

Educação especial e educação de adultos: *temas para Reflexão*



MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA
(Organizadora)

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE ADULTOS:

TEMAS PARA REFLEXÃO



MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA
(Organizadora)

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E
EDUCAÇÃO DE ADULTOS:**

TEMAS PARA REFLEXÃO



Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Maria da Piedade Resende da Costa (Org.)

Educação especial e educação de adultos: temas para reflexão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 150p.

ISBN. 978-85-7993-465-0 [Impresso]
978-85-7993-474-2 [Ebook]

1. Educação especial. 2. Educação de adultos. 3. Sexualidade de adultos com deficiência. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: BocaBoca Designer

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2017

SUMÁRIO

Apresentação	7
CAPÍTULO 1	9
Educação, Terapia ou Educação Holística? A Educação Musical para Adultos com Necessidades Educacionais Especiais Renata Franco Severo Fantini	
CAPÍTULO 2	35
Escolarização de Jovens e Adultos com Deficiência nos Países Lusófonos: Análise da Legislação Educacional Samuel Vinente e Maria da Piedade Resende da Costa	
CAPÍTULO 3	53
A Educação Especial em Contexto da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): Pontos e Contrapontos na Proposta Educacional para os Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual Amanda Rodrigues de Souza, Marily Oliveira Barbosa e Sarah Raquel Almeida Lins	
CAPÍTULO 4	83
Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos: o que Aponta a Literatura Carmelina Aparecida Aragon e Isabela Bagliotti Santos	

CAPÍTULO 5	101
Sexualidade de Adultos com Deficiência: Análise das Publicações Nacionais	
Ana Carolina Macalli, Belinda Talarico Franceschini, Natália Costa de Felicio e Tatiane Cristina Rodrigues Lessa	
CAPÍTULO 6	131
Pessoa com Fissura Lábio Palatina: Uma Revisão Sistemática das Produções na Área Educacional	
Glorismar Gomes da Silva	
Notas sobre os autores	151

APRESENTAÇÃO

O presente livro destina-se aos educadores da Educação Especial que trabalham com a população de jovens e adultos com deficiência. Apresenta temas sobre a educação especial e educação de adultos que merecem reflexões.

O primeiro capítulo trata sobre o ensino da educação musical especial para adultos. Este é um tema que ainda necessita de muito investimento na pesquisa sobre Educação Especial.

Outro tema importante é a escolarização de jovens e adultos com deficiência nos países lusófonos. A legislação enfatiza que a educação de pessoas com deficiência é um direito de todos e dever do estado.

Quanto ao capítulo que se refere à educação de jovens e adultos para jovens e adultos em contexto da APAE mostra a importância do tema e merece maiores aprofundamentos sobre a temática.

Outro tema bastante preocupante e que tem merecido um grande enfoque na pesquisa é a presença do aluno com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É o que trata o quarto capítulo. Esta temática merece também maiores investimentos nas pesquisas sobre a Educação Especial.

A sexualidade de jovens e adultos com deficiência por ser considerada um tabu ainda apresenta a

quantidade de pesquisa muito acanhada. Como reflexão o capítulo aponta a necessidade de mais pesquisas na temática.

Para finalizar, o capítulo sobre o aluno com fissura lábio palatina mostra a problemática sobre tema e o mínimo das pesquisas envolvendo as necessidades deste aluno no campo educacional.

É um livro cuja temática merece maiores investimentos na pesquisa.

São Carlos, novembro de 2017.

Piedade Costa

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, TERAPIA OU EDUCAÇÃO HOLÍSTICA? A EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ADULTOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Renata Franco Severo Fantini

Educação musical especial no Brasil

Nos últimos anos alguns autores se dedicaram a averiguar o tema da educação musical para alunos com deficiência no Brasil. Fernandes (2007) em um levantamento de teses e dissertações sobre Educação Musical encontrou apenas quatro trabalhos no banco da CAPES no período de 2002 a 2006, chamando a atenção para o desinteresse por parte dos pesquisadores da área até aquele momento.

Morales e Belochio (2009) dedicaram-se a mapear a produção da educação musical especial no período de 2002 a 2008 nos encontros anuais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Foram encontrados um total de 40 estudos na forma de relatos de experiência e/ou de pesquisa e pesquisas bibliográficas. As autoras afirmam que esta é a temática ainda com menor número de produções nos encontros da ABEM, mas que vem apresentando crescimento,

especialmente na medida em que os processos de inclusão se fortalecem nos ambientes escolares.

Uma revisão também foi realizada por Santos (2008), a fim de averiguar qual o enfoque dos estudos publicados na área, foi encontrada um total de 10 estudos no período de 1993 a 2007, sendo 8 estudos publicados em periódicos próprios da área de educação musical e 2 em periódicos do campo da musicoterapia.

A busca de trabalhos em publicações da área de Musicoterapia se justifica, pois, segundo a autora, o próprio campo da Educação Musical não se conscientizou da especificidade de sua modalidade especial, pois a falta de disciplinas que contemplem a educação musical especial faz com que educadores musicais busquem formação complementar em curso de Musicoterapia.

Por fim, Fantini, Joly e de Rose (no prelo) realizaram revisão de estudos de educação musical especial nos últimos 30 anos nas principais revistas de Educação Musical e Educação Especial no país, além de Anais dos principais congressos na área de música, bem como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Foram recuperados 126 estudos ao longo do período investigado sendo 27 dissertações, 3 teses e 94 estudos publicados na forma de artigos em anais, 1 resenha de livro em periódico da área da educação especial e 1 artigo em periódico da área da educação musical.

Este estudo revelou que embora seja crescente o número de estudos ao longo dos anos, a área de educação musical especial ainda merece aprofundamento quanto às especificidades de cada deficiência. Já que a grande maioria dos estudos ainda se apresenta na forma de relatos de experiência nas diversas regiões do Brasil, buscando discutir os achados isolados das práticas de educação musical e alegando necessidade de respaldo de uma literatura mais consistente na área.

Acredita-se que o crescente interesse por educadores musicais e educadores em geral no Brasil sobre o ensino de música ou de atividades musicais para esse público mereça uma maior divulgação daquilo que vem sendo produzido e vivenciado em outros países e que já apresentam um histórico consistente na área. Portanto, este trabalho pretende trazer à tona as contribuições de alguns estudos e projetos dedicados ao ensino de música às pessoas com deficiência além de ampliar a discussão sobre os focos educacionais e terapêuticos ao se relacionar pessoas com deficiência e música.

Educação, terapia ou educação holística?

Segundo Corrêa (2010) por longo período a educação especial manteve o foco em modelos clínico e psicológico “que mantinham o foco de atenção no que o aluno não apresentava e que exerciam a prática da classificação, rotulação e segregação” (p.102).

Ao se enfatizar no ambiente de aprendizagem as limitações e as dificuldades encontradas pelo aluno é muito provável que se engesse o processo de ensino e que as limitações e deficiências alcancem também as práticas do professor. Dessa forma, é provável que o foco do educador recaia no “remediar” o que pensa estar “errado”, perpetuando um modelo médico dentro da educação.

No entanto, como se pode observar, há um esforço para que outras abordagens ganhem força, no sentido de se valorizar o potencial de cada aluno (HAMMEL, HOURIGAN, 2011) e identificar os níveis de apoio necessários a cada um.

Algo que parece ser imprescindível para se compreender melhor a natureza do nosso trabalho, é a identificação das especificidades da área educacional e da área da saúde no atendimento às pessoas com deficiência ao se relacionarem com música.

Neste sentido, algo bastante relevante realizado por Santos (2008) foi buscar conhecer as concepções de educação musical especial dos autores de sua revisão a partir da análise dos objetivos apontados por eles, bem como pelas atividades e metodologias empregadas. Ela buscou comparar o que eram de fato objetivos específicos da área de música e o que não eram, pois, segundo a autora, as metas de cada área devem ficar claras para os professores de música.

Com efeito, os trabalhos encontrados pela autora mostraram em sua maioria (8 de 10) “objetivos terapêuticos e/ou reabilitativos e sociais” (p.57). No entanto, a autora salienta a necessidade de que se

prevaleça o caráter educacional e pedagógico na educação musical especial, para que o aluno tenha garantida a oportunidade de desenvolver suas competências musicais.

Antes de tudo, deve-se então ter clareza do objetivo central de cada área e saber em que ponto elas se tocam: educadores musicais devem se comprometer em ensinar conteúdos musicais, contribuindo para a promoção de habilidades e conhecimentos acerca desta área de conhecimento. É provável que alguns benefícios do campo da saúde sejam conquistados: bem-estar, melhora na qualidade de vida, melhora na autoestima, entre outros. Musicoterapeutas se comprometem com o reestabelecimento da saúde de seus clientes e podem mais facilmente compreender e auxiliar nos aspectos psicomotores. No entanto, é provável que ganhos educacionais aconteçam ao se manipular e tocar instrumentos, cantar, apreciar obras, entre outros.

Sendo assim, como podemos superar as dificuldades encontradas no campo da educação musical especial com relação à sua natureza e seus propósitos?

Algumas pistas podem ser colhidas em algumas propostas bem sucedidas e, antes de apresentar o “caminho do meio”, é importante apontar um dos objetivos do projeto *Music for all- Improving Access to Music Education for People with Special Needs* - uma parceria entre Letônia, Estônia e Finlândia. Nas palavras de Kaikkonen e Laes (2011): “Nossa reivindicação é que toda pessoa com alguma deficiência não precise da música necessariamente como terapia, mas que tenha acesso aos estudos de música e,

consequentemente, a oportunidade de desenvolver a musicalidade” (p.10). Segundo Louro (2012),

Quando o professor de música estabelece objetivos para suas aulas como: “melhorar aspectos de auto realização e autoestima”; “melhorar coordenação motora, a relação social, o desenvolvimento psicomotor e afetivo”; “imagem corporal, atenção, concentração, criatividade/ imaginação, orientação espacial e temporal” e ainda o “amadurecimento do sistema nervoso central”, como vem exemplificado nos textos analisados, ele (o professor) não está se comprometendo com o processo pedagógico (p. 57).

Manter em mente o foco educacional é crucial para todos: para que as pessoas com deficiência tenham garantidas as suas possibilidades de apropriação da música, e para que educadores tenham segurança em oferecer algo para o qual foram formados, preenchendo pouco a pouco esta lacuna existente em nossa sociedade.

No entanto, se por um lado é importante que os focos educacionais e terapêuticos sejam compreendidos pelos profissionais de ambas as áreas, sobretudo por educadores musicais, também se faz necessário que este último seja capaz de compreender o alcance da música no ser humano em sua totalidade. E que, apesar de manter seu foco no ensino de habilidades e competências musicais, deve saber o quanto a música atinge seu aluno nas esferas cognitivas, sociais, emocionais, políticas e culturais. À isso talvez possamos chamar de Educação Musical Holística, o caminho do meio.

Esta visão se aproxima da discussão de Kater (2004) quanto as funções da música em projetos de ação social voltados a indivíduos em situação de risco, apresentando a educação musical como uma forma de enriquecer as possibilidades não apenas musicais e culturais, mas também e sobretudo o potencial humano:

No caso da Educação Musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão – a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização (p.46).

Apesar de não tratar propriamente de alunos com deficiência Kater pontua a função da música para aqueles em situação de exclusão e risco psicossocial, normalmente as mesmas condições do público aqui estudado.

Os educadores musicais dos trabalhos internacionais que serviram de base para este estudo são unânimes em apresentar uma abordagem fortemente humana a ser seguida por educadores musicais (BIRKENSHAWN-FLEMING, 1993; KAIKKONEN, LAES, 2011; STANLEY, 2013; HAMMEL, HOURIGAN, 2011). Humana no sentido de primeiramente se desfazer de seus próprios preconceitos iniciais, de desenvolver uma atitude sempre positiva com relação à aprendizagem de seus

alunos e de aprimorar as habilidades que o aproximarão deles, buscando as informações que o possibilitarão ir à fundo em suas estratégias de ensino em benefício dos educandos.

Dessa forma, o caminho do meio que acreditamos ser promissor para educadores e educandos é aquele que convida ao aprimoramento de todos os envolvidos. Nesta perspectiva, é previsto um alto engajamento musical do educador a fim de oferecer a melhor educação musical que lhe seja possível aos seus alunos dando-lhes a oportunidade de conhecerem a música em sua totalidade, nas suas diversas manifestações, enfim, respeitando o direito de que se apropriem dessa linguagem.

Para tanto, uma postura permanente de autoconhecimento e aprimoramento parece ser necessária. Para Kakkonen e Laes (2011):

Trabalhar com alunos que têm necessidades especiais pode requerer uma interação mais sensitiva e uma mente aberta da parte do professor; habilidades que também podem ser descritas como 'letramento humano' são de crucial importância. (p.11).

Depois de consideradas a natureza da educação musical e uma possível abordagem a ser adotada, surge a necessidade de se conhecer algumas peculiaridades ou desafios do ensino de música para adultos com deficiência.

Alguns desafios

Foco: As pesquisas e práticas na área de educação especial estão mudando o foco de deficiências

específicas para os domínios da deficiência, com ênfase nas relações de ensino aprendizagem que se estabelecem na sala de aula. Dessa forma, o educador usa todos os recursos disponíveis para compreender os desafios e as potencialidades que o aluno traz e busca compreender quais obstáculos possam privá-lo de aprender no contexto da sala de aula. Para Hammel e Hourigan (2011p.13, “esta abordagem permitirá que o educador musical se concentre na pessoa como um todo ao invés da deficiência que desafia o aluno”

Acomodações, Adaptações e Modificações: Outro importante aspecto é tomar conhecimento de que tipos de alterações devem ser feitas visando o sucesso na aprendizagem musical, sobretudo em contexto inclusivo, quando metas ou parâmetros de ensino diferenciados podem coexistir num mesmo grupo. Hammel e Hourigan (2011) pontuam que promover adaptações e acomodações é essencial para uma educação justa, lembrando que justa não é o mesmo que igual, mas sim prover para cada aluno as ferramentas de que necessita para seu sucesso.

A partir do livro de Mary Sullivan Adamek e Alice-Ann Darrow – *Music in Special Education*, os autores apresentam as definições dos níveis de mudanças que podem ser necessárias, aos quais somamos alguns exemplos como:

Acomodações: São adaptações usadas quando se acredita que o aluno possa aprender tanto quanto outros alunos na sala. Dessa forma, o uso de repetições, de diferentes formas de se apresentar e vivenciar o conceito musical possam fazer com que o aluno com

deficiência compreenda e atinja a meta de ensino que foi traçada para todos.

Adaptações: Ferramentas instrucionais e materiais usados para acomodar o aluno em suas necessidades educativas. Um elástico pode auxiliar um aluno a segurar melhor as maracas em suas mãos, ou então, fitas adesivas podem segurar pequenos tambores em uma mesa ou bancada para que não se movam ao serem tocados por alguém que não pode segurá-los. Partituras podem ser ampliadas ou impressas em braile. Amplificadores com subwoofer podem auxiliar a percepção das ondas de som para deficientes auditivos.

Modificações: São adaptações utilizadas com diferentes metas curriculares em mente a fim de que a criança atinja o seu nível mais alto possível. Se for impossível pedir que determinados conceitos sejam compreendidos na íntegra pelo aluno, é importante examinar quanto destes conceitos podem ser apreendidos. O objetivo é que ele sempre chegue ao seu máximo.

Esses níveis de acomodações ou adaptações dependem das características apresentadas por cada deficiência, ou melhor, por cada aluno. Assim, Hammel e Hourigan apresentam informações sobre 5 categorias de deficiência: 1. Cognitiva, 2. Comunicativa, 3. Comportamental e emocional, 4. Desafios sensoriais e 5. Condições físicas e médicas (observando que um indivíduo pode apresentar mais que uma delas). Além disso, os autores apresentam algumas questões que devem ser contempladas nos protocolos dos alunos para que o educador possa compreender como essas áreas

podem impactar nas relações de ensino/aprendizagem musical com alunos com necessidades especiais.

1. *Cognição*

Segundo Ilari e Araújo (2013) este é um “termo que vem do latim *cogitare* (pensar) e que tem relação direta com as atividades conceituais do cérebro humano e suas formulações verbais”. Ao analisarem como esta área pode interferir no ensino de música Hammel e Hourigan (2011), apontam que os educadores musicais devem buscar compreender “como os estudantes escutam e recebem música, se se lembram de conceitos musicais e suas compreensões e se expressam musicalmente” (p.13). Desta forma é possível investigar qual parte ou quais partes do processo cognitivo

podem estar mais comprometidas (recepção, retenção ou exteriorização). Para esses autores um protocolo individual a ser organizado após observação da área cognitiva dos alunos deveria conter os seguintes pontos:

Para se assegurar a Recepção

- Quais são as estratégias necessárias para que ele “receba” as informações (repetição, ícones visuais, entre outros)
- Existe algum desafio sensorial que também possa impactar a cognição (visão, audição, entre outros)?
- Que estratégias podem ser traçadas em música para a recepção das informações musicais?

Para se assegurar a Retenção

- É possível variar a forma como se apresenta as

informações?

- É possível rever as informações fora da classe?
- Quais são as estratégias em música que podem aumentar as sensações e a percepção?

Para se assegurar a Expressão

- Que estratégias podem ser usadas em música para se permitir a expressão musical? (É melhor escrever que falar? Apontar ao invés de contar, entre outros).

Segundo Birkenhawn-Fleming é importante dizer que pessoas com deficiência mental de leve à moderada normalmente adquirem conhecimento obedecendo à mesma ordem de outras pessoas sem deficiência, apenas em um ritmo mais lento. Uma característica desse público é que sua memória de curto-prazo costuma ser pobre e por isso, as repetições de atividades e informações devem ocorrer a fim de preservar a aprendizagem, bem como apresentar as informações de diferentes maneiras fazendo uso de habilidades visuais, auditivas, táteis e cinestésicas a fim de que cada aluno apreenda a informação a partir de sua melhor modalidade. Para a referida autora:

Pessoas com deficiência mental frequentemente são tremendamente interessadas em estudar música e em fazer parte de atividades musicais. Elas adoram cantar, tocar instrumentos, dançar e muitas delas desenvolvem uma grande competência. O sucesso nessas atividades desenvolve a autoconfiança e um senso de realização que raramente se consegue de outras formas (BIRKENSHAWN-FLEMING, 1993, p. 39).

E, ainda acrescenta que outro fator delicado é a linguagem. Encontrar outras maneiras de apresentar as informações que não seja pela fala pode ajudá-los. O uso de sinais, figuras e canções podem ajudá-los a compreender e desenvolver sua linguagem. Além disso, essa variedade de meios para apresentar informações pode ajuda-los a manter o foco no trabalho, já que costumam apresentar dificuldades neste aspecto, se distraindo facilmente.

Cantar

Birkenshawn-Fleming (1993) lembra que “muitos alunos com deficiência mental apresentam vozes mais graves. Escolher músicas em suas tessituras resultará em uma participação mais bem-sucedida. Canções com melodias fáceis e de temas interessantes costumam ser as melhores escolhas” (p.43)

A autora aponta que o ato de cantar para adultos com deficiência mental representa um grande recurso de alegria e experiência social significativa. É possível que os indivíduos que apresentam boas vozes participem de coros comuns.

Tocar

Algumas considerações de Birkenshawn-Fleming (1993) para a prática instrumental para esse público são que essas pessoas costumam ter uma habilidade para tocar a maioria dos instrumentos. Alguns se mostram mais adequados como os de sopro ao invés de cordas, ou ainda teclados elétricos ao invés de piano, pelo peso

das teclas. Isso é mais relevante nos casos de Síndrome de Down, em que alguma deformidade pode haver nas mãos. No entanto, o mais importante é que não importa qual seja o instrumento, o aluno deve ser capaz de montá-lo, desmontá-lo e guardá-lo.

Reescrever e adequar as peças musicais de acordo com as necessidades de cada indivíduo ou para ajustá-la para vários estudantes em um conjunto talvez seja necessário. E este conjunto pode produzir uma rica sonoridade com pequenas e grandes contribuições dependendo das habilidades de cada um.

Outra dica importante da autora diz respeito à escolha dos instrumentos, que segundo ela devem ser tão “adultos” quanto possível no som e na aparência.

2. Comunicação

Um atraso no desenvolvimento, problemas neurológicos e cognitivos podem afetar a participação e a forma como o aluno demonstra seu conhecimento em classe. Talvez seja difícil para ele captar pistas comuns de linguagem. Dessa forma, algumas questões a serem observadas e organizadas em protocolo são:

- Quais são as estratégias para a comunicação receptiva? (simplificar a linguagem, utilizar figuras, entre outros).
- Quais são as estratégias para a comunicação expressiva? (apontar para uma figura, utilizar frases pequenas de uma ou duas palavras, utilizar tecnologia assistiva, sinais, entre outros).

3. Comportamento e emoção

Segundo Hammel e Hourigan (2011), alguns distúrbios emocionais podem prejudicar a aprendizagem mesmo quando não haja fatores intelectuais, sensoriais ou de saúde envolvidos; eles podem causar uma inabilidade de desenvolvimento e manutenção de relações interpessoais entre pares e professores; podem causar comportamentos e medos inapropriados para o contexto entre outras situações. Algumas questões a serem observadas são:

- Quais são os comportamentos positivos e apropriados observados?
- Existe algum desencadeador visível que causa esses comportamentos?
- Quais são as estratégias que podem promover esses comportamentos na aula de música?
- Quais são os comportamentos negativos e inapropriados observados?
- Quais são as estratégias para desencorajar esses comportamentos?

4. Desafios sensoriais

Danos visuais ou auditivos são os desafios mais conhecidos na área sensorial, no entanto, os autores lembram que outras condições podem impactar na recepção ou expressão. “Os alunos podem demonstrar uma hipo (baixa) ou uma hiper (grande) reação ao som, à vista, ao toque, ao cheiro e ao paladar. Para muitos alunos com necessidades especiais, há desafios

sensoriais que os acompanham”. É importante observar:

- Quais são os desafios sensoriais observados? (prejuízos visuais ou auditivos; hipo ou hiper reação ao som, à vista, ao toque, ao cheiro e ao paladar).
- Quais podem ser as ferramentas para comunicação?
- Quais são as necessidade e estratégias de mobilidade?
- Quais são as necessidade e estratégias de orientação?

Para Birkenhawn-Fleming (1993) também observa que:

Para pessoas cegas ou parcialmente videntes, a música pode ser uma de suas experiências mais valiosas, dando a elas alegria e conforto. A música também pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades auditivas e sociais, e (quando combinada à movimentos) pode auxiliar a superar a falta de consciência espacial e pobres habilidades de mobilidade. (BIRKENSHAWN-FLEMING, 1993, p. 57)

Muitos ainda alimentam o mito de que deficientes visuais são mais musicais que população em geral. Na verdade, como nos diz Fleming trata-se apenas de um maior treinamento auditivo por anos que pode ajudá-los a alcançar de maneira mais fácil conceitos musicais.

5. Condições físicas e médicas

Hammel e Hourigan (2011) apontam que a condição física pode afetar ou não a performance acadêmica do aluno, pois sua cognição pode estar

totalmente preservada. Ele também pode apresentar alguma desordem debilitante que exija acomodação. O que é fundamental para esses estudantes é “criar um ambiente de aprendizagem que não apenas permita oportunidade de sucesso, mas também as habilidades necessárias para conquistar independência”. O que observar:

- Quais são as observações para a sala de aula?
- Quais são os principais desafios físicos e médicos?
- Quais são as necessidades de assistência médica?
- Quais são as necessidades motoras grossas?
- Quais são as necessidades motoras finas?

Em todos os casos os autores sempre recomendam que o educador musical busque mais informações sobre o aluno em outros contextos nos quais o aluno está inserido. Além disso, as informações contidas nos protocolos não devem ser acessadas por alunos ou outros professores sem permissão. Sobre isto Birkenshawn-Fleming aponta:

Dependendo da severidade e tipo de problema, pessoas com deficiência física podem ser frequentemente bem-sucedidas em música. Algumas apresentam problemas de saúde, mas ainda podem utilizar plenamente seus membros; alguns apresentam alguma condição de paralisia que afeta sua habilidade para tocar, mas ainda podem cantar; alguns perderam os movimentos dos membros inferiores, mas têm destreza manual e vocal. Cada pessoa é única, e diferentes adaptações devem ser

feitas para cada uma (BIRKENSHAWN-FLEMING, 1993, p. 47)

Algumas observações que a autora faz quanto a experiência musical para estas pessoas são que em vários casos esse público pode participar de grupos regulares de educação musical, apenas com algumas adaptações em instrumentos. Por exemplo, instrumentos de percussão podem facilmente ser adequados para se tocar com apenas uma mão ou com o pé ao se utilizar velcro ou elástico que os prendam em alguma base firme. Xilofones Orff também podem ser bastante úteis pelo fato de suas teclas serem removidas e, deixando apenas as necessárias para determinada canção, de forma que qualquer tecla acertada faça o som correto. Esses instrumentos são facilmente acomodados em bandejas para cadeirantes ou em camas.

Teclados também são preferíveis à piano, pois suas teclas mais leves permitem que mesmo alunos com deformidades nas mãos possam tocá-los mais facilmente. Suportes podem ser feitos para apoiar os braços na altura das teclas. Além disso, os recursos de acompanhamento harmônico e rítmico oferecidos pelos teclados podem preencher a melodia tocada pelo aluno. O aluno também pode ser acompanhado pelo professor ou por outros alunos em outros teclados.

Instrumentos de corda podem ser difíceis para aqueles com comprometimento nos membros superiores, no entanto, algumas flautas-doce ou instrumentos de madeira ou metais podem ser viáveis.

A autora lembra que existe até mesmo uma flauta doce para apenas uma mão.

Desenvolver uma boa autoimagem é muito importante para esse público e as atividades musicais podem propiciar a realização em algo significativo. O importante segundo Fleming é “puxar esses alunos aos seus limites para que possa experienciar a alegria da realização”

Algumas dicas fornecidas por Birkenshawn-Fleming (1993, p.52) são:

1. Use fitas adesivas e cintas de velcro para unir tambores e outros instrumentos pequenos à bandejas e mesas e para fixar baquetas e pequenos instrumentos nas mãos e nos pés.
2. Para ajudar os alunos a manterem o ritmo, amarre lenços ou tiras de fita crepe nas baquetas. Isto adiciona interesse e dá força ao movimento.
3. Use bolas de espuma ou de fios para jogar e pegar. Elas são fáceis de apertar e não machucarão ninguém caso se percam.
4. Anexe bexigas, lenços ou pequenos instrumentos na cadeira de rodas para facilitar o alcance.
5. Coloque uma folha de papel ou um pouco de sabonete líquido em uma bandeja plana para que os alunos deslizem suas mãos para frente e para trás no tempo da música.

Tenha várias atividades fáceis para aqueles que não podem falar, por exemplo, criar efeitos sonoros com sons da boca, tocar instrumentos de acompanhamento e assim por diante.

Corroborando com o que a literatura vem apresentando sobre as habilidades e atitudes do educador e partindo da experiência com alunos com necessidades educativas especiais de todas as idades, Kaikkonen e Laes fornecem algumas diretrizes gerais:

Orientações Essenciais em Educação Musical Especial	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adapte o currículo geral, os métodos pedagógicos e métodos de avaliação para atender aos requisitos de educação musical especial. ✓ Familiarize-se com as aplicações pedagógicas especiais e use-as em suas aulas de acordo com o nível do aluno. ✓ Construa um currículo direcionado para uma meta, mas realista, que corresponda às habilidades do aluno. ✓ Personalize o currículo e seu conteúdo. ✓ Procure desenvolver um processo de ensino lógico. ✓ Tenha agendas flexíveis com os alunos que têm necessidades especiais. ✓ Regularmente avalie o progresso individual do aluno e adicione novas metas de ensino em conformidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se necessário forneça materiais didáticos que possam ser usados com os instrumentos. ✓ Em vez de focalizar as habilidades menos desenvolvidas do aluno, use seus pontos fortes na música. ✓ Concentre-se em uma tarefa de ensino de cada vez e garanta que haja repetição suficiente até que o estudante domine a habilidade e seja capaz de realizar várias tarefas. ✓ Faça variações no comprimento e conteúdo da aula de música dependendo das habilidades do aluno. ✓ Acredite no potencial de aprendizagem de todos os alunos. ✓ Seja paciente, não importa o quão lento o processo de ensino possa ser.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mantenha contato com a família, amigos do estudante e cuidadores. ✓ Apresente os objetivos de ensino de uma forma que seja compreensível para o aluno. ✓ Escolha e produza material didático que corresponda às habilidades musicais do aluno. ✓ Escolha um instrumento que é adequado para o aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comemore o sucesso do aluno na aprendizagem e mantenha as habilidades aprendidas, mas não se esqueça de oferecer novos desafios também. ✓ Tenha sempre uma atitude respeitosa para com seus alunos. ✓ Crie um ambiente acolhedor e encorajador que promova experiências positivas de aprendizagem.
<p>Fonte: Kaikkonen; Laes, p.13, 2011.</p>	

Por fim, a partir de sua experiência com adultos e idosos com deficiência, Birkenshawn-Fleming tece algumas considerações que envolvem os aspectos comunicativos, sociais, físicos e cognitivos a partir das atividades musicais.

<p>Como a música pode ajudar idosos com dificuldades físicas e/ou mentais</p>
<p><i>Música pode favorecer a comunicação e o contato social</i></p> <p>Cantar canções conhecidas por todos, fazendo movimentos (mesmo em cadeiras de rodas), e tocando instrumentos como em uma pequena orquestra possibilita que as pessoas se relacionem umas com as outras sem o uso de palavras. Para aqueles que são senis ou para aqueles em que a fala foi afetada por um acidente vascular cerebral, este meio de comunicação é extremamente importante.</p>

As emoções podem ser expressas através da música

As atividades musicais oferecem um lugar seguro para a expressão das emoções. Cantando ou tocando músicas populares na época de sua juventude as vezes permite que as pessoas liberem sentimentos reprimidos por muitos anos. Conseguir expressar raiva ou tristeza sobre uma situação presente ou passada pode ser um grande alívio. Normalmente os professores de música não são treinados para serem terapeutas e não deveriam tentar agir como tal – isto é um trabalho para psiquiatras e psicólogos. No entanto, as vezes ajudamos apenas ao emprestar um ouvido simpático.

Atividades Musicais podem aliviar a depressão

A música pode se tornar uma parte importante da programação do dia de um idoso. É algo que se espera e que preenche suas horas de lazer com significado. A escolha pela música é importante neste caso. Experimente seleções animadas e “vivas” ou valsas lentas com seus efeitos relaxantes e calmantes, and tente avaliar o efeito que essas seleções têm sobre as pessoas.

Atividades Musicais ajudam a organizar o tempo

Atividades musicais que são programadas em cada dia motivam os idosos a organizarem melhor seu tempo e executar tarefas que consideram desagradáveis (HANSER, 1990). “primeiro lavamos a louça e arrumamos a cama, depois coloquem aquela fita de violino de que gostam”. Incluindo este tipo de organização em suas vidas, foi constatado que muitos idosos são aptos a tomarem conta de si mesmos e viverem de forma independente por muito tempo. Músicas animadas e vigorosas podem ajudar as pessoas a se moverem de manhã, enquanto músicas calmas e suaves podem ajuda-las a ter uma boa noite de sono.

Atividades Musicais encorajam exercícios

Mover-se com a música pode gerar boas oportunidades para exercícios. Se as pessoas com quem trabalha podem se mover, então andar e dançar com a música é possível. Se utilizam cadeiras de roda, elas podem mover seus membros no tempo da música (na frente, acima da cabeça, de um lado para o outro), mudando de lado a lado na cadeira e “marchando” no chão sentados. Tudo é bastante benéfico para preservar flexibilidade e resistência muscular. Às vezes bolas, lenços e bexigas podem ser usados com auxiliar ao movimento, adicionando interesse e dando incentivo.

Fonte: Lois Birkenshawn-Fleming (1993, p.107-109)

Considerações Finais

Sabe-se que no Brasil, muito ainda deve ser construído quanto ao oferecimento de aulas de música para indivíduos com deficiência, sobretudo adultos e idosos, uma vez que as pesquisas mostram que um esforço maior tem sido realizado nas faixa-etárias iniciais. No entanto, esperamos que este manuscrito possa contribuir no sentido de fornecer subsídios para os passos iniciais de educadores musicais que estejam realizando trabalhos com esse público.

Espera-se que a apropriação da música enquanto bem da humanidade possa chegar a todos sem distinção, para que todos possam usufruir do seu grande potencial estético, comunicativo, artístico. Observamos que a música é feita para ser bela e para proporcionar experiências de beleza. Esta beleza existe para dar alegria.

As experiências musicais que encontrem ressonância no interior de cada um conferindo conhecimento, habilidades, e um crescente bem-estar fazem diferença nas pessoas em geral, ainda mais fazem para aqueles que se veem às margens dos benefícios educativos e sociais.

O que os autores pesquisados nos ensinam é como planejar um processo com tarefas musicalmente importantes e funcionalmente significativas para a aprendizagem e o envolvimento que a música oferece aos alunos com necessidades educacionais especiais oferecendo mais uma oportunidade de se tornarem membros ativos na sociedade.

Portanto, a educação musical especial promove igualdade não somente no aprendizado, mas também no campo cultural da sociedade como um todo. Isto pode ter consequências ainda mais profundas, resultando em um novo tipo de tolerância, responsabilidade e humanidade.

Referências

ADAMEK, M; DARROW, A. *Music in Special Education*. American Music Therapy Association. 8455 Colesville Road Suite 1000, Silver Spring, MD 20910, 2005.

BIRKENSHAW-FLEMING, L. *Music for all*. Alfred Music, 1993.

CORRÊA, M. A. *Tópicos em educação especial*. v.I - Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

FERNANDES, J. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 95-111, mar. 2007

HAMMEL, A. M.; HOURIGAN, R. M. *Teaching Music to Students with Special Needs: A Label-Free Approach*. New York: Oxford, 2011.

ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. *Mentes em música*. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

KAIKKONEN, M.; LAES, T. Special Music Education Creates Equality in Learning. *Music for all*, 2011.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 10, p. 43-51, março 2004.

LOURO, V. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Ed. Som, 2012. 296p.

MORALES, D. S.; BELOCHIO, C. R. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. In: *XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, 2009, Londrina. Anais... Londrina. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf. Acesso em: 09 set. 2014. 114 – 126.

SANTOS, C. E. C. *A educação musical especial: aspectos históricos, legais e metodológicos*. 2008. 108f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 3º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

STANLEY, D. *The Music Man Project Handbook: a model for duplication across the country*. Southend Mancap, 2013.48p. Disponível em: <file:///C:/Users/win7/Downloads/The%20Music%20Man%20Project%20Handbook.pdf>. Acesso em Abril de 2016.

CAPITULO 2

ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NOS PAÍSES LUSÓFONOS: ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Samuel Vinente

Maria da Piedade Resende da Costa

Introdução

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria (BRASIL, 1996). Sendo assim, a Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - assegura que os sistemas de ensino devem prover gratuitamente aos jovens e aos adultos, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Com o avanço na legislação brasileira, a EJA se articularia preferencialmente com a Educação Profissional, de modo que haja articulação entre a teoria e a prática e o mundo do trabalho (BRASIL, 2008). Na perspectiva do direito à educação, o Poder Público assume pra si o desafio de viabilizar e

estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares.

A política de Educação Especial no Brasil pauta-se no atendimento escolar oferecido aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em Portugal, Rodrigues e Nogueira (2010) sinalizam o atendimento de escolares com necessidades educacionais especiais por meio dos serviços de educação especial e inclusiva.

O que há de comum entre os dois países, é que ambos utilizam a língua portuguesa enquanto idioma oficial. Além destes, integram o grupo dos países lusófonos a Angola, o Cabo Verde, a Guiné Bissau, o Moçambique, São Tomé e Príncipe e o Timor Leste. Somando-se a população estimada desses países, segundo dados da Acção Local Estatística Aplicada (ALEA), varia em torno de 241.478.752 habitantes, correspondendo a 3% da população mundial.

Os países lusófonos baseiam-se em países que possuem a língua portuguesa como idioma oficial, os quais foram inicialmente colonizados por Portugal. De acordo com Machado (2002), a lusofonia surge “[...] como ferramenta ideológica para recuperar esse espaço atlântico, apagando a história colonial e as relações polémicas com os povos de língua portuguesa, mediante a tentativa de controle da língua ‘mãe’” (MACHADO, 2002, p. 1).

Sendo assim, acreditamos que devido ao fato dos países, exceto Portugal, possuírem o mesmo passado de colonização e opressão, a legislação educacional desses

países possui similaridades no tocante à escolarização de pessoas jovens e adultas com deficiência.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, decorrente de uma conferência realizada na Tailândia em 1990, assegura que a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos, sendo necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade (UNESCO, 1990). Além disso, o documento assegura que se torna mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de aprendizagem.

A mesma Declaração, no artigo 5º enfoca que:

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais. (UNESCO, 1990, p. 3)

Sendo assim, pode-se verificar no âmbito da política educacional internacional uma preocupação com a escolarização de jovens e adultos, levando-se em consideração as especificidades desse público a ser

atendido pelos sistemas de ensino. Decorre dessa legislação mais ampla uma série de políticas públicas que são implementadas a partir da década de 1990 com vistas à universalização e democratização do atendimento escolar.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento decorrente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca e consignada por diversos países da América Latina, determina que a legislação dos países signatários “[...] deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados” (UNESCO, 1994, p. 17).

O mesmo documento preconiza a urgência na garantia da educação para as “crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, p. 2). No âmbito da Declaração torna-se necessário estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para “crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo” (1994, p. 3).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificado no Brasil por meio do Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009, apresenta como obrigação dos Estados que implementaram tal acordo, a adoção de medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza,

necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na Convenção (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva torna-se necessário investigar: (a) quais as implicações da política educacional em âmbito internacional para os países lusófonos? E, (b) como encontra-se estruturada a política de educação especial para o atendimento às necessidades de jovens e adultos com deficiência? Para isso, o presente artigo objetivou analisar a política educacional dos países lusófonos no tocante à escolarização de jovens e adultos com deficiência.

Método

O método apresentado a seguir encontra-se detalhado em: (a) delineamento do estudo; (b) seleção dos países lusófonos; (c) indicadores sociais e educacionais dos países; (d) instrumentos; (e) documentos analisados.

Delineamento do estudo

O estudo foi realizado no segundo semestre de 2015, por intermédio da disciplina *Análise Crítica do Conceito de Deficiência*, ministrada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O trabalho baseou-se num processo de análise por meio da pesquisa documental realizada nos dispositivos que consubstanciam as políticas de educação especial nos países lusófonos. Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa vale-se de materiais que

não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Seleção dos países lusófonos (português como língua oficial):

O português é a língua oficial de oito países, sendo também falado em comunidades da África (Zanzibar), China (Macau), Índia (Goa, Diu e Damão) e Malásia (Málaca). Entretanto, compuseram o estudo apenas os países que possuem o português como língua oficial. A partir disso, deu-se prosseguimento a busca por intermédio do sítio eletrônico do Ministério de Educação ou órgão equivalente de cada país.

Foram selecionados documentos basilares referentes à política educacional dos países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a saber: (1) Angola; (2) Brasil; (3) Cabo Verde; (4) Guiné Bissau; (5) Moçambique; (6) Portugal; (7) São Tomé e Príncipe; e (8) Timor Leste.

Indicadores sociais e educacionais dos países

Os indicadores sociais e educacionais que subsidiaram o estudo foram consultados no sítio eletrônico de Estatísticas da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), publicados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), referentes ao ano de 2012.

Instrumentos

Observados os dispositivos legais dos países lusófonos enquanto elementos de análise tornaram-se

necessário a elaboração de um Protocolo para compilação e análise dos dados. Para isso, foi elaborado por Vinente e Costa (2015) um instrumento de pesquisa que se baseou em um *Protocolo de Análise Documental: legislação educacional dos países lusófonos*.

O material continha aspectos relacionados à: (a) caracterização do documento analisado; (b) definição legal da terminologia “Jovens e Adultos”; (c) garantia do direito à educação aos jovens e adultos com deficiência; e, (d) serviços de educação especial presentes no texto legal, tais como formação de professores, currículo escolar, terminalidade específica, avaliação e atendimento pedagógico.

Documentos analisados

O quadro a seguir discrimina os documentos analisados e a data de publicação dos mesmos:

Quadro 1- Documentos analisados no estudo

Nº	País	Documento	Data de Publicação
1	Angola	Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei N.º 13/01 de 31 de dezembro de 2001)	2001
2	Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996)	1996
3	Cabo Verde	Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio)	2010
4	Guiné Bissau	Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo n.º 2/2010 de 7 de maio)	
5	Moçambique	Lei de Bases do Sistema	

		Educativo (Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio)	
6	Portugal	Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Legislativo nº 2/2010 de 7 de maio)	1992
7	São Tomé e Príncipe	Lei nº 2, de 2 de junho de 2003	2003
8	Timor Leste	Lei nº 14, de 29 de outubro de 2008.	2008

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do estudo (2015)

A busca aos documentos se deu nos sítios eletrônicos do Ministério da Educação nos respectivos países ou equivalente. Por meio da pesquisa documental, utilizou-se como critérios de inclusão e exclusão os seguintes itens referentes aos documentos: (a) definir diretrizes e bases da educação nacional; (b) na ausência do primeiro, definir políticas educacionais para a escolarização de jovens e adultos com deficiência.

Resultados e discussões

Os resultados apresentados foram agrupados em duas categorias: (a) indicadores educacionais dos países lusófonos; (b) política de educação especial dos países lusófonos. Na segunda categoria, as legislações educacionais dos países serão apresentadas, observando-se os dados dispostos no Protocolo de Análise Documental.

1. Indicadores educacionais dos países lusófonos

Com base nos resultados do estudo, pode-se verificar os indicadores sociais relacionados ao grupo

dos países lusófonos. A tabela 1 apresenta os países que compõem o grupo com suas respectivas capitais, além da população, posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Gastos do Produto Interno Bruto (PIB) em educação.

Tabela 1 – Caracterização dos países lusófonos quanto à população, posição no IDH e gastos do PIB com educação

Nº	País	Capital	População	Posição no IDH	Gasto do PIB com Educação
1	Angola	Luanda	17.429.637	148º (0,508)	3,5%
2	Brasil	Brasília	190.755.799	85º (0,730)	5,6%
3	Cabo Verde	Cidade da Praia	494.039	132º (0,586)	5,7%
4	Guiné Bissau	Bissau	1.515.224	176º (0,364)	n.d
5	Moçambique	Maputo	22.416.881	185º (0,327)	5,0%
6	Portugal	Lisboa	10.636.979	43º (0,816)	3,8%
7	São Tomé e Príncipe	São Tomé	163.784	144º (0,525)	10,2%
8	Timor Leste	Dili	1.066.409	134º (0,576)	n.d

Fonte: Acção Local Estatística Aplicada (ALEA, 2015)

Como se pode observar na tabela 1, de um universo de 193 países reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), muitos países que integram o grupo de lusofonia possuem dados sobre o IDH baixíssimo. Em uma ordem decrescente, dos países com melhor e pior IDH verifica-se respectivamente Portugal

(43º), Brasil (85º), Cabo Verde (132º), Timor Leste (134º), São Tomé e Príncipe (144º), Angola (148º), Guiné Bissau (176º) e Moçambique (185º).

Quanto ao índice populacional dos países, é necessário observar a densidade demográfica e a extensão territorial dos mesmos. O país mais populoso, segundo dados da Acção Local Estatística Aplicada (ALEA), seria o Brasil com 190.755.799 habitante, e o país com menor população seria São Tomé e Príncipe, com apenas 163.784 habitantes.

2. Política de Educação Especial dos países lusófonos

Os dados analisados a partir dessa categoria serão apresentados levando-se em consideração a ordem decrescente dos países mais populosos, iniciando-se comanálise da política educacional do Brasil, seguido respectivamente por Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Política de Educação Especial na Angola

O Ministério da Educação da Angola é o departamento governamental que tem por missão a definição, coordenação, execução e avaliação da política nacional relativa ao sistema educativo, no âmbito da educação pré-escolar, do ensino básico, do ensino secundário e da educação extra-escolar, bem como articular no âmbito das políticas nacionais de promoção da qualificação da população, a política nacional de educação e a política nacional de formação profissional.

Política de Educação Especial em Cabo Verde

O Ministério da Educação e Desporto é o departamento governamental encarregado de propor, coordenar e executar as políticas governamentais em matéria de ensino pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, de alfabetização e educação de adultos (CABO VERDE, 2015).

A execução das atribuições do MED pode, por decreto-lei, ser transferida para autarquias locais, institutos e organizações da sociedade civil cujo objeto esteja relacionado com a educação, a ciência, a investigação e a tecnologia, sempre que razões de eficiência e eficácia o aconselharem.

A nível local, as atribuições do MED são prosseguidas através de delegações Concelhias e outros serviços desconcentrados de base territorial, nos termos definidos na lei orgânica e em diploma regulamentar. O MED é dirigido e orientado pela Ministra de Educação e Desporto.

Política de Educação Especial em Guiné-Bissau

A política educacional de Guiné-Bissau é uma das menos expressivas, em âmbito documental.

Segundo Djaló (2009, p. 79):

Toda a política de investimento na educação passa a apresentar um viés mercadológico, útil e rentável, e por sua vez desprovido de ética, moralidade e solidariedade. Mesmo com as limitações impostas pela falta de recursos do Estado pós-colonial, o PAIGC ainda foi capaz de sustentar os princípios do ensino ligado ao trabalho produtivo, à educação integrada à vida comunitária, a gestão democrática das escolas

com a participação de professores e alunos em atividades políticas como fomento ao desenvolvimento humano.

Sendo assim, faz-se necessário que se repense a escolarização de jovens e adultos com deficiência para essa população desassistida pelo Poder Público local.

Política de Educação Especial em Moçambique

De acordo com o sítio eletrônico do Ministério da Educação de Moçambique, para além do ensino geral, ensino técnico-profissional e ensino superior, a Lei nº 6/1992, considera o ensino especial, o ensino vocacional, o ensino de adultos, o ensino à distância e a formação dos professores como modalidades especiais que, integram o ensino escolar. Essas modalidades são regidas por disposições especiais e podem envolver outros ministérios, como o MMAS, no caso do Ensino Especial.

Política de Educação Especial em Portugal

A Lei de Diretrizes e Bases de Portugal constitui a Educação Especial como modalidade de educação escolar, além da formação profissional, do ensino de adultos, do ensino à distância e do ensino do português em outros países.

Política de Educação Especial em São Tomé e Príncipe

A Lei nº 2/2003 estrutura o Sistema Educativo de São Tomé e Príncipe compreendendo a Educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. A educação pré-escolar destina-se a crianças com idade inferior a sete anos de idade.

A educação escolar compreende o ensino básico (tem duração de seis anos), o ensino secundário e o ensino superior (ensino universitário e politécnico). A lei institui também as "modalidades especiais de educação escolar" que se assemelham às do Brasil, a saber: educação especial, ensino recorrente de adultos, formação profissional e ensino à distância (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003).

O artigo 17 da lei dispõe que a Educação Especial visa "[...] o atendimento e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas" (idem, p. 110). Semelhante à legislação brasileira, a educação especial em São Tomé e Príncipe deve integrar atividades e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades. Dessa forma, os objetivos do Sistema Educativo para a clientela da Educação Especial baseiam-se em:

- (a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- (b) A ajuda na aquisição de estabilidade emocional;
- (c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- (d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- (e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- (f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- (g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003, p. 110, art. 17)

Pode-se então observar na alínea "e" o a inserção das categorias "crianças" e "jovens deficientes", denotando-se então a possibilidade da oferta dos serviços de ensino especial apenas até a faixa etária dos jovens. Quanto à organização da Educação Especial, devem ser propostas formas organizativas que visem a integração profissional do deficiente.

O "ensino recorrente de adultos" é apresentado no item posterior ao da Educação Especial. Trata-se de um ensino voltado para "indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário", sendo então organizado um ensino recorrente (SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE, 2003, p. 111). Tem acesso a essa modalidade, os estudantes com idade acima de 15 anos e dão especial atenção a eliminação do analfabetismo.

Política de Educação Especial no Timor Leste

O Sistema Educativo do Timor-Leste organiza-se em educação pré-escolar, educação escolar (ensinos básico, secundário e superior), educação extra-escolar e a formação profissional. A educação extra-escolar apresenta-se como um destaque na legislação educacional do Timor-Leste, se comparada a de outros países. Essa forma de educação, a extra-escolar, engloba atividades de alfabetização e educação de base, bem como aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, com iniciativas múltiplas, diversificadas e complementares (TIMOR-LESTE, 2008).

A modalidade amplamente conhecida como Educação Especial no Timor Leste é parte integrante da

educação escolar, sendo regulada por legislação especial própria. O público-alvo descrito na Lei de Bases da Educação (TIMOR-LESTE, 2008) trata-se dos indivíduos com necessidades educativas especiais. De acordo com a lei:

Os indivíduos com necessidades educativas especiais, de caráter mais ou menos prolongado, decorrentes da interação entre factores ambientais e limitações próprias ascentuadas, nos domínios da audição, da visão, motor, cognitivo, da fala, da linguagem e da comunicação, emocional e da saúde física, têm direito a respostas educativas adequadas (TIMOR LESTE, 2008, p. 2650).

A visão esperada dessa modalidade de educação escolar, disposta na legislação, é de que haja integração educativa e social, bem como autonomia e estabilidade emocional dos educandos. Essa estabilidade na ótica da legislação educacional brasileira pode ser vista como uma contribuição, pois não se pode esperar somente a opinião dos familiares e comunidade escolar quanto à presença do estudante na escola comum, mas é necessário que este se sinta bem junto com os demais alunos.

Seguindo a mesma lógica disposta na legislação dos outros países, a educação de jovens e adultos também é vista como "ensino recorrente". Na legislação educacional de Timor-Leste, esse ensino destina-se aos indivíduos que ultrapassaram a idade indicada para a frequência dos ensinamentos básico e secundário. Na lei, a predominância

dessa modalidade é ofertada no período noturno, tendo por objetivo os ensinos básico e secundário.

Os currículos, programas e formas de avaliação podem ser adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência.

Considerações finais

O estudo objetivou analisar a política educacional dos países lusófonos no tocante à escolarização de jovens e adultos com deficiência.

Observou-se com predominância, durante processo de análise documental, que a educação especial e a educação de jovens de adultos são observadas na legislação dos países como modalidade de educação escolar. Em alguns países, fica mais claro o modo explícito da Educação Especial enquanto transversal aos itens e modalidades que integram os diferentes sistemas de ensino.

A Educação Especial vem se constituindo nos países lusófonos enquanto serviço de escolarização dos mais diferentes públicos. Para isso, torna-se necessário que as políticas educacionais se configurem enquanto elemento necessário para a universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência e demais públicos que integram a clientela da Educação Especial nos diferentes países lusófonos.

O estudo apresenta como limitações o fato de a análise ser realizada apenas em documentos e diretrizes que dizem respeito ao marco legal mais importante de cada país, que se constituirá geralmente por diretrizes e

bases de cada sistema educativo ou de ensino. Nessa perspectiva, outros estudos podem isoladamente ou coletivamente analisar os diferentes aspectos dos países por continente ou mesmo por acordos internacionais dos quais sejam signatários. Nessa perspectiva, observa-se um profícuo campo de estudo e pesquisa para análise e monitoramento da política educacional internacional.

Referências

ALEA. *Acção Local Estatística Aplicada*. Disponível em: <<http://www.alea.pt/html/projecto/html/projecto.html>>.

Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 mar. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>.

Acesso em: ago. 2015.

DJALÓ, Mamadu. *A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da Educação Básica - 1980-2005*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) - Departamento de Sociologia e Ciência Política. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

TIMOR-LESTE. Lei nº 14, de 29 de outubro de 2008: estabelece a Lei de Bases da Educação. *Jornal da República do Timor-Leste*. 29 out. 2008.

INE. Instituto Nacional de Estatística. *Estatísticas da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Lisboa: INE, 2012.

MACHADO, Igor José de Renó. Resenha da Obra de MARGARIDO, Alfredo. *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100016&script=sci_arttext>. Acesso em: set. 2015.

RODRIGUES, David; NOGUEIRA, Jorge. Educação especial e inclusiva em Portugal. *Revista Educación Inclusiva*. Lisboa, v. 3, n. 1, p. 97-109, 2010.

UNESCO, 1994. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: nov. 2015.

VINENTE, Samuel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. *Protocolo de Análise Documental: legislação educacional dos países lusófonos*. São Carlos, UFSCar: Instrumento de Pesquisa, 2015.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CONTEXTO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE): PONTOS E CONTRAPONTO NA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA OS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Amanda Rodrigues de Souza
Marily Oliveira Barbosa
Sarah Raquel Almeida Lins

Introdução

A Constituição Federal de 1988 mobilizou o país em relação aos direitos individuais e sociais, estabeleceu que todos são iguais perante a Lei, e devem ter tanto a atenção integral quanto o acesso às esferas disponíveis pelo sistema de saúde, educação e assistência social do país. Tais direitos, que também são garantidos às pessoas com deficiência, tem como foco a promoção da saúde, inclusão social e autonomia (BRASIL, 1988).

Nesta direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 (BRASIL, 2015) apresenta a seguinte definição sobre a 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.

Dentre os indivíduos classificados como pessoa com deficiência tem-se a pessoa com deficiência intelectual, foco do presente estudo.

Sasaki (2005) salienta que o termo “deficiência intelectual” retrata o fenômeno propriamente dito uma vez que se refere ao funcionamento diferenciado do intelecto. Portanto, as pessoas com deficiência intelectual possuem algumas limitações em determinadas áreas da sua vida, contudo os níveis e os tipos de limitações nem sempre se manifestam da mesma maneira, tornando-se uma experiência particular para cada indivíduo, conforme considera a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* – AAIDD (traduzida por: Associação Americana sobre deficiência intelectual e desenvolvimento) (2011).

Para a AAIDD (2011) alguns casos de deficiência intelectual apresentam restrições significativas em relação ao funcionamento intelectual e às habilidades sociais e práticas da vida cotidiana, contudo tais diferenças não minimizam os direitos previstos na Constituição.

Para auxiliar na prática cotidiana dos direitos o governo brasileiro atua por meio da elaboração e implementação de políticas públicas e de programas direcionados às pessoas com deficiência, além de fornecer recursos financeiros para instituições que

atendem pessoas com deficiência como, por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que é constituída e regida pela Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (FENAPAES).

Segundo Meletti (2006) a APAE veio para suprir a carência de um serviço especializado na rede regular de ensino e apresenta propostas voltadas às pessoas com deficiência intelectual. Tais propostas constituíram-se tanto como uma alternativa de atendimento educacional como também uma oportunidade para a oferta de atendimento em saúde por uma equipe multiprofissional.

Atualmente, a APAE constitui uma referência social e preenche uma lacuna na organização social na qual vivemos hoje, uma vez que os investimentos do poder público voltados para a educação ainda são insuficientes.

Em relação a este aspecto, a literatura aponta que o pouco investimento do poder público voltado para este campo se deve ao fato de que organizações privadas já vêm oferecendo este tipo de serviço há décadas. Neste sentido, Meletti (2006, p. 46) considera que “as instituições especiais absorvem uma expressiva parte da verba pública destinada à educação especial no Brasil” dificultando assim a procura por serviços públicos relacionados às pessoas com deficiência.

Apesar disso, as discussões voltadas para a escolarização do público alvo da educação especial tornaram-se mais acaloradas após a publicação de leis e decretos como, por exemplo, o decreto 6.571 de 2008

que incentivou o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas regulares, nos diferentes níveis de escolarização, inclusive na educação de jovens e adultos, foco deste estudo. Entretanto, após inúmeras pressões de instituições especializadas junto ao poder público, foi publicado o decreto 7.611 de 2011 que contrariou a proposta do decreto 6.571, e permitiu com que a decisão sobre o lócus de escolarização da pessoa com deficiência ficasse a critério dos respectivos pais ou responsáveis (BRASIL, 2008; 2011).

Cabe salientar que tanto as escolas regulares quanto instituições especializadas, como, por exemplo, a APAE, oferecem serviços de atendimento educacional especializado (AEE)¹, a educação de jovens e adultos, dentre outros, sendo que os indivíduos com deficiência intelectual têm acessado aos serviços da APAE desde a mais tenra idade e permanecem até a idade adulta (MELETTI, 2006).

Considerando a importância dos serviços prestados pela APAE em nossa sociedade e na eficácia em relação ao processo de aprendizado bem como em relação ao desenvolvimento biopsicossocial, e a longa

¹ O Atendimento Educacional Especializado tem por objetivo: “I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2011).

permanência dos usuários nesse serviço (APAE), importa se pensar e aprofundar sobre os indivíduos adultos que frequentam este espaço.

Assim, fazem-se os seguintes questionamentos: as pessoas adultas com deficiência intelectual que frequentam a APAE possuem autonomia para a vida em sociedade? Quais são as propostas da APAE voltadas para as pessoas com deficiência intelectual adultas? Existe possibilidade/subsídios para empregabilidade destes sujeitos?

Considerando os questionamentos supracitados, o objetivo deste estudo propôs a identificar as atividades voltadas para o jovem e o adulto com deficiência que frequenta a APAE, a partir da leitura e análise dos documentos norteadores da referida instituição.

Percursos para identificar as atividades

Foi realizada uma pesquisa documental, exploratória e descritiva de abordagem qualitativa (GIL, 2002; SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006; FLICK, 2009).

A pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Neste tipo de pesquisa, as fontes são diversificadas e incluem documentos de órgãos públicos e instituições privadas, relatórios de pesquisas, tabelas estatísticas, dentre outros (GIL, 2002, p. 45).

Esse tipo de pesquisa pode ser vantajoso no sentido de que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados, além de proporcionar melhor visão de um determinado contexto ou mesmo dar subsídios para a realização de novos estudos por outros meios (GIL, 2002).

De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006) a pesquisa do tipo transversal envolve a realização da coleta de dados em um só momento. Posteriormente, esses dados são descritos e analisados dentro de um determinado contexto.

Para os autores supracitados, a pesquisa transversal do tipo exploratória é caracterizada por abordar problema de pesquisa pouco conhecido, e considera-se que a atuação das APAEs junto a estudantes adultos é um tema emergente.

Para a coleta de dados, foi solicitado o acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento norteador que apresenta o trabalho desenvolvido pela instituição e no qual está descrita as informações a respeito das atividades voltadas ao adulto com deficiência, a três APAEs localizadas no interior do Estado de São Paulo.

Foram participantes desta pesquisa três APAEs que aceitaram participar do estudo e que estão localizadas no entorno da cidade sede da instituição de vínculo das pesquisadoras a fim de tornar viável o desenvolvimento e qualidade da pesquisa.

O contato inicial junto às APAEs se deu por meio do correio eletrônico seguido do contato telefônico sendo que duas enviaram o documento via correio

eletrônico e uma solicitou a entrega de um documento assinado pelas pesquisadoras que continha a apresentação do foco do estudo bem como o pedido para solicitação da realização da pesquisa, e, após análise da instituição, deliberou-se que o acesso ao documento seria permitido apenas nas dependências da instituição.

Os dados foram descritos e analisados com base no documento da APAE Educadora e na literatura corrente sobre o tema com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), ao qual menciona que este tipo de análise tem por objetivo descobrir os núcleos de sentido que compõem os dados da pesquisa, cuja presença pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido. A análise de conteúdo desdobra-se em três etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Apresentação dos resultados

A criação das APAEs em 1954, vem de encontro a ausência de serviços especializados na rede regular de ensino destinada ao atendimento aos alunos com deficiências intelectuais. Neste sentido a APAE se coloca como uma instituição de setor privado que atende o setor público (MELETTI, 2006). Inicialmente a APAE desempenhava a função de assessoria no atendimento, cenário que foi sendo modificado no decorrer dos anos e a instituição se consolidando como prestadora de serviços a este público.

Para Ferreira (2008), na história da consolidação da Educação Especial ocorreu um distanciamento da educação básica comum. Segundo a autora, isso se deve ao:

[...]afastamento do Estado em relação às questões educacionais da pessoa com deficiência mental e a legitimação de instituições especiais como o âmbito educacional mais adequado para educá-la, transferindo a responsabilidade da educação desta população para o setor privado, especialmente para aquele de caráter filantrópico. (FERREIRA, p. 1, 2008)

Citada autora complementa que a institucionalização da educação especial ocorrida no país, principalmente na década de 50, não só consolida o distanciamento do Estado, como também privatiza o ensino, assistência social e da saúde dessa população, à medida que agrega à sua especialidade um atendimento global.

Assim, Jannuzzi (1997, p. 185) acrescenta que “há assim uma parcial simbiose entre o público e o privado, que permite ao segundo exercer influência na determinação da política pública na área”. O que só favorece o distanciamento entre a escola básica de ensino e a Educação Especial.

Com o passar dos anos, inserem-se políticas sobre a Educação Especial e dentre elas a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), que traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma

ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008).

A política evidencia o papel da escola na superação da lógica da exclusão e busca mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do “acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2010, p. 19). A PNEEI (2008) impele aos sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os indivíduos, sem qualquer forma de categorização das deficiências e coloca como objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Neste sentido, de acordo com a resolução CNB/CEB n° 2/2001, a resolução CNE/CEB n° 04/2009 e a nota técnica - SEESP/GAB/Nº 9/2010, as instituições

de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos poderão atuar com o AEE no processo inclusivo, procurando trabalhar numa visão de prestação de serviços e de acompanhamento Educacional Especializado (BRASIL, 2001; 2009; 2010).

Assim sob as exigências de documentos como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994); LDBEN (BRASIL, 1996) e frente à história de atendimento de inclusão no sistema regular de ensino, viu-se a necessidade de adequação da instituição especial. O processo de adequação é desencadeado aos alunos com deficiência intelectual em instituições especiais e a política tendo como subsídio o referencial “APAE Educadora: a Escola que Buscamos”, elaborado pela Federação Nacional das APAES (FENAPAES, 2001), que sintetiza a proposta de unificação das ações educacionais de instituições especiais.

A APAE Educadora é uma proposta de ações educacionais elaborada pela FENAPAES que tem por objetivo:

Inserção oficial das Escolas das APAEs na estrutura da educação nacional, ofertando educação básica nos níveis de educação infantil e fases iniciais do ensino fundamental, de forma interativa com as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional. (FENAPAES, 2001, p.32)

A proposta focaliza a construção do projeto político pedagógico e a organização do currículo como seu principal eixo. Apresenta a estrutura da APAE Educadora no contexto da Educação Nacional,

expressando o objetivo de oferecer oportunidades de experiências de aprendizagem e o reconhecimento oficial dessas aprendizagens, sem discriminação de espaço e organização em que a mesma ocorre (FENAPAES, 2001).

Para Meletti (2006), o documento apresenta o Movimento Apaeano como o responsável pela educação das pessoas com deficiência intelectual no Brasil e como aquele que supre as lacunas sociais e educacionais referentes a essa população. O que está posto é que o seu reconhecimento como instância educacional contribui para que a oferta de uma educação de qualidade para todos seja uma realidade em nosso contexto. Ou seja, o direito à educação está garantido à pessoa com deficiência intelectual, mesmo que seja o direito a uma educação não comum a todos e que não se insere em instâncias educacionais também comuns a todos.

Discussão e análise dos dados

A seguir, faz-se uma discussão do proposto pela APAE Educadora, documento norteador das APAEs e o que foi encontrado nas três APAEs pesquisadas. Buscou-se nos documentos norteadores a pessoa com deficiência adulta, sua escolarização, formação para o trabalho e desenvolvimento de suas potencialidades, tendo como referência o proposto na APAE Educadora e em outros documentos oficiais. Decidiu-se utilizar as letras A, B e C para diferenciar as APAEs participantes

respeitando assim a idoneidade das instituições (QUADRO 1).

Quadro 1: Caracterização das APAEs participantes

A P A E	CARACTERI ZAÇÃO DO MUNICÍPIO	TEMPO DE FUNCIONAMEN TO DA APAE	DOCU MENTO NORTE ADOR	ALUNOS ATENDI DOS
A P A E A	Município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.	20 anos	Plano de Gestão Escolar 2015-2018.	Diagnóstico de deficiência intelectual e/ou múltipla, síndromes e condutas típicas
A P A E B	Município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.	42 anos	Proposta Pedagógica 2015.	Diagnóstico de deficiência intelectual ou múltipla.
A P A E C	Município de médio porte do interior do estado de São Paulo.	53 anos	Plano Escolar 2015.	Diagnóstico de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência intelectual e/ou múltipla e transtorno do espectro do autismo.

Fonte: elaboração própria

A modalidade da Educação Especial, oferecida pela APAE A é compreendida como um ramo da Educação que se ocupa do atendimento de pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, síndromes e condutas típicas.

Dentre os objetivos estabelecidos por esta APAE, destacam-se os objetivos I, IX, X, XIII e XV que se aproximam à proposta do presente trabalho.

I - Oferecer a Educação Básica, na modalidade da Educação Especial, nas diferentes etapas de Ensino, abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial para o Trabalho, por meio de metodologias e estratégias diferenciadas, conforme a necessidade e a demanda para educandos com deficiência intelectual e/ou múltipla, síndromes e condutas típicas, cujas necessidades educativas não permitam a inclusão no ensino comum;[...] IX - Proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades nas áreas de funcionalidade acadêmica, comunicação, autocuidado, vida familiar, vida social, autonomia, saúde, segurança, lazer e trabalho; X - Identificar e realçar potencialidades laborativas dos alunos inseridos na Educação Especial para o Trabalho, articulando com a Educação Básica; XIII – Qualificar, considerando as potencialidades dos alunos e as expectativas do mundo do trabalho; XV – Favorecer a inclusão dos alunos em todas as alternativas de trabalho, emprego e renda.

Assim, a APAE A está em conformidade com a APAE Educadora no que tange às modalidades de ensino, bem como à oferta de qualificação para o mercado de trabalho.

A modalidade apresentada pela APAE B tem por finalidade prestar atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual ou múltipla nos diversos níveis e modalidades. Quanto aos

serviços oferecidos, a APAE B oferece os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Oficina de Artes; e a modalidade ofertada são Oficinas Sócio Educativas.

Dentre as finalidades de trabalho da APAE apresentada, destaca-se as que dizem:

Garantir e considerar no âmbito escolar as características e capacitação dos portadores de deficiência intelectual ou múltipla, com fins e objetivos considerados pela Legislação Vigente. O atendimento educacional será feito em classes especializadas sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Quanto aos objetivos da APAE, destaca-se os objetivos (c), (d) e (e):

c) Dar oportunidade de aperfeiçoamento aos profissionais da educação visando ampliar seus conhecimentos para obter o máximo de aproveitamento no desenvolvimento integral do aluno; d) Proporcionar orientação familiar e comunitária de modo a gerar ambiente adequado a pessoa com deficiência intelectual tanto em casa como no contexto onde está inserida, de maneira a desenvolver ao máximo as suas potencialidades; e) Oferecer Educação Inclusiva transformadora e que atende todos os níveis de Ensino;

Assim, a APAE B demonstra atender aos alunos com deficiência intelectual ou múltipla e busca ofertar este atendimento da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Porém, nota-se uma ausência da

modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como a formação para o trabalho nos objetivos do documento norteador, como o proposto pela APAE A.

A APAE C busca atender os alunos da Educação Infantil de 0 a 5 anos e 11 meses, Ensino Fundamental I de 6 a 14 anos e 11 meses, que seriam as séries iniciais do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental II a partir de 15 anos, que seriam as séries iniciais do EJA. Há também o AEE - Atendimento Educacional Especializado e a Educação Especial para o Trabalho para os alunos a partir de 15 anos.

A referida instituição descreve que o público alvo são os alunos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, deficiência intelectual e/ou múltipla, transtorno do espectro do autismo, e também inclui a atenção aos familiares e à comunidade (avaliação, diagnóstico e prevenção).

Esta APAE tem como objetivo geral permitir o livre acesso aos serviços, após triagem e analisada a capacidade de atendimento.

Tendo como objetivos específicos, destaca-se o II e III:

II- Proporcionar ao educando uma formação integral, como elemento de auto realização, preparação para o trabalho e a formação básica do cidadão, mediante o exercício efetivo dessa condição, numa perspectiva de aprender a aprender sempre. III- Proporcionar ao educando exemplo de vida comunitária e fraterna por meio de vivência e ações de toda comunidade educativa e da família.

Assim, percebe-se que a APAE C, assim como a APAE A têm-se organizado para atender de acordo com o prescrito pela APAE Educadora, ou seja, atendendo as modalidades de ensino, EJA e formação para o trabalho.

Desse modo, considera-se que as APAEs buscaram atender o proposto pelo documento norteador das APAEs, A APAE Educadora (FENAPAES, 2001), porém cabe o seguinte questionamento: essas ações para com o adulto com deficiência de fato o capacitam e o preparam para o mercado de trabalho e lhes garante a inclusão social?

A seguir, discute-se sobre o atendimento oferecido ao adulto com deficiência nas APAEs participantes deste estudo, conforme o objetivo proposto.

De acordo com o documento da APAE Educadora, as APAEs têm como objetivo:

O objetivo da APAE Educadora: A escola que Buscamos é a intervenção oficial da Escolas das APAEs na estrutura da educação nacional, ofertando educação básica nos níveis de educação infantil e fase iniciais do ensino fundamental, de forma interativa com as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional. Essa interatividade entre as modalidades de ensino é indispensável para atender às demandas dos educandos portadores de deficiência na realidade do nosso país, visivelmente marcada pela exclusão social e escolar. (FENAPAES, 2001, p.32)

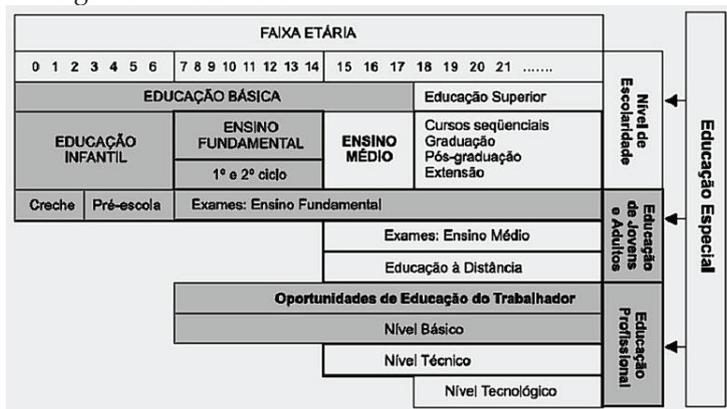
A proposta da APAE Educadora visa incluir na estrutura organizacional das escolas das APAEs

educação profissional, conforme os procedimentos legais. Essa modalidade está vinculada à vida produtiva no espaço desafiador do mundo do trabalho. Desse modo, o currículo deve privilegiar as competências e habilidades compatíveis com o exercício profissional, enfatizando a formação do sujeito trabalhador, considerando que a prática pedagógica deve ser entendida como instrumento libertador do educando e de sua emancipação como cidadão (FENAPAES, 2001)

A Educação Profissional abrange três níveis (como pode ser visto na figura I): básico, técnico e tecnológico, segundo a legislação vigente. A APAE Educadora, tendo em vista as características dos seus educandos, define a atuação no nível básico, focalizando a qualificação, requalificação e reprofissionalização dos trabalhadores, independentemente de níveis de escolarização ou de escolaridade previa. Essa possibilidade preconizada na legislação compatibiliza-se com a diversidade de situações peculiares à modalidade de educação especial, e dos alunos que dela necessitam (FENAPAES, 2001).

Um ponto de destaque da APAE Educadora recai sobre a estrutura organizacional: o atendimento e encaminhamento do público assistido. Destaca-se que uma das propostas da APAE Educadora é a oferta de formação profissional para alunos a partir dos 14 anos, com foco na qualificação e inserção no mercado de trabalho. Outra modalidade que pode ser ofertada para esse público é a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

FIGURA I: Estrutura da Educação Nacional SENAC – SP e a abrangência da APAE Educadora.



Fonte: FENAPAES (2001 p. 32).

De acordo com a FENAPAES (2001) as escolas da APAE podem atuar em uma ou mais das seguintes fases: fase I - Educação Infantil; fase II - Escolarização Inicial e fase III - Educação e Profissionalização.

Se por um lado a fase de Escolarização e Profissionalização é destinada a educandos acima de 14 anos de idade e constitui-se em um ciclo de atendimento com oferta de três programas: escolarização de Jovens e Adultos, Formação Profissional e Programas Pedagógicos Específicos, que visem atender às necessidades e possibilidades de seu alunado. Por outro lado, a PNEEI considera que o deficiente intelectual ou com múltiplas deficiências deva ter “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de

educação especial desde a educação infantil até a educação superior” (BRASIL, 2008, p. 14).

O Contexto da APAE A

A APAE A realiza ações voltadas à pessoa com deficiência na fase adulta, com foco em programas de formação para o trabalho. A seguir, apresenta-se um breve relato sobre as propostas desta instituição.

Programa de Educação Especial para o Trabalho: Este programa tem por finalidade propiciar o permanente desenvolvimento de aptidões e habilidades da pessoa com deficiência para a vida produtiva e inclusão no trabalho. Além de proporcionar aos alunos, a partir de 14 anos de idade, no contra turno e a partir de 17 anos com terminalidade específica, condições de ingresso e desenvolvimento em programas de formação profissional, nos Nível Básico e de Aprendizagem, respeitadas as possibilidades de absorção desse tipo de mão-de-obra pelo mercado de trabalho e as características do município e região.

Programação Educacional: Direcionado aos alunos de 15 a 30 anos, com deficiência intelectual e/ou múltipla, síndromes e condutas típicas, associados à deficiência intelectual, matriculados na Escola e matriculados nas Escolas da rede comum de ensino ou encaminhados pela Diretoria de Ensino, com a programação especialmente elaborada para viabilizar a inclusão social pelo trabalho, das pessoas com deficiência.

Os programas supracitados têm como diretrizes de qualidade: As ações de Educação Profissional e

Trabalho desenvolvem-se de forma articulada, com metodologias diversas, envolvendo, inclusive, os ambientes de trabalho, possibilitando formas de qualificação diversificadas, compatíveis com os níveis de escolaridade dos alunos. Para se garantir a compreensão adequada dos conceitos e conteúdos trabalhados, a organização de módulos favorece o cumprimento da carga horária e o avanço do aluno. Permitir ao aluno a conclusão gradativa dos módulos, a fim de garantir a formação básica necessária para o encaminhamento para o trabalho. Habilidades e competências adquiridas, analisando a pertinência com relação ao curso oferecido. Distribuição da carga horária dos módulos, de acordo com os conteúdos abordados. Relacionar conteúdos teóricos desenvolvidos, de acordo com o perfil do aluno e realizar Projetos articulados com outros profissionais de apoio. Cursos moduladores de habilidades Gerais, Básicas e de Gestão, que permitirão o desenvolvimento pessoal e a preparação para o mundo do trabalho. A carga horária dos cursos segue as orientações previstas na legislação do ensino, tendo em vista: 200 dias letivos - 800 horas/ano; 04 horas de trabalho diário, totalizando 20 horas semanais; 05 dias na semana.

Contexto da APAE B

A APAE B descreve que as atividades desenvolvidas com os alunos adultos são intituladas de: Oficina Sócio Educativa e destaca que a nova LDBEN atribui à Educação Profissional um âmbito que

se estende o reconhecimento do valor educativo do que se aprendeu na escola e no próprio ambiente de trabalho, até a possibilidade de expandir sua formação continuada.

Esta modalidade divide-se em vários níveis com graus de dificuldades crescentes. O aluno iniciará em nível compatível com suas capacidades, desde que as atividades apresentem um desafio para ele sem necessariamente passar por todos os níveis anteriores.

Engloba as seguintes atividades: 1- Atividades de vida diária - cuidados pessoais (hábitos à mesa e higiênicos, locomoção e cuidados com vestuário e saúde), socialização (relação interpessoais, boas maneiras, contatos na utilização de recursos da comunidade,entre outros;) e a comunicação (linguagem expressiva, compreensiva, escrita, leitura, tempo e medidas); 2- Atividades de vida Práticas - atividades de limpeza e conservação de ambientes, cozinha, horticultura, jardinagem, artesanato, culinária, tapeçaria, cartonagem, bordado, atividades com papel reciclado e diferentes materiais utilizando metal, madeira, couro, tecido, entre outros; 3- Atividades Complementares- Teatro, dança música, artes, educação física, natação, computação, entre outros; 4- Atividades acadêmicas: manutenção pedagógica e conhecimentos sobre o mundo do trabalho, tais como: Profissões; Requisitos para o trabalho; Medidas de higiene e segurança do trabalho; Relações humanas.

Contexto da APAE C

A APAE C apresenta duas modalidades destinadas ao aluno adulto: A- Ensino Fundamental II- EJA e B- Formação Especial para o Trabalho.

A - Ensino Fundamental II- EJA

A EJA tem como objetivos possibilitar aos alunos condições adequadas e favoráveis ao seu desenvolvimento nas dimensões físicas, emocionais, cognitivas, sociais e ocupacionais; oferecer espaços diferenciados de convivência, para as práticas esportivas, recreativas, artístico-culturais e de lazer, assim como possibilitar momentos de orientação, aquisição e independência quanto aos cuidados pessoais e autonomia em atividades de vida diária e vida prática; e possibilitar aos alunos, em situação de vulnerabilidade social, oportunidades que contribuam para seu desenvolvimento integral, orientando, motivando e favorecendo o envolvimento na família e comunidade.

O currículo da EJA está dividido em: Linguagem e Códigos = Língua Portuguesa, Artes e Educação Física; Lógico-Matemático = Matemática; Ciências da Natureza = Ciências Naturais; Ciências Humanas e Sociais = História e Geografia

B - Formação Especial para o Trabalho

Para esta formação têm-se os seguintes pré-requisitos: ter idade mínima de 16 anos, cursando ou não pré-profissionalização, ter sido identificada a

potencialidade do aprendiz para a área afim no setor de avaliação para o trabalho.

O objetivo geral da APAE C visa qualificar e capacitar para o mercado de trabalho através de treinamentos, orientação aos familiares e responsáveis no ambiente de trabalho, considerando as potencialidades dos educandos e as expectativas de inserção no mercado de trabalho. E, dentre os objetivos específicos, têm-se a intenção de capacitar o aprendiz como auxiliar de cozinheiro na preparação de refeições em restaurantes de pequeno porte, bares domésticos, lanchonetes e outros locais.

Em relação ao currículo são ofertados módulos com 800 horas (cada), que incluem conteúdos de Habilidades Gerais: Básicas, Habilidades de Gestão e Habilidades Específicas. Habilidades Específicas: Voltadas a habilidades práticas dentro da cozinha.

Quanto a preparação do adulto com deficiência para a atuação no mercado de trabalho, nota-se que na APAE A a educação para o trabalho tem um caráter mais geral, não especificando habilidades ou práticas a serem desenvolvidas, uma vez que a instituição clarifica que tais aspectos serão trabalhados conforme a demanda do mercado de trabalho da região.

A APAE B adota um caráter mais específico quanto ao que vai ser trabalhado, abarcando desde vida diária e higiene, até conhecimentos sobre o mercado de trabalho. Porém é possível verificar que não é demonstrado como isso se dará na prática cotidiana do trabalho.

Já a APAE C trabalha dentro de 3 habilidades que serão desenvolvidas com a pessoa com deficiência intelectual na transição adolescente-adulto. A habilidade 1, que são habilidades básicas, trabalha noções de vida diária e desenvolvimento humano; a habilidade 2 de gestão, trabalha com conteúdos mercadológicos e com a preparação teórica; a habilidade 3 denominada habilidade específica, irá abarcar a prática ensinando o deficiente na prática em cozinha. Apesar de a habilidade 3 se limitar a apenas uma profissão do mercado de trabalho, percebe-se que nesta APAE, diferente das outras, é trabalhado a função prática e prepara a pessoa com deficiência para alguma função específica.

De acordo com Meletti (1997) os resultados das pesquisas indicaram que para as pessoas com deficiência intelectual que participaram do estudo, o processo de profissionalização significava: continuidade ao atendimento educacional, pois que inserido na instituição especial; alternativa ao ócio e ao desemprego; locus de aquisição de comportamentos socialmente adequados; e via de estigmatização em função da permanência em uma instituição especial para o sujeito com deficiência intelectual. Além disso, na análise da estrutura institucional, dos procedimentos de trabalho adotados, dos tipos de contratos firmados com empresas, a autora supracitada não percebeu um movimento institucional no sentido de incluir a pessoa com deficiência intelectual no mercado competitivo de trabalho. Concluiu-se que o processo de profissionalização não se constituía em uma via de

inclusão social, ao contrário, reiterava a segregação da pessoa com deficiência intelectual na instituição especial. De acordo com Sasaki (2004, p. 2):

Mais recentemente, as pessoas com deficiência têm sido excluídas do mercado de trabalho por outros motivos como, por exemplo: falta de reabilitação física e profissional, falta de escolaridade, falta de meios de transporte, falta de apoio das próprias famílias e falta de qualificação para o trabalho.

O referido autor considera que as questões referentes ao contentamento/descontentamento e o que gostavam/não gostavam no local de trabalho deixam clara a importância de haver um estreitamento entre instituição profissionalizante e empresa contratante. Segundo os dados do estudo de Sasaki (2004) dois participantes demonstrarem contentamento constante com o local de trabalho, dois deles manifestaram o contentamento apenas no início, o que pode indicar que o ambiente de trabalho não era muito atrativo. Esses dados podem ser discutidos considerando a escassez de programas de profissionalização com foco no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como também pela falta de incentivo das empresas à acessibilidade social.

Sasaki (2004) ainda coloca que as empresas precisam garantir melhores condições sociais no ambiente de trabalho, principalmente através de uma sensibilização no seu quadro de funcionários, para que possam considerar e respeitar as diferenças estabelecendo, assim, uma cultura inclusiva na

empresa. Isto é, as empresas precisam melhor se preparar também para receber as pessoas com deficiência em inclusão.

Importa ressaltar que a preparação para o trabalho ou profissionalização das pessoas com deficiência intelectual parte do pressuposto de que o trabalho é uma das principais vias de inclusão social, permitindo com que o indivíduo demonstre suas potencialidades e competências, além de propiciar maior reconhecimento como cidadãos. O trabalho passa a exercer um efeito reabilitador por contribuir para o aumento da autoestima do indivíduo.

De acordo com as informações apresentadas, considera-se que, em sua maioria, as atividades desenvolvidas pelas APAEs pesquisadas estão em conformidade com a proposta da APAE Educadora. Apesar disso, alguns aspectos ainda precisam ser mais clarificados, uma vez que somente a adequação curricular, a busca de conhecimentos pedagógicos sobre o mercado de trabalho e uma formação específica (como na APAE C) não garantem a efetiva inclusão desse adulto com deficiência no mercado de trabalho. São necessários novos investimentos e novas discussões sobre esta temática favorecendo a participação de todos.

Considerações finais

O presente estudo teve o objetivo de identificar e analisar as atividades voltadas para a pessoa com deficiência adulta, usuário do serviço, propostas por

três APAEs localizadas no interior do Estado de São Paulo, com foco na promoção da autonomia, no desenvolvimento biopsicossocial e na inserção no mercado de trabalho.

Considera-se que o objetivo proposto foi atingido na medida em que o acesso aos documentos norteadores das instituições permitiu a identificação das informações necessárias para responder ao presente estudo.

Ficou claro que as instituições buscam a organização das atividades a serem desenvolvidas de modo a efetivar a proposta da inclusão descrita nas diversas leis e decretos nacionais além disso observou-se que os documentos analisados seguem as orientações do documento norteador das APAE: a APAE Educadora.

Existem propostas de atividades voltadas para a população adulta com deficiência com foco na autonomia e independência, de modo a permitir o acesso aos direitos previstos voltados para a cultura, educação, saúde e lazer. Porém, muito está demandado para além dos portões da instituição e, desse modo, cabe investigar sobre a vivência destas pessoas dentro da organização social na qual se vive atualmente.

Desse modo, novos estudos se fazem necessários para aprofundar as questões relacionadas ao trabalho desenvolvido junto ao adulto com deficiência, por meio da participação dos gestores e profissionais que atuam diretamente com esta população a fim de conhecer em que medida as ações da APAE contribuem para o desenvolvimento biopsicossocial do usuário, como é a rotina destes usuários, e como os mesmos tem se inserido e se mantido em sociedade.

Assim, este estudo trouxe novos conhecimentos sobre a pessoa adulta com deficiência que frequenta a APAE, bem como forneceu subsídios para a realização de novas pesquisas que se debrucem sobre a relevante temática.

Referências

AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Disponível em: <http://aaidd.org/IntellectualDisabilityBook/content_2678.cfm?navID=282> acessado em: 14 de maio de 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4^o Ed. Lisboa: edições70, 2009.

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

_____. *Declaração de Salamanca*, 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 08-02-2016.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Resolução2/2001* Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

_____. MEC. SEESP. *Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 9/2010*, sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. *Lei Nº 13.146*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

CORTELAZZO, I. B.; ROMANOWSKI, J.P. Guia de orientação de curso. Curitiba: Ibpex, 2007.

Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual, 2004.

Disponível em: <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm> acesso em 04 de jan. de 2011.

FENAPAES. *APAE educadora - a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais*. Brasília: FENAPAES, 2001.

FERREIRA, S. M. Apae Educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais. In: *31ª Reunião Anual da ANPED – Caxambu*, 2008. Disponível em; <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4852--Int.pdf>>, Acesso em: 05 de jan. de 2016.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4^o ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JANNUZZI, G. S. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: Freitas, M. C. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MELETTI, S.M.F. *O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1997.

MELETTI, S. M. F. *Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta*. Tese de doutorado. 138 F, Universidade de São Paulo (USP), 2006.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F; LUCIO, P. B. *Metodologia de Pesquisa*.3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SASSAKI, R. K. Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão. In: *Revista Nacional de Reabilitação*, ano VIII, n. 42, jul./ago. p.1-10, 2004.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? In: *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, mar./abr. p.9-10, 2005.

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE APONTA A LITERATURA

Carmelina Aparecida Aragon
Isabela Bagliotti Santos

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é uma modalidade recente de ensino, é relatada desde a época do Brasil colônia e Brasil império, sendo praticada nessa época por religiosos que exerciam uma educação missionária, difundindo o evangelho, normas de comportamentos e também ofícios para o desenvolvimento do Brasil na época (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Para Haddad e Di Pierro (2000) mesmo com a constituição de 1824 ao garantir instrução primária para todos, incluindo também adultos, grande parte da população ainda era iletrada. A partir da primeira república, os adultos analfabetos são excluídos do direito ao voto, havendo nesse período uma grande quantidade de reformas educacionais que pouco avançaram na prática.

Haddad e Di Pierro (2000) frisam que apenas na Era Vargas a EJA ganha um alavanque, sendo reconhecida e recebendo tratamento particular. Sendo que em 1942 cria-se o Fundo Nacional do Ensino Primário, que em 1945 foi regulamentado e decidiu-se que 25% dos recursos deveriam se destinar para o Ensino Supletivo que era destinado a adultos e jovens analfabetos. Essas medidas fizeram com que o índice de analfabetismo de pessoas com mais de cinco anos de idade cair.

O período de 1959 até 1964, quando ocorre o golpe militar, foi um período de luz para a Educação de Jovens e Adultos. Com o avanço e investimento do governo no avanço do país, inúmeros trabalhos educacionais começam a serem colocados em ação, dentre eles o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura popular em Recife e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), contando com a presença de Paulo Freire. Com o golpe militar em 1964 há uma grande ruptura na EJA, sendo presos e perseguidos seus dirigentes, havendo a interrupção do Programa Nacional de Alfabetização. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado em 1967, que de início tinha caráter pedagógico, mas com o tempo teve de responder aos pedidos do governo militar. Nos anos 70 surge o Ensino Supletivo caracterizado por atender a toda população, não fazendo diferença de classe social (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Em 1995, a reforma educacional proposta pelo MEC reorganiza os gastos financeiros com a educação, redistribuindo, assim, o gasto público em favor de toda a educação fundamental. Desde essa reforma a taxa de

analfabetismo caiu dentre a população brasileira, mesmo com tantos objetivos para ainda serem alcançados (HADDAD E DI PIERRO, 2000).

Atualmente a Escolarização de Jovens e Adultos é regulamentada pela LDBEN 9394/96, sendo caracterizada na sessão V em seu artigo 37 como aquela “destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

O Quadro 1 apresenta o número de matrículas no território brasileiro no ano de 2013.

Total Geral	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Educação Especial
50.042.488	7.590.600	29.069.281	8.321.815	1.102.661	3.772.670	843.342

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quadro 1 – Número de matrículas existentes no Brasil em 2013

Ao analisar os dados presentes na tabela acima pode-se perceber que o número de alunos matriculados no EJA, mesmo sendo menor que o número de alunos matriculados nas etapas ideais de escolarização, é significativo para a educação brasileira, sendo, portanto, um campo educacional que deve apresentar qualidade de ensino.

Na da Educação de Jovens e Adultos não há apenas pessoas que não frequentaram a escola, há também jovens e adultos que não concluíram sua escolarização no tempo adequado. Dentro desse último público encontram-se

alunos público alvo da educação especial, abrangendo assim pessoas com deficiência intelectual.

Arroyo (2006) relata sobre a importância de adultos e jovens retornarem à escola em busca de conhecimentos e conteúdos que sejam importantes para participação dos mesmos na sociedade.

A educação dentro do EJA deve voltar-se para a humanização do indivíduo, como aponta Freire (2008), havendo a busca pela autonomia do homem, para que o mesmo possa buscar respostas aos desafios propostos pela vida e pelo mundo cotidiano.

Para Brasil (2014) houve um aumento de 4,5% de alunos público alvo da educação especial incluídos no ensino regular na EJA nas classes comuns no ano de 2013. De acordo com o censo escolar da educação básica de 2013 o número de estudantes público alvo da educação especial (PAEE) que frequentavam a EJA era de 57.537 alunos nas classes especiais e 51.074 alunos nas escolas comuns (BRASIL, 2014).

Anos	Matrículas de alunos na classe comum	Matrículas de alunos na classe especial
2007	28.295	49.268
2008	32.296	44.384
2009	34.434	39.913
2010	41.385	38.353
2011	47.425	36.339
2012	50.198	55.048
2013	51.074	57.537

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Quadro 2 – Número de matrículas de alunos PAEE.

O Quadro 2 ilustra o número de matrículas de alunos PAEE nas classes comuns e especiais de EJA, dos anos de 2007 até 2013. Pode-se perceber um aumento do número de alunos PAEE nas classes especiais, mas também é evidente o grande aumento no número desses alunos nas classes comuns. A Educação de Jovens e Adultos nas escolas comuns apresenta, de acordo com o documento Resumo técnico do Censo Escolar (INEP, 2012), 3.772.670 alunos matriculados, sendo 2,87% aproximadamente alunos PAEE.

Dentre os alunos PAEE que estão matriculados nessa etapa de ensino, alguns possuem deficiência intelectual, sendo essa caracterizada pela Associação Americana de Retardo Mental, AARM (2002), por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo expressadas nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas; tendo sua origem antes dos de 18 anos.

Os alunos com deficiência intelectual são capazes de trabalhar, estabelecer relações com familiares e amigos, desenvolver uma vida comum diante de seus pares. Outros indivíduos com deficiência intelectual, como aponta Smith (2008), podem requerer auxílio provisório ou constante, podendo assim desafiar a escola e seus professores.

Autores como Freitas e Campos (2014) apontam para a necessidade da escola e dos professores que lecionam na Educação de Jovens e Adultos estarem preparados para lidar com a heterogeneidade presente na sala dessa modalidade de ensino, sabendo romper

os desafios e fornecer aos alunos PAEE que a frequentam um ensino de qualidade.

Considerando todo o histórico de evolução da Educação de Jovens e Adultos e a presença de um público heterogêneo que o frequenta, como pessoas não tiveram acesso à educação na idade correta, alunos que tiveram de abandonar a escola por algum perpasso e alunos público alvo da educação especial, cabe refletir como atualmente está organizada a prática da EJA para a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Diante de todo o conteúdo acima exposto o presente estudo tem por objetivo investigar a produção científica nacional de artigos publicados em periódicos relacionando alunos com deficiência intelectual e a EJA.

Método

Esta pesquisa teve como foco o estudo exploratório-descritivo, tomando-se por base a técnica da pesquisa bibliográfica, implicando “em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA e MIOTO, 2007, p. 38)”.

Para tanto, o levantamento dos artigos foi realizado junto a três bases de dados, sendo elas o Portal de Periódico da Capes, o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e, a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs). Para se realizar tal levantamento, foi realizada a busca com descritores que contemplassem a educação especial, deficiência intelectual, educação de jovens e adultos e EJA.

Utilizando-se tais descritores, cinco diferentes conjuntos de buscas foram definidos, conforme indicado no Quadro 3, sendo eles:

1º Conjunto de Descritores	2º Conjunto de Descritores	3º Conjunto de Descritores	4º Conjunto de Descritores	5º Conjunto de Descritores
Educação especial; deficiência intelectual; educação de jovens e adultos; EJA.	Educação especial; deficiência intelectual; EJA.	Educação especial; deficiência intelectual; educação de jovens e adultos;	Deficiência intelectual; educação de jovens e adultos;	Deficiência intelectual; EJA

Fonte: elaboração própria

Quadro 3 - Conjuntos de descritores utilizados nas buscas por artigos

Após a leitura exploratória dos títulos dos trabalhos, realizou-se a catalogação das informações de oito resumos, identificando: veículo de publicação; objetivos; tipo de pesquisa; participantes; procedimentos de coleta e análise dos dados; resultados e conclusões.

Ressalta-se que, a partir da catalogação das informações acima citadas, três trabalhos foram descartados, por não estarem de acordo com o objetivo proposto. E, que, em casos de trabalhos encontrados em mais de uma base de dados, este foi computado apenas na primeira base de dados encontrado.

Resultados e Discussão

Os cinco artigos selecionados foram lidos na íntegra, e evidenciaram que a maior parte das

publicações foi oriunda de revistas que estão ligadas as universidades públicas. O Quadro 4, também evidencia a concentração de publicações de trabalhos que relacionam deficiência intelectual e EJA, somente a partir da década de 2010.

Veículo de Publicação	Quantidade de Artigos Publicados	Instituição Relacionada	Ano de Publicação	Número da Publicação
Revista Educação Especial	3	Universidade Federal de Santa Maria	2010 2011 2013	38 40 45
Revista Brasileira de Educação Especial	1	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial	2014	4
Revista Educação	1	Universidade Federal de Santa Maria	2015	2

Fonte: elaboração própria

Quadro 4 - Referências dos veículos de publicações

Com base na Constituição Federal de 1988, que garante a igualdade de condições para o acesso e permanência da população jovem e adulta à educação fundamental; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que se refere à EJA como destinada àqueles sem oportunidade de acesso e permanência ao sistema formal de ensino na idade adequada; e, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define alunos com deficiências (inclui-se, portanto, a deficiência intelectual), como parte do público alvo da educação especial, verificou-se que as publicações de

artigos referentes aos temas propostos são ínfimas, diante do espaço de tempo que se estabeleceu entre a publicação da Constituição Federal de 1988, tida como uma referência legal no âmbito educacional, com a data atual. Portanto, verificou-se a pouca produção acadêmica voltada para esse assunto, ainda que o número matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA seja maior a cada ano. Concordamos com Brito e Campos (2013, p. 52), quando afirmam que “são recentes as pesquisas voltadas à educação de jovens e adultos com deficiência intelectual; o que reflete a urgência na investigação dessas pessoas em diferentes contextos educacionais”.

Outro fator preponderante foi o fato de que apenas três revistas publicaram artigos relacionados ao tema, e em apenas uma revista havia mais de um trabalho publicado. Nesse sentido e, por ser o Brasil um país de tamanho continental, considerou-se pouca a oferta de veículos de publicações especializadas a se preocupar com o referido tema.

No que diz respeito aos tipos de pesquisas, foram encontrados dois estudos de casos, dois trabalhos bibliográficos e um de intervenção. Portanto, considerou-se positiva a publicação de estudos de casos e de intervenção em um seguimento pouco divulgado. Tais trabalhos favorecem o pensar sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual na EJA.

Em um trabalho cujo objetivo foi analisar e refletir a atuação do professor itinerante que lecionava para alunos com deficiência intelectual na EJA, Redig (2010) utilizou um roteiro de entrevista semiestrutura para a

coleta de dados, junto a uma professora itinerante da EJA, que atuava em uma escola do município do Rio de Janeiro. As questões do roteiro de entrevistas eram direcionadas para o cotidiano do trabalho do professor itinerante, sua relação com os professores do ensino comum, bem como sua concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Para a análise dos dados, a autora utilizou-se da análise de conteúdo. A participante era graduada em fonoaudiologia e, atuava há 30 anos no magistério, sendo dez anos na Educação Especial, dos 12 alunos por ela acompanhados, quatro eram deficientes auditivos e oito deficientes intelectuais. Os dados evidenciaram que assim como no ensino comum, na EJA também há dificuldade na aceitação da inclusão de alunos PAEE, em particular da deficiência intelectual especialmente por parte dos docentes, que alegam não ter qualificação para o trabalho com tais alunos.

Oliveira (2010, p. 180) ao se referir ao aluno com deficiência da EJA, relata que

A esses sujeitos, independentemente de consideração das deficiências e dificuldades de aprendizagem, por longo tempo, e ainda hoje, não obstante os avanços no campo da EJA, empiricamente, temos nos defrontado, no âmbito de vários sistemas, quando não com o descaso, com uma oferta de educação que desconsidera as potencialidades dos sujeitos, formando uma cidadania pela metade, o fracasso e exclusão escolar.

Brito, Lopes e campos (2014, p. 242) ao se referirem aos alunos com deficiência matriculados na EJA,

ressaltam que “as ações direcionadas à inclusão de alunos com deficiência na EJA devem ter princípio que esses alunos – jovens e adultos com deficiência intelectual – são capazes de aprender”.

O objetivo do estudo de Campos e Duarte (2012) foi de evidenciar como se constituiu a parceria entre o Atendimento Educacional especializado (AEE) e a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de uma cidade de médio porte do interior paulista. Tal estudo foi realizado em uma escola de ensino fundamental que possuía alunos com deficiência matriculados na EJA. A coleta de dados foi realizada junto a professora do AEE, com a utilização de um roteiro de entrevista semiestruturado, que teve como foco o AEE junto aos alunos com deficiência da EJA. Os resultados apontaram que, a maioria dos alunos da EJA tinha deficiência intelectual, estavam ativos no mercado de trabalho e não frequentavam o AEE, pois os professores da EJA não apresentavam dificuldades no trabalho com tais alunos.

Miranda (2010, p. 248) ao se referir ao mercado formal de trabalho para pessoas com deficiências, afirma que este “tem um papel determinante em sua inclusão não só econômica, mas principalmente social. É no ambiente de trabalho que a pessoa com deficiência tem a possibilidade de romper com estigmas e demonstrar sua capacidade produtiva”.

Ao se referir à formação de professores para atuar na EJA, Brito, Lopes e Campos (2014, p. 243) destacam que os conteúdos da educação especial, podem contribuir para “mudanças nas concepções existentes a

respeito do perfil dos alunos, jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA”.

O estudo de Brito e Campos (2013) teve como objetivo, investigar as produções científicas que envolvessem a educação de jovens e adultos com deficiência intelectual, presentes em dissertações e teses entre os anos de 1988 e 2008. Para o levantamento dos dados pesquisados, realizou-se busca com descritores pré-definidos no banco de teses da Capes. Foram selecionadas dez produções que tiveram seus dados analisados de forma quantitativa e qualitativa. As autoras apontaram que todas as produções datavam da década de 2000, e apenas três referiam-se ao nível de doutorado. Além disso, a maior parte dos estudos, teve como objetivo conhecer, analisar e descrever determinado objeto de estudo. Sendo que, a alfabetização, a necessidade de aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como a importância da interação dos jovens e adultos com deficiência intelectual e seus professores destacou-se nos trabalhos citados. As autoras apontaram para a existência de poucos estudos pertinentes a essa população em questão; e para um campo de conhecimento a ser devidamente desvendado.

Brito, Campos e Romanatto (2014) tiveram como objetivo conhecer as práticas do professor da EJA para o ensino de saberes matemáticos ao aluno com deficiência intelectual, e intervir junto ao docente sobre possíveis estratégias de ensino que seriam então adotadas. O estudo foi realizado em uma sala de EJA, e contou com a participação de uma professora e cinco

estudantes, sendo dois deles com deficiência intelectual. Foram realizadas observações em sala de aula e intervenções com a aplicação de atividades matemáticas diferenciadas das que a professora comumente utilizava. Os resultados apontaram que estratégias tais como jogos, podem auxiliar efetivamente o aluno de EJA para a aquisição de conceitos matemáticos.

Em se tratando da educação de jovens e adultos, Freitas e Campos (2014, p. 23) asseguram que

A Educação Especial, em seu viés inclusivo, questiona a natureza de práticas pedagógicas tradicionais, principalmente aquelas ligadas a formas de classificação e rotulação da aprendizagem, ao manejar conceitos interconectados, pondo a diferença como possibilidade de compreensão da relação com o outro, da identidade e subjetividade. Essa via inclusiva exige uma nova forma de definir e conceituar a escola, das noções de conhecimento que circundam em seu interior, de ensino e aprendizagem, pois, essas novas formas também definem novas ações pedagógicas, responsáveis diretas, somadas a outros fatores, dos resultados significativos do percurso escolar e da constituição subjetiva do sujeito.

Haas (2015) ao analisar os dispositivos legais e ordenadores da educação especial; a produção sistematizada dos encontros regionais e nacionais do Fórum EJA; as pesquisas realizadas entre 2000 e 2012, disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES; e Grupos de Trabalhos da Educação Especial (GT-15) e da EJA (GT-18) da Associação Nacional de

Pesquisas em Educação (ANPEd). A autora destaca a invisibilidade, no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) do jovem e adulto com deficiência, já que o texto cita ações afirmativas que incentivam o acesso à escola regular do aluno, de até 18 anos, matriculado na Educação Básica. A autora destaca a necessidade de reflexão sobre os tempos pedagógicos da EJA e do ensino comum, de forma, que se possam criar alternativas ao AEE ao aluno frequentador da EJA, de modo a atender as demandas e necessidades desse alunado específico. Ao analisar as produções, resultados de três Fóruns EJA, a autora relatou apenas uma mesa de discussão direcionada às pessoas com deficiências na Educação de Jovens e Adultos, sendo que nesta mesa, apenas um trabalho científico foi apresentado. Com relação às produções da ANPEd, no GT-15, entre os anos de 2000 e 2012, foram apresentados 232 trabalhos, entretanto, apenas 17 enfocavam os jovens e adultos com deficiências, já no GT-18, essa situação faz-se ainda mais alarmante, pois dos 216 trabalhos apresentados entre 2000 e 2012, apenas um enfocava os jovens e adultos com deficiências. Nesse sentido, o trabalho aponta para a invisibilidade do aluno com deficiência na EJA, além da necessária articulação entre educação especial e EJA.

Oliveira (2010, p. 172 e 173) ao se referir a produção acadêmica, relata que “o rastreamento da produção no campo de confluência EJA e pessoas com necessidades educacionais especiais revela o lugar incipiente da

pesquisa (...) e indica um campo de investigação praticamente em aberto para seus pesquisadores”.

Conclusão

Apesar da existência de legislação que reconhece a EJA como uma etapa de ensino, a articulação entre essa modalidade e a educação especial se faz praticamente inexistente nos parâmetros legais.

Estando a Educação de Jovens e Adultos presente a bastante tempo na realidade educacional brasileira, constata-se a escassez de produção científica relacionando EJA e educação especial. Dessa forma, dificilmente o cenário irá mudar, pois necessita-se de evidências para que se possa pensar novas formas de fazer.

Considerando a crescente demanda de alunos com deficiência intelectual pela EJA, faz-se necessário maior comprometimento dos articuladores da educação nacional para com esse alunado. Sendo essencial investir na constituição de documentos norteadores, formação de professores, adaptação curricular, articulação entre EJA e educação especial, enfim, tudo o que se fizer necessário para haja sucesso na trajetória escolar desse aluno.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; CASTRO, M. A. G.; GOMES, N. L. (Org.).

Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Inclusão: revista da educação especial, Vol.4 (01), jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 1996.

BRITO, J. de; CAMPOS, J. A. de P. P. *Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008*. Revista Educação Especial, jan./abr. 2013, Santa Maria. Vol.26(45), p.45-58. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4848>>. Acesso em setembro de 2015.

BRITO, J. de; CAMPOS, J. A. de P. P; ROMANATTO, M. C. *Ensino da matemática a alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação Especial, out./dez 2014, Marília, vol.20 (04), p.525-540. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n4/a05v20n4.pdf>>. Acesso em setembro de 2015.

CAMPOS, J. A. de P. P; DUARTE, M. *O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial*. Revista Educação Especial, maio/ago. 2011, Santa Maria. Vol.24(40), p.271-283. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/>

revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em setembro de 2015.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008. 158 p.

FREITAS, M. A. S; CAMPOS, J. A. de P. P. *Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 22, p. 1-32, 2014.

HAAS, C. *Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas*. Revista Educação, maio/ago. 2015, Santa Maria, Vol.40(2), p.347-359. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/9038/pdf>>. Acesso em novembro de 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo Perspec.* [online], v.14, n.1, p. 29-40, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo técnico do Censo Escolar*, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em: novembro de 2015.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na Construção de Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál.*, 2007, Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45. Disponível em:<[99](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-</p></div><div data-bbox=)

49802007000300004&script=sci_arttext> Acesso em: novembro de 2015.

LUCKASSON, R. *Mental Retardation – Definition, Classification and Systems of Supports*. 10 ed. Washington (DC): American Association on Mental Retardation, 2002.

MIRANDA, T. G. Juventude e Trabalho: perspectivas para o indivíduo com necessidades educativas especiais. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). *A Educação Inclusiva de Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos: avanços e desafios*. Vitória, ES: EDUCES, 2010, p. 235-254.

OLIVEIRA, E. C. de. Educação de Jovens e Adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). *A Educação Inclusiva de Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos: avanços e desafios*. Vitória, ES: EDUCES, 2010, p. 169-192.

REDIG, A. G. *Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista*. Revista Educação Especial, Santa Maria, set./dez. 2010, Vol.23 (38), p.369-378. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/1284/1447>>. Acesso em setembro de 2015.

SMITH, D. *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 593 p.

CAPÍTULO 5

SEXUALIDADE DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES NACIONAIS

Ana Carolina Macalli
Belinda Talarico Franceschini
Natália Costa de Felício
Tatiane Cristina Rodrigues Lessa

Introdução

Atualmente no campo da Educação Especial vêm crescendo gradativamente o número de estudos que se debruçam sobre programas de intervenção precoce para crianças que nasceram com algum tipo de deficiência e/ou necessidade educacional especial. Essas ações são de extrema importância, pois a estimulação precoce visa proporcionar a criança de risco ou com deficiência, após avaliação, as experiências necessárias a partir do nascimento que garantem o desenvolvimento máximo do seu potencial, prevenção de futuros problemas desenvolvimentais e promoção de adaptações familiares quando necessárias. A implementação desses programas que ofertam atendimentos especializados tanto clínicos quanto educacionais fornece condições para a criança desenvolver suas potencialidades e minimizar problemas na idade adulta (WILLIAMS; AIELLO, 2000).

Para Aguiar (2006) a legitimidade dos investimentos na educação infantil ou primeira infância é inquestionável, no entanto não devemos esquecer uma grande parte das pessoas com deficiência que chegaram à idade adulta, mas não tiveram acesso a esses serviços especializados no decorrer da sua infância ou puberdade. Muitos desses indivíduos acabam sendo assistidos em instituições especiais, sendo que estas deveriam ter condições necessárias para trabalhar e desenvolver as necessidades atuais dos adultos com deficiência, como o preparo para o mercado de trabalho e atividades de lazer. Ao não ser atendidas estas demandas, o resultado é a reclusão desses indivíduos em casas de abrigos ou asilos e a perda do convívio familiar.

Ainda conforme aponta Aguiar (2006, p. 33) a permanência dos adultos com deficiência nessas instituições especiais, notadamente sobre os adultos com deficiência intelectual resulta em:

Grande parte dos adultos deficientes mentais que se encontram nessas escolas apresentam um comprometimento acentuado nas habilidades adaptativas e, portanto, na independente exclusão de tarefas. (...) déficit nessas habilidades interferem diretamente na qualidade das relações interpessoais e vice-versa. Assim, estes comprometimentos podem ser considerados um dos obstáculos da inserção do deficiente mental nos diferentes segmentos da sociedade, dentre eles o mercado de trabalho, colocando essa população em posição de dependência financeira. Destaca-se, aqui, portanto, o aprimoramento e desenvolvimento dessas habilidades

como condição fundamental para a qualidade de vida de qualquer pessoa (p. 33).

O desenvolvimento dessas habilidades adaptativas pelos adultos com deficiência faz-se necessário, pois promove uma melhor qualidade de vida e interação na vida comunitária dessa população, sendo também uma das melhores formas de prepará-los para suas vidas futuras, inclusive quando não estão mais no convívio familiar ou sob os cuidados de seus responsáveis (ARAÚJO, 2004).

Esse planejamento que promoveria a qualidade de vida da pessoa com deficiência deve, principalmente, estar garantida nas legislações e políticas públicas para esses sujeitos. Em relação a essas políticas na promoção dos direitos das pessoas com deficiência, o país tem avançado significativamente nos últimos anos. Estas ações políticas e econômicas estão direcionadas a valorização da pessoa como cidadã, independente de suas especificidades e singularidades, garantindo a universalização de políticas sociais. As Conferências Nacionais sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizadas nos anos de 2006 e 2008 contribuíram para expansão da participação efetiva da sociedade sobre o direito das pessoas com deficiência e, também, pelo trabalho dos órgãos de conselhos das pessoas com deficiência que ajudaram a trilhar os caminhos da Política Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência através das deliberações das conferências nacionais (BRASIL, 2012).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que os marcos legais dos direitos das pessoas com deficiência foram disseminados de forma ampla e transversal. Principalmente no capítulo II que discorre sobre os direitos sociais, no artigo 7º que aborda os direitos dos trabalhadores que visem à melhoria de sua condição social, trata no inciso XXXI sobre a proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência. Já no artigo 23 apresenta que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios no inciso II cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas com deficiência e que também o artigo 24, inciso XIV, que a estas instâncias cabe legislar concorrentemente sobre a proteção e integração social deste público.

Assim como aponta Ribeiro (2013) além da garantia de políticas e direitos voltados para as pessoas com deficiência deve existir a Inclusão Social que determinará, por sua vez, na possibilidade de ofertas de diferentes serviços para que ocorra a integração verdadeira das pessoas com deficiência e, dentre esses serviços, a “inclusão sexual”. Para esse autor, o tema da sexualidade em pessoas com deficiência é de extrema importância, pois

(...) deriva do fato de que a sexualidade é um dos aspectos indissociáveis na construção de identidades das pessoas, apresentem elas uma deficiência ou não, logo um dos fatores que podem ajudar para que essa área possa se desenvolver alude ainda à oportunidade de ofertas de programas de educação sexual e a

mudança de atitudes diante das manifestações de sexualidades (RIBEIRO, 2013, p.13).

Desta forma, o termo sexualidade foi e vem sendo destacado por inúmeros autores dentre os quais podemos citar o filósofo e historiador francês Michel Foucault, que teve três volumes de sua famosa obra “História da Sexualidade” dedicados ao tema. Para Santos e Osório (2010) é a partir desse autor que surge a possibilidade de pensar uma sexualidade formada e constituída no ser humano por duas perspectivas: uma, pelos locais de produção e saberes científicos, outra, pelas instituições e suas práticas relacionadas à família, igreja, escola, medicina, entre outras.

Para Macedol et al. (2013) a sexualidade é uma dimensão fundamental em todo ciclo de vida do ser humano e esta envolve práticas e desejos ligados à satisfação, à afetividade, ao prazer, aos sentimentos, ao exercício da liberdade e à saúde. Assim, a sexualidade é entendida para esses autores como uma construção histórica, cultural e social, e se transforma conforme mudam as relações sociais. Entretanto, os mesmos apontam que a sociedade ocidental foi limitada histórica e culturalmente em suas possibilidades de vivência, devido a tabus, mitos, preconceitos, interdições e relações de poder. Nesse sentido, é de extrema relevância pensar na sexualidade da pessoa com deficiência.

É sugerido por Maia (2006) que talvez, a maior dificuldade na aceitação da sexualidade da pessoa com deficiência seja porque “as pessoas se incomodam com a ideia de “sexo”, desconsiderando que tal ideia “genitaliza” o conceito mais amplo que é a

sexualidade” (p. 33). Para essa autora, os conceitos que fogem aos padrões de normalidade são visualizados como “tabus, mitos, crenças e concepções relacionadas à proibição do prazer no ato sexual e à procriação, esquecendo-se da capacidade de amar e ser amado, esquecendo-se do desejo erótico, atributos inerentes ao ser humano e preservados sob quaisquer condições de limitação” (p.33). Continuando, relata que:

Muitas pessoas com diferentes deficiências ou não-deficientes, crescem desprovidas de informações sobre sexo, mergulhadas em um processo de educação sexual deficitário e inadequado e carentes de experiências erótico-afetivas na infância e na adolescência. As relações familiares e sociais da pessoa com deficiência, em geral, se caracterizam por isolamento, segregação e controle comportamental excessivo, gerando dependência e insegurança e limitando a possibilidade de crescimento pessoal e social (MAIA, 2006, p.34).

No que diz respeito a adolescentes e adultos com deficiência essas limitações não são nada diferentes apesar de, muitas vezes, a sexualidade nessas pessoas serem visualizadas como um problema para familiares e educadores conforme apontado por Littig et al. (2012). Maia (2001) sugere que as inabilidades sociais das pessoas com deficiência apontadas por alguns educadores não decorrem da deficiência em si, mas da inexistência de uma orientação sexual adequada. Aponta ainda que olhar a sexualidade adjetivada do deficiente, de maneira geral, ocasiona atitudes de

isolamento social, segregação e ignorância em relação aos aspectos da sexualidade.

Assim, a sexualidade deve ser compreendida de forma mais ampla, ou seja, pensando no indivíduo em suas várias extensões (biológica, psicológica, social e cultural), sendo vivenciada individualmente por cada sujeito e, ainda, tendo suas expressões de forma “múltiplas e variadas tanto para deficientes como para não-deficientes” (MAIA, RIBEIRO, 2010). Também, deve ser compreendida como parte integrante da educação seja ela intencional ou não, pois, como apontado por Maia (2011),

... a educação sexual é aquela educação recebida pelo indivíduo desde o nascimento, inicialmente na família e posteriormente na comunidade. É no grupo social em que vive que a pessoa recebe sua formação sobre sexualidade, influenciada por questões religiosas, políticas e étnicas reveladas nos discursos, nas imagens e conteúdos midiáticos, na literatura, etc. (p. 32).

Levando-se em conta a importância do tema da sexualidade para pessoas com deficiência serão apontados a seguir alguns estudos que objetivaram a ampliação do tema em adolescentes e adultos com deficiência.

Bastos e Deslandes (2012) apontam para o senso comum de que a pessoa com deficiência “não tem sexualidade” ou que a tem de forma “exacerbada, ou descontrolada” e que, muitas vezes, são indisponíveis ao adolescente e à família informações claras sobre o tema por se tratar de um assunto ainda pouco

conhecido e envolto por preconceitos. Porém, as mesmas autoras apontam que Glat (2005) diz que o interesse pelo tema está em crescimento devido ao movimento de inclusão da pessoa com deficiência.

Um estudo realizado por Cursino et al. (2006) tinha como objetivos identificar quais as necessidades de informação no que diz respeito à sexualidade, intervir por meio de um programa de orientação sexual e verificar a aquisição de informação obtida com o programa de orientação sexual. Este encontrou como resultados que a sexualidade dos jovens ainda tem suas bases em conceitos biológicos o que, na opinião dos autores, reduz a possibilidade de uma experiência mais ampla e com menos tabus e preconceitos.

O estudo de Littig et al. (2012) objetivou investigar as concepções que mães de jovens com deficiência intelectual têm sobre a sexualidade de seus filhos. Seus resultados mostraram, por meio de entrevistas, que as posturas das mães variaram desde a total negação da sexualidade de seus filhos com deficiência intelectual até aquelas que consideraram melhor não lidar diretamente com a situação por receio de que seja exatamente isso que vá despertar o interesse sexual dos adolescentes.

Com o objetivo de conhecer as narrativas dos pais de adolescentes com deficiência intelectual, o estudo de Bastos e Deslandes (2012) apontou para a necessidade de ampliação do debate com os adolescentes, seus pais e diversos setores da sociedade na tentativa de minimizar os preconceitos em relação à sexualidade das pessoas com deficiência intelectual propiciando, assim, a garantia de seus direitos sexuais.

Desta forma, percebe-se que os estudos relativos à pessoa com deficiência e sua sexualidade ainda são restritos e que, portanto, devem-se ampliar as pesquisas que envolvam esse tema extremamente relevante. Assim, o presente estudo teve como objetivo realizar o levantamento bibliográfico dos artigos publicados nas principais revistas de Educação Especial com os temas de sexualidade e deficiência.

Método

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esta modalidade de pesquisa abrange toda a bibliografia que foi tornada pública sobre o tema e tem a finalidade de trazer contato direto para o pesquisador sobre tudo o que foi produzido. É citado ainda que a pesquisa bibliográfica não consiste apenas em reproduzir o que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia verificar um tema sob uma nova perspectiva, trazendo conclusões inovadoras.

Procedimento para coleta de dados

Para a realização do estudo foi feito um levantamento da bibliografia sobre Sexualidade e Deficiência entre o período de 2000 a 2015.

As bases de dados consultadas foram: Periódicos CAPES, Revista Educação Especial, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. A busca compreendeu a literatura nacional, agrupando-a em artigos, dissertações e teses.

Os descritores utilizados para a busca foram: “sexualidade” e “deficiência”. O critério de seleção utilizado foi a leitura dos títulos e palavras-chaves, nos quais constassem a fala sobre sexualidade e deficiência; em caso de imprecisões para a seleção dos estudos por meio do critério estabelecido, era realizada a leitura do resumo.

Dos 853 trabalhos encontrados nas bases de dados consultadas foram selecionados para análise 18 artigos, 6 dissertações e 2 teses. Foi criado um protocolo a fim de contribuir com a seleção de dados relevantes para a posterior análise. O protocolo abordava os seguintes temas: Base de Dados, Ano, Título, Autores e Público-Alvo Abordado.

Para a análise dos dados utilizou-se uma abordagem qualitativa. Cozby (2003) aponta que a abordagem qualitativa é descritiva, expressa em termos não numéricos, utilizando linguagem e imagens.

Resultados e discussão

Os resultados da pesquisa foram divididos de acordo com as revistas citadas bem como as teses e dissertações, os quais com descrição a seguir de forma a explorar o número de trabalhos encontrados e realizar uma breve contemplação dos principais objetivos e público alvo enfatizados nos mesmos.

▪ Revista Brasileira de Educação Especial

Dentre os anos de 2005 a 2015, a Revista Brasileira de Educação Especial publicou 369 artigos, computando todos os volumes e números. Com base

nos descritores utilizados foram selecionados apenas 4 trabalhos, os quais correspondem aos anos de 2006, 2008, 2013 e 2014.

Cursino et al. (2006) tratou sobre o tema da sexualidade junto a 14 jovens adultos com deficiência auditiva de 18 a 35 anos. O estudo foi realizado em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os objetivos da pesquisa foram identificar quais as necessidades de informação no que diz respeito à sexualidade; intervir, por meio de um programa de orientação sexual, informando e discutindo sobre temas referentes à sexualidade e verificar a aquisição de informação obtida com o programa de orientação sexual, o qual abordou sobre os órgãos sexuais e relações de gênero; relacionamento afetivo e gravidez; doenças sexualmente transmissíveis e autoestima.

Barros, Williams e Brino (2008), abordaram a questão das habilidades de autoproteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência intelectual. Participaram do estudo seis mulheres entre 18 e 50 anos. De acordo com a análise dos dados cuja base foi a utilização do Teste de Situações “E Se” (*What IF Situation Test*), foi perceptível que as participantes não apresentavam um repertório de habilidades de autoproteção adequado para se protegerem em situações potencialmente abusivas do ponto de vista sexual. Porém, notou-se que as mesmas foram capazes de discriminar as situações apropriadas das situações inapropriadas, isto é, elas reconheceram quais situações lhes colocam em risco de sofrer abuso sexual. Por outro lado, elas não foram capazes de se retirar de uma situação inapropriada e não reportaram tal

situação a pessoas de confiança, o que justifica afirmar que elas apresentam um déficit em seu repertório de habilidades de autoproteção.

Em sua pesquisa, França (2013) objetivou apreender como as pessoas com cegueira congênita percebem e expressam sua sexualidade. Participaram 11 pessoas de ambos os gêneros, com idades entre 22 e 54 anos. Como técnica de pesquisa foi realizada entrevista semiestruturada e sessões de grupo focal. Os dados evidenciaram que as pessoas com cegueira percebem a sexualidade como algo importante, que envolve doação, intimidade, afirmação de gênero, podendo propiciar situações positivas em suas vidas. Para expressá-la se utilizam, em primeira instância, da voz, da fala, seguidos do toque, do cheiro, entre outros. Porém, foram apontados obstáculos, como o preconceito e a falta de informação sobre sexualidade direcionada para os cegos.

O trabalho de Dantas, Silva e Carvalho (2014), procurou investigar o processo de empoderamento e o exercício da autoadvocacia na vida de pessoas com deficiência como condições que influenciam o reconhecimento da identidade de gênero e das questões de sexualidade. O argumento central defendido foi o de que a visão comum sobre as pessoas com deficiência está relacionada geralmente ao rótulo incapacitante da deficiência, acarretando a invisibilidade da sexualidade e o não reconhecimento do ser homem/mulher com deficiência. Desse modo, foi analisada a história de vida de uma mulher com deficiência intelectual evidenciando-se a superação do rótulo incapacitante

como condição fundamental para que ela se reconheça como uma mulher sexuada, com a capacidade de tomar decisões e viver seus desejos.

▪ **Revista Educação Especial**

Após o levantamento de todos os números da Revista Educação Especial, no período de 2000 a 2015, foram encontrados 450 artigos. Entretanto, apenas 3 estudos dos anos de 2002, 2007 e 2010 tratam sobre o tema sexualidade e deficiência.

No trabalho de Salla e Quintana (2002) procurou-se apreender as concepções acerca da sexualidade humana vigentes entre educadores de escolas públicas estaduais de Santa Maria. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, os quais demonstraram que a representação que os educadores têm sobre a sexualidade humana é bastante reducionista e atrelada ao sexo orgânico, desprezando-se os seus aspectos sócio-políticos-culturais.

Pieczkowski (2007) tratou em seu estudo sobre a educação sexual de pessoas com deficiência mental, o qual relatou aspectos do projeto de trabalho desenvolvido no período de 1999 a 2001, em uma escola especial que atende pessoas com deficiência mental. Após a finalização do projeto, constatou-se que muitas famílias sentem mais liberdade em questionar ou relatar suas dúvidas, angústias ou vivências. Observou-se maior tranquilidade por parte dos professores que participaram das discussões em abordar o tema sobre sexualidade humana. Defende-se que a educação sexual na pessoa “dita normal” é importante, e na pessoa portadora de deficiência mental torna-se ainda

mais necessária: vai precisar de mais cuidados, mais tempo e mais ensinamentos.

O estudo de Santos e Osório (2010) apresentaram resultados de uma pesquisa que analisou os discursos de verdade sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual em dez relatórios de pesquisa, duas teses e oito dissertações, e um projeto de orientação sexual para pessoas com deficiência intelectual acompanhado durante um semestre letivo em uma instituição de Educação Especial que atende alunos com deficiência mental na cidade de Campo Grande (MS). A pesquisa identificou discursos e práticas culturais dadas em torno da questão da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual. Realizada a identificação e descrição desses discursos, a análise, cujo desenvolvimento lançou mão dos pressupostos foucaultianos, evidenciou os efeitos de verdade dessas anunciações discursivas e sua relação com as práticas sociais a que podem dar respaldo.

- **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**

Nas duas edições da Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, dos anos de 2014 e 2015, as quais totalizam 15 artigos, não foram encontrados estudos que tratassem acerca da sexualidade e deficiência.

- **Periódico da Capes**

Foi realizada uma busca de artigos, dissertações e teses de 2000 até 2015 no Portal de Periódicos da Capes.

Os trabalhos encontrados envolvendo a temática sobre sexualidade e deficiência foram sistematizados no gráfico a seguir.

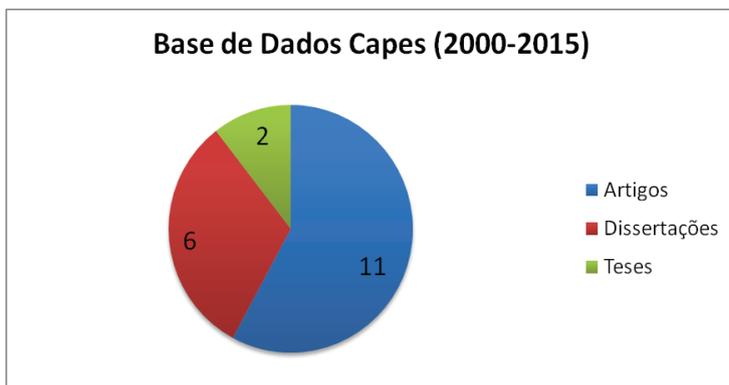


Gráfico 1. Modalidades da bibliografia encontradas no Portal CAPES entre os anos de 2000 e 2015.

Artigos Selecionados

Dadoorian (2005) e Venancio (2006) apresentaram uma resenha do livro intitulado “O Anjo e a Fera: sexualidade, deficiência mental, instituição” de Alain Giami, tal obra teve uma importante repercussão entre os profissionais que trabalham com Educação Especial e entre os pais desses educandos.

Silva e Albertini (2007) direcionaram seu estudo a partir da condição de um homem com lesão medular cujo objetivo foi investigar o impacto da paraplegia adquirida na sexualidade masculina. A coleta de dados ocorreu por meio da história de vida apontada de acordo com as entrevistas. Os dados indicaram um deslocamento das representações da masculinidade associadas à força, virilidade e violência, para um

posicionamento interno e a busca de formas de viver a sexualidade que valorizam a singularidade da experiência, em detrimento dos modelos tradicionais.

O estudo de Almeida (2010) objetivou perceber quais são os conhecimentos, necessidades e sentimentos de pessoas com deficiência intelectual diante de sua sexualidade. Foram realizadas entrevistas junto aos alunos com este tipo de deficiência. Os dados receberam tratamento qualitativo e mostraram que os conhecimentos dos participantes em matéria de sexualidade são insuficientes e incorretos; portanto, foi apresentada uma proposta de um programa de Educação Sexual para ser implementada no ensino regular para alunos com esta deficiência.

Bastos e Deslandes (2012) se propuseram a discutir a sexualidade de adolescentes com deficiência intelectual e as repercussões familiares do adolescente, para tal, realizou-se uma revisão bibliográfica a partir da base de dado da Bireme, analisando a produção de 1990 a 2003 sobre o tema. Os artigos encontrados mostraram que os pais se deparam com novos desafios para a integração social dos seus filhos com deficiência mental quando estes chegam à adolescência, especialmente com o despertar de sua sexualidade genital. Os trabalhos corroboram que os preconceitos no campo da sexualidade ainda estão presentes. A revisão da literatura indicou que o desenvolvimento da sexualidade se dá igualmente nos adolescentes com e sem deficiência, mas são atribuídas representações distintas aos dois grupos.

No trabalho de Nicolau, Schraiber e Ayres (2013), os autores abordaram a questão das mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade, o qual objetivou identificar as dimensões individuais, sociais e programáticas da dupla vulnerabilidade de 15 mulheres com diferentes tipos e graus de deficiência, usuárias de três serviços de atenção básica em saúde na cidade de São Paulo. Com base na narrativa das participantes destacaram-se os seguintes aspectos: vivências de rejeição ou superproteção familiar, dificuldades em adquirir equipamentos para sua autonomia, pouco investimento no estudo e na qualificação profissional, menor participação social, obstáculos à vivência da sexualidade, entre outros.

Cavalcante et al. (2013) objetivaram desenvolver uma tecnologia de apoio para mulheres com deficiência visual a fim de que aprendessem como usar o preservativo feminino. Tratou-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa tendo três oficinas realizadas entre abril e maio de 2010. A tecnologia desenvolvida foi a fabricação de uma prótese feminina, na qual as participantes poderiam treinar como colocar o preservativo. Os dados apontaram comentários equivocados e dúvidas frequentes durante a colocação do preservativo na prótese, o que evidenciou a falta de compreensão sobre este método contraceptivo.

Bittencourt (2014) sintetiza e discute em seu trabalho alguns aspectos que contribuem para desmitificar a sexualidade de pessoas deficientes físicas, compreendendo a dimensão sexual da vida das

mesmas, por meio de relatos dos próprios deficientes. Tendo como linha de base que a sexualidade é entendida como uma construção social acompanhada de inúmeros valores e significados e ao amplo conceito cultural de sexualidade, é que se percebeu o quanto esta está envolvida por preconceito e discriminação e, quando atrelada ao conceito de deficiência, esses assumem proporções ainda maiores.

Vale destacar que dentro da busca realizada no portal da Capes, três artigos foram computados em duplicidade, pois atendiam aos mesmos descritores utilizados e aos mesmos períodos pesquisados, a saber: Santos e Osório (2010) – Revista Educação Especial; Cursino et al. (2006) – Revista Brasileira de Educação Especial. O artigo encontrado de Morales e Batista (2010) “Compreensão da Sexualidade por Jovens com Diagnóstico de Deficiência Intelectual”, publicado na Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa foi um recorte da pesquisa de mestrado de Morales (2008), o qual será descrito com mais detalhes no próximo item.

Dissertações Selecionadas

O estudo de Loureiro (2001) teve como objetivo geral conhecer e caracterizar as representações de mães de adolescentes sobre a sexualidade dos adolescentes normais e com deficiência intelectual de nível moderado. Participaram 32 mães: 16 mães de adolescentes normais e 16 mães de adolescentes com deficiência intelectual de nível moderado. Metade de cada um destes dois grupos teve as mães entrevistadas sobre a sexualidade dos adolescentes normais e a outra

metade sobre a sexualidade dos adolescentes com deficiência intelectual. Os resultados obtidos apresentaram implicações interessantes para o planejamento de educação sexual, nomeadamente dos adolescentes com deficiência intelectual. Os adolescentes normais foram vistos como sexualmente mais ativos, com mais comportamentos sócio-sexuais e amorosos e os adolescentes com deficiência intelectual como sexualmente menos ativos, sobressaindo nestes os comportamentos sexuais solitários.

Moukarzel (2003) objetivou analisar as concepções sobre sexualidade, predominantes na educação sexual de pessoas com deficiência por meio do discurso de professores, familiares e alunos caracterizados como deficientes, matriculados em duas escolas, uma pública e outra particular, situadas no Estado de Santa Catarina. Participaram 58 pessoas, sendo 16 professores, 19 familiares e 23 alunos, com idade entre 14 e 32 anos, frequentando classe comum e/ou serviço de Educação Especial na escola regular. Os resultados denunciaram o senso comum das concepções sobre sexualidade expressadas pelos interlocutores, o temor confesso dos pais, a ansiedade dos professores e a dor solitária dos alunos. Consequentemente, exigindo o repensar imediato das políticas inclusivas de Educação Especial que pouco tem contribuído para a superação das desigualdades de tratamento no que tange a educação sexual dessas pessoas, entendendo que a maior contribuição das práticas integradoras de educação, para todos, consiste em promover a autodeterminação, a responsabilidade para a

convivência social solidária e a consciência da sexualidade como expressão genuína e inalienável da condição humana.

Prumes (2007) em seu trabalho buscou compreender os sentimentos relacionados à sexualidade das pessoas com deficiência intelectual-motora em processo de envelhecimento. Participaram da pesquisa 4 deficientes, uma mãe e um profissional da saúde. Os dados mostraram que a sexualidade da pessoa com deficiência ainda é tratada de forma preconceituosa, inclusive por parte das instituições e profissionais que lidam com este público, fato que tende a excluí-los do direito de exercer sua cidadania, e de estarem incluídos socialmente.

O estudo de Sodré (2007) abordou a questão da sexualidade de mulheres que sofreram lesões na medula espinhal. A pesquisa foi realizada em três hospitais e duas clínicas de fisioterapias em uma cidade do interior de São Paulo, com o objetivo de conhecer as mulheres vítimas de Trauma Raquimedulares com lesão neurológica atendidas de 2000 a 2004. Foram identificadas 81 mulheres de 18 a 37 anos, porém muitas não atendiam aos critérios de seleção da pesquisa. Os dados trazem alguns comentários sobre alterações da sexualidade, da sensibilidade, na vida conjugal, da libido, do orgasmo, da lubrificação vaginal, na percepção da autoimagem, expectativa da vida sexual, homossexualismo, entre outros.

Morales (2008) procurou descrever a apropriação de práticas sociais relativas à sexualidade, em aulas de orientação sexual para jovens adultos com diagnóstico

de deficiência intelectual, que frequentam instituição de Educação Especial. Participaram da pesquisa dois grupos de adolescentes e jovens adultos com idades entre 17 e 33 anos, matriculados no Ensino Fundamental (modalidade: Jovens e Adultos). Foram videogravadas, transcritas e analisadas cinco aulas em cada turma, com os seguintes temas: turma A- Corpo humano, Beijo, Namoro, Coito, Camisinha/DST; e turma B- Hábitos de higiene, Apelidos dos genitais, Beijo, Masturbação e Coito. Constatou-se que os alunos, mesmo tendo poucas experiências de participação em grupos sociais além da escola, se apropriaram de práticas sociais relativas à sexualidade, construídas histórica e coletivamente. Alguns dos indicadores disso foram certos sinais de embaraço e certos valores expressados, semelhantes aos veiculados em nossa sociedade. Entretanto, observou-se, também, uma não coincidência com esses valores, por parte de diferentes membros dos grupos de que eles participavam. As evidências obtidas contrastam com a concepção vigente sobre as incapacidades de jovens com deficiência intelectual e põem em relevo suas competências em relação à apropriação de práticas sociais relativas à sexualidade.

Barbosa (2013) procurou identificar elementos fundamentais da Educação em Direitos Humanos, presentes no curso de capacitação “Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiências”, o qual foi promovido pela Secretaria de Educação do Estado de

Goiás. O estudo caracterizou-se por ser documental tendo a hipótese da pesquisa comprovada quanto:

...a educação em direitos humanos vem a cada dia ganhando e conquistando espaços de debate e formação, desde que foi assumida como política pública educacional. Entretanto, as ações desenvolvidas dentro da educação formal na Secretaria da Educação do Estado de Goiás ainda são tímidas e não representam este compromisso (p.92).

Teses Selecionadas

Em seu trabalho Bastos (2005), objetivou analisar as perspectivas dos pais de pessoas com deficiência intelectual sobre o adolescente e sobre as expressões da sexualidade de seus filhos. Foram realizadas entrevistas com os responsáveis por adolescentes com deficiência mental. Os dados obtidos permitiram a identificação de atitudes e comportamentos que fazem parte do imaginário do adolescente, assim como de suas reações diante das manifestações sexuais dos filhos. A aquisição de habilidades e competências que se traduzam em uma maior autonomia foi considerada como fundamental para caracterizar a adolescência e reconhecer o direito ao exercício da sexualidade. Porém, percebeu-se a ambivalência em relação à concessão de uma maior liberdade aos filhos e que os pais, muitas vezes, expressam o desejo de que tenham uma maior independência, mas, ao mesmo tempo, têm atitudes que não a favorece. Observou-se o oscilar entre o desejo e o medo de ver o filho crescer.

Por fim, o estudo de Ribeiro (2011) se propôs a investigar práticas, experiências e vivências da sexualidade de jovens surdas, usuárias da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Foram realizadas observações, entrevistas e discussões com dez surdas de 12 a 17 anos, estudantes de uma escola municipal de Educação Especial de São Paulo. Ademais, procurou-se investigar como se constituiu a sexualidade dessas estudantes e qual foi o papel desempenhado pela escola e pela família nesse processo. Os resultados mostraram que as jovens apresentavam desinformação, dúvidas e mitos sexuais, alguns muito próximos da realidade de jovens, sejam surdos ou não. Porém, observou-se a falta de acesso às informações detalhadas relativas à prevenção das DST/AIDS e aos métodos contraceptivos, em função do desconhecimento da Libras pela maioria da população ouvinte, da falta de acesso a livros e revistas e à internet, da ausência de intérpretes de Libras e das legendas ocultas nos programas de TV. Verificou-se que as mães das jovens são consideradas por elas pessoas significativas em relação aos valores e informações ligados à sexualidade. Na escola, algumas iniciativas ressaltam os aspectos biológicos da sexualidade e que não há um programa sistemático de educação sexual que contemple seus aspectos positivos para além da prevenção.

Considerações finais

Conforme os artigos, dissertações e teses encontrados é perceptível a variedade dos temas abordados que

envolvem a sexualidade de adultos com deficiência. De modo mais específico, notou-se que as principais deficiências citadas se referem à auditiva, intelectual, visual, intelectual-motora e física, embora o enfoque seja na deficiência intelectual. Observou-se, também, que parte do público alvo da Educação Especial não foi abordada, como as pessoas com Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

Além disso, constatou-se que alguns estudos tiveram como proposta investigar as deficiências causadas por lesões medulares englobando a deficiência física e alguns temas mais amplos como as percepções dos pais de deficientes sobre sexualidade, papel da escola em disseminar informações sobre sexo e suas consequências, a visão dos indivíduos deficientes em relação à sua própria sexualidade.

Ao que diz respeito à busca de dados, pode-se afirmar que este foi um fator limitador do estudo. Sabe-se que muitos trabalhos podem ter sido realizados sem serem computados. Tendo como base que as plataformas de busca e revistas utilizadas nessa pesquisa foram as principais e mais relevantes na área acadêmica e na Educação Especial alguns questionamentos são gerados, pois: onde estão os estudos realizados? Se os mesmos não contarem com a publicação nos principais mecanismos de divulgação científica, como o tema poderá ser divulgado e ampliado o número de pesquisas?

As limitações do estudo apenas condizem com uma necessidade real apontada por diversos autores aqui presentes: sem a disseminação do conhecimento

científico, não serão ampliadas as pesquisas e políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência e, principalmente, à sexualidade de adultos com deficiência.

Nota-se a importância e relevância desta temática para a área da Educação Especial, pois a sexualidade é fundamental em todo ciclo de vida e envolve práticas e desejos ligados à satisfação, à afetividade, ao prazer, aos sentimentos, ao exercício da liberdade e à saúde sendo, portanto, uma construção histórica, cultural e social, transformando-se conforme mudam as relações sociais.

Sugere-se, portanto, a necessidade de novos estudos envolvendo a temática da sexualidade e adultos com deficiência, uma vez que foram encontrados poucos trabalhos científicos sobre o tema, e, ainda, considera-se que há muito campo a ser explorado. A comunidade científica deve esforçar-se na disseminação do tema para que o mesmo não fique estigmatizado e rotulado como “tabu” conforme apontaram diversos estudos.

Referências

AGUIAR, A. A. R. Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas junto a adultos com deficiência mental. 202p. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ALMEIDA, P. A. de P. F. P. C. A sexualidade na deficiência mental. **Revista Saber e Educar**, v. 15, 2010.

ARAÚJO, E. A. C. Orientação familiar: planejando o futuro do adulto com deficiência mental. **Revista de Extensão e Pesquisa em Educação e Saúde**, n. 23, p. 3-10, 2004.

BARBOSA, J. P. **Educação em direitos humanos**: um estudo do curso Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidade e pessoas com deficiência em Goiás. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais) – Programa de pós-graduados em educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARROS, R. D.; WILLIAMS, L. C. A.; BRINO, R. F. Habilidades de auto proteção acerca do abuso sexual em mulheres com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 93-110, jan/abr. 2008.

BASTOS, O. M. **Entre o desejo e o medo de ver o filho adolecer: narrativas de pais de adolescentes com deficiência mental**. 2005. 191 f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) - Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

BASTOS, O. M., DESLANDES, S. F. Sexualidade e deficiência intelectual: narrativas de pais de adolescentes. **Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n.3, p.1031-1046. 2012.

BITTENCOURT, J. R. Inclusão e Sexualidade: na voz de pessoas com deficiência física. **Revista Feminismos**, v. 2, n. 1, p. 152-154, 2014.

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

_____. Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Avanço das políticas públicas para as pessoas com deficiência: uma análise a partir das Conferências Nacionais**. Brasília, 2012, p. 63. Disponível em: < <https://bay175.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgtMxprLuP5RGQNRBgS7LSJA2&folderid=fJkOCK2htgEGgPAX7vSO2mQ2&attindex=0&cp=-1&attdepth=0&n=43489541>> Acesso em: out. 2015.

CAVALCANTE, L. D. W. et al. Assistive technology for visually impaired women: usage of female condoms – a descriptive study. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 12, n. 2, p. 534-545. 2013.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CURSINO, H. M. et al. Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.29-48, Jan./Abr. 2006.

DADOORIAN, D. O anjo e a fera: sexualidade, deficiência mental, instituição. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 06, nov./dez. 2005.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, out./dez. 2014.

FRANÇA, D. N. O. Sexualidade da pessoa com cegueira: da percepção à expressão. **Revista Brasileira**

de Educação Especial, Marília, v. 19, n. 4, p. 583-596, out./dez. 2013.

LITTIG, P. M. C. B. et al. Sexualidade na deficiência intelectual: uma análise das percepções de mães de adolescentes especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 469-486, jul./set. 2012.

LOUREIRO, M. A. S. **As representações das mães sobre a sexualidade dos adolescentes com e sem deficiência mental**. 319f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2001.

MACEDOL, S. R. H. et al. Adolescência e sexualidade: scripts sexuais a partir das representações sociais. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v. 66, n.1, p. 103-9, jan./fev. 2013.

MAIA, A. C. B. Sexualidade: reflexões sobre um conceito amplo. **SBPN: Scientific Journal**, v. 5, n.1, p. 45-48. 2001.

MAIA, A. C. B., RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.2, p.159-176, mai./ago. 2010.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e Sexualidade na voz da pessoa com deficiência**. Curitiba: Juruá, 2011.

_____. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo, Editora UNESP, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas. 2003, 310 p.

- MORALES, A. S. **Apropriação de práticas sociais relativas a sexualidade por jovens adultos com diagnóstico de deficiência intelectual.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- MORALES, A. S.; BATISTA, C. G. Compreensão da Sexualidade por Jovens com Diagnóstico de Deficiência Intelectual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 235-244, 2010.
- MOUKARZEL, M. G. M. **Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- NICOLAU, S. M.; SCHRALBER, L. B.; AYRES, J. R. C. M. Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 18, n. 3, p. 863-872. 2013.
- PIECZKOWSKI, T. M. Z. Educação sexual de pessoas com deficiência mental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n.30. 2007.
- PRUMES, C. P. **Ser deficiente, ser envelhecendo, ser desejante.** 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- RIBEIRO, K. **Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo.** 2011. Tese (Doutora em

Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, H. C. F. Sexualidade e deficiência: novas propostas epistemológicas. Em: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação Especial e Inclusão temas atuais**. São Carlos: Marquezine e Manzini, ABPEE, 2013, p. 9-39.

SALLA, L. F.; QUINTANA, A. M. A sexualidade enquanto tema transversal: educadores e suas representações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 19, p. 1-6. 2002.

SANTOS, M. W. B., OSÓRIO, A. C. N. Saber e prática na constituição da sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 117-130, jan./abr. 2010.

SILVA, L. C. A., ALBERTINI, P. A reinvenção da sexualidade masculina na tetraplegia adquirida. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v.19, n.1, p. 37-48, jan./jun. 2007.

SODRÉ, P. C. **Estudo sobre a disfunção sexual de mulheres com lesão medular**. 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Enfermagem na saúde do adulto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VENANCIO, A. T. A. Representações sociais da diferença: sexualidade e deficiência mental. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 01, jan./jul. 2006.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **Intervenção com famílias de crianças especiais: O inventário Portage Operacionalizado**. São Paulo: Memnon, 2000.

CAPÍTULO 6

PESSOA COM FISSURA LÁBIO PALATINA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES NA ÁREA EDUCACIONAL

Glorismar Gomes da Silva

Conhecendo as Fissuras Lábio Palatina

As Fissuras Lábio Palatinas (FLP) são uma malformação congênita que afeta a região facial, cuja fenda ou abertura comunica as regiões: oral e nasal, provocando escape de ar pelo nariz e voz nasalizada. Desta forma, ao nascer com FLP, a criança pode ter a inteligibilidade de sua fala comprometida.

Dentre as malformações crânio faciais, as fissuras lábio palatinas são as mais frequentes, apresentando, no Brasil, uma prevalência de uma criança entre 650 nascimentos (FREITAS et al.; 1974), sendo esta referência a mais aceita. Baseando-se nessa incidência e considerando a população brasileira em torno de 200 milhões, pode-se estimar cerca de 300 mil pessoas com FLP no Brasil.

Contudo, não se sabe ao certo o que provoca as fissuras. Estudos na área médica indicam uma variedade de fatores que concorrem para o aparecimento da malformação, os quais podem ser de

natureza genética (como a hereditariedade) e/ou ambientais (má nutrição, uso de tóxico, radiações, entre outros) (SILVA, 2002).

As fissuras podem se apresentar de várias formas e níveis de complexidade, podendo ser desde uma pequena abertura no lábio superior, até uma completa fenda (fissura) no lábio atravessando a arcada dentária até o palato mole (região mais posterior do 'céu da boca').

Diante da complexidade anatômica funcional e estética facial das fissuras, a medicina precisou pesquisar e aperfeiçoar as técnicas cirúrgicas e os procedimentos de reabilitação para corrigir as inevitáveis consequências e/ou sequelas física/funcional e psicoemocionais decorrentes da malformação. O tratamento clínico que envolve cirurgias, tratamentos odontológico e ortodôntico, terapias de fonoaudiologia, de psicologia, de fisioterapia (em muitos casos), entre outros, demanda desgaste e tempo. O HRAC², hospital especializado e renomado no atendimento de pessoas com FLP, estima 20 anos em média de intervenções cirúrgicas, terapias e atendimentos ininterruptos³. Em função disso, historicamente, nos estudos e pesquisas sobre esse tema têm sido evidenciadas as questões clínica, funcionais e de reabilitação da malformação.

A escassez de estudos sobre as FLP, mais especificamente na área educacional, corrobora para a necessidade de investigação da problemática da criança

² Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. Conhecido como 'Centrinho', localizado em Bauru, SP.

³Centrinho, Bauru, USP 2012, encarte.

com fissura na escola do sistema educacional brasileiro. Uma vez que, em função de suas características físicas e comportamentais, é comum a criança ou jovem com FLP apresentar comportamentos retraídos e/ou isolados, tendendo a ser um aluno que não interage, não questiona, não incomoda (como muitas outras crianças) e, conseqüentemente, não solicita a atenção da professora, tornando-se, muitas vezes, um aluno invisível em sala de aula (SILVA, 2002; TAVANO, 1994).

Como conseqüência da soma da experiência escolar da autora do presente capítulo, da experiência de seus familiares⁴ e a inexistência de estudos sobre a escolarização de crianças com FLP surgiu a produção dos trabalhos científicos como “Fissura labiopalatal: uma proposta de orientação à família” (SILVA, 1995) e “A escolarização de crianças com fissura lábio palatal: um estudo exploratório” (SILVA, 2002). Uma vez que a experiência escolar de crianças com FLP sempre intrigou a autora do presente capítulo, assim como a escassez de trabalhos e pesquisas acadêmicas que explorassem a escolarização dessa população tão representativa em nosso país, daí a razão do aprofundamento e interesse de estudos nessa área.

Desta forma, este estudo teve como objetivos investigar na literatura os aspectos educacionais dos estudos com pessoas com fissura lábio palatina e descrever um panorama das pesquisas e publicações na área, verificando possíveis tendências por meio dos aspectos teóricos e metodológicos das produções

⁴ Pelo fato de eu ter nascido com fissura lábio palatina e ter realizado 14 cirurgias.

científicas e, especialmente, aspectos educacionais dos trabalhos pesquisados por essa população específica.

Método

Foi realizada uma investigação bibliográfica nos bancos de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD) (teses e dissertações) e *Scielo* (artigos), utilizado como método a revisão sistemática, definida como “uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p.84). A escolha desses dois bancos de dados se deve ao fato de que compõem um representativo de trabalhos publicados em nível nacional, sendo uma das principais fontes de pesquisa e de publicação no meio acadêmico.

Para o levantamento das publicações realizadas, foram utilizados os descritores: fissura lábio palatina, fissura lábio palatal, educação de pessoas com fissura lábio palatina, escolarização de pessoas com fissura lábio palatina, alunos com fissura lábio palatina. No entanto, no decorrer da busca, o portal da *Scielo* apresentou os seguintes descritores: “fissura lábio-palatal; fissura lábio-palatina; fissura labiopalatal; fissura labiopalatina; fissura labiopalatina bilateral; fissura orofacial; fissura palatina; fissuras lábio-palatais; fissuras labiopalatais; fissuras labiopalatinas; fissuras orais”. Da mesma forma, o portal da BDTD sinalizou os descritores: fissuras orofaciais; fissura palatina; cleft palate; cleftlip and palate; cleftlip (fissura de palato;

fissura de lábio e palato; fissura de lábio, respectivamente).

Por esta razão, decidiu-se pela busca com as palavras-chave sugeridas pelos respectivos bancos de dados, uma vez que não existia diferença entre a palavra-chave e o trabalho encontrado, ou seja, o mesmo trabalho era identificado, independente da palavra-chave anteriormente citada utilizada. Percebeu-se, porém, que o descritor Fissura Labiopalatina (escrito de forma não separada) era o termo que mais resultava em trabalhos, uma vez que quase todos os outros trabalhos poderiam ser encontrados digitando esta mesma palavra chave.

O critério de inclusão adotado para a pesquisa foi que os trabalhos tivessem em seu título o termo 'fissura lábio palatina' (escrito de forma junta ou separadamente). A busca centrou-se, inicialmente, pelo título e, posteriormente, buscou-se o resumo dos trabalhos, analisando os objetivos e as palavras-chave na tentativa de encontrar algum indício por meio de frases ou palavras como escola, escolarização, desempenho escolar, educação, aprendizagem, professores, nível de ensino, aluno, que pudessem evidenciar aspectos educacionais ou de escolarização de pessoas com FLP. A identificação de algumas dessas palavras no resumo, o trabalho era selecionado para ser analisado na íntegra.

Para realização da análise dos textos encontrados que realizassem estudo na perspectiva da educação, foram estabelecidas algumas categorias, considerando os objetivos da pesquisa e tomando como referência as

categorias elaboradas na pesquisa de revisão sistemática de Veronez et al. (2009, p.29), as quais foram descritas da seguinte maneira:

- a) período em que houve mais publicações;
- b) modalidade científica, ou seja, o tipo de produção;
- c) área de atuação ou área de conhecimento (dos autores);
- d) amostra que fez parte do estudo;
- e) aspectos educacionais abordados pelos autores.

Dessa forma foi possível analisar mais profundamente os conteúdos dos trabalhos, identificando os principais aspectos educacionais propostos pelos autores das pesquisas, caracterizando o objetivo da revisão sistemática de fundamentar teoricamente um determinado tema (MANUAL, 2014).

Resultados e discussões

Por meio da revisão da literatura foi possível investigar os trabalhos sobre as fissuras lábio palatinas, a fim de destacar questões específicas sobre os aspectos educacionais, em uma tentativa de responder aos objetivos da pesquisa. Assim, a revisão sistemática possibilitou “a aplicação de estratégias científicas que permitem limitar o viés de seleção de artigos, avaliá-los com espírito crítico e sintetizar todos os estudos relevantes em um tópico específico” (MANUAL, 2014, p. 5).

Durante o levantamento, verificou-se um número maior de trabalhos realizados a partir do ano 2000 e, por essa razão, delimitou-se o registro das publicações entre os anos de 2000 e 2015, considerando 15 anos um

tempo significativo para produções de pesquisas acadêmicas em nível nacional. Dentre o período delimitado, foi constatada uma maior produção de trabalhos entre os anos de 2011 e 2015 (122 trabalhos). É importante ressaltar que todos os trabalhos encontrados (217) foram selecionados e computados, mesmo os que não mencionavam (no resumo e/ou no trabalho completo), as palavras que poderiam indicar aspectos educacionais de pessoas com FLP.

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, a Tabela 1 indica as principais características dos estudos encontrados nos dois portais de busca.

Tabela 1. Caracterização dos trabalhos levantados no período de 2000 a 2015: BDTD e Scielo

Período de publicação (número de trabalhos e frequência)	2000 - 2005	18	8,2
	2006 - 2010	77	35,4
	2011 - 2015	122	56,2
Tipo de produção (número de trabalhos e frequência)	Artigos	116	53,4
	Dissertações	68	31,3
	Teses	33	15,2
Área de conhecimento (número de trabalhos e frequência)	Fissuras orofaciais e anomalias relacionadas	43	19,8
	Processos e distúrbio da comunicação humana	15	6,91
	Fonoaudiologia	52	23,9
	Enfermagem	07	3,2
	Odontologia	41	18,8

	Psicologia	08	3,6
Amostra do estudo (número de trabalhos e frequência)	Crianças	54	24,8
	Crianças e adolescentes	15	6,9
	Adolescentes e adultos	43	19,8
	Radiografias	08	3,6
	País	06	2,7
	Mães	07	3,2
	Famílias/familiares	05	2,3
	Professores	03	1,38
	Prontuários	11	5,0
	Outros	57	26,2

Fonte: categorias elaboradas com base em Veronez, et al. (2009).

O panorama apresentado com o levantamento das produções envolvendo aspectos educacionais relacionados às pessoas que nasceram com fissura lábio palatina mostra uma realidade em que se prioriza as pesquisas relacionadas à área médica (técnicas cirúrgicas, prevenção, fatores de riscos e genética), odontológica, distúrbio da comunicação, diagnósticos, intervenções, reabilitação, prevalência das fissuras, aleitamento materno, cuidados com a saúde, nutrição, entre outros. É provável que o interesse por tais temas se deva ao fato de que o Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC), localizado na Universidade de São Paulo (USP) campus Bauru, seja um centro de referência nacional e na América Latina, para o desenvolvimento de pesquisas e estudos nas referidas áreas e no atendimento de pessoas com fissura lábio palatina.

Em função de o hospital estar localizado na cidade de Bauru, encontrou-se um maior número de pesquisas realizadas na referida cidade, especialmente no HRAC e na Faculdade de Odontologia de Bauru (FOB-USP), pois, do total de 217 trabalhos encontrados, 125 (57,6%) foram realizados em Bauru, sendo 113 desenvolvidos no HRAC e 12 na FOB. Em relação às amostras dos estudos, verificou uma prevalência nas pesquisas desenvolvidas com crianças e adolescentes, representando um total de 69 publicações (31,7%).

É importante enfatizar que foram analisados os trabalhos que indicassem tratar (por meio de alguma das palavras citadas anteriormente) sobre a referida temática, no título, no resumo, nas palavras-chave ou no corpo do trabalho. Dessa forma, foram analisados seis trabalhos na íntegra, sendo três teses, duas dissertações e um artigo. Dos seis trabalhos analisados, foram evidenciados os objetivos do estudo e os aspectos considerados relacionados às questões educacionais da população. Assim a Tabela 2 descreve os autores e suas respectivas produções, seguindo a ordem cronológica de publicação, os objetivos e os aspectos relativos à educação de pessoas com FLP.

Tabela 2. Estudos sobre os aspectos educacionais de pessoas com FLP

Autores / Ano / Tipo	Objetivos	Aspectos Educaçãois
Manoel (2006) Tese	Verificar o comportamento auditivo, por meio do julgamento realizado pelos	Alta taxa de distúrbio de aprendizagem e repetição e baixa taxa de aproveitamento

	professores, observando as crianças nas condições de escuta no silêncio...	escolar
Domingues (2007) Dissertação	Investigar, por meio da opinião dos professores de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental o desempenho escolar de indivíduos com FLP sem anomalias associadas e correlacionar os possíveis fatores interferentes.	Quanto ao desempenho escolar dos alunos com FLP, os professores, em geral, referiram que 58% possuem desempenho dentro da média da classe, 21% abaixo da média da classe e 21% acima da média da classe.
Buffa (2009) Tese	Descrever e analisar a visão dos professores de ensino regular a respeito da inclusão da criança com fissura labiopalatina na classe comum;	Preocupação dos professores e funcionários por não conhecerem a melhor forma de lidar com a situação, bem como quanto a postura, especialmente do professor, para aceitação da criança.
Manoel et al.(2010) Artigo	Verificar a escuta de crianças com fissura labiopalatina em seis condições de escuta.	Em uma situação desfavorável em que há competição entre a fala do professor e os demais ruídos, o desempenho escolar pode sofrer Interferência.
Moraes (2012) Tese	Investigar junto aos adolescentes e jovens adultos com FLP, que participaram de atividades expressivas e	Cerca 18,87% dos sujeitos entrevistados estavam atrasados em relação ao nível escolar esperado para a idade,

	recreativas durante os períodos de hospitalização, a contribuição dessas atividades na sua vida familiar, social, afetiva, escolar e ocupacional.	pois não haviam concluído o Ensino Fundamental e na faixa dos 20 a 23 anos, cinco não tinham concluído o Ensino Médio. Além disso, 20 (37,74%) não estavam mais estudando.
Niquerito (2013) Dissertação	Identificar as competências atencionais de sujeitos com fissura labiopalatina isolada e reparada, identificados com prejuízos atencionais e baixo rendimento escolar.	Queixa na aprendizagem e alterações no controle da atenção para realização de atividades acadêmicas.

Fonte: baseada em Veronez, et al. (2009, p. 31).

Foram analisados os seis trabalhos encontrados que abordavam aspectos educacionais de pessoas com FLP, correspondendo apenas a 2,7% das produções publicadas. Levando-se em conta o total de trabalhos pesquisados (217) e o intervalo de tempo de 15 anos, pode-se considerar essa quantidade insignificante, comprovando a escassez de publicações que abordem a educação e/ou escolarização de pessoas com FLP. Os estudos analisados diferem quanto aos seus objetivos, às abordagens ligadas à educação e aos processos de aprendizagem de escolares com FLP. Nesse sentido, buscou-se descrever resumidamente os aspectos educacionais que cada autor evidenciou em sua pesquisa.

Manoel (2006) pesquisou 224 escolares de 1^a a 4^a série de todo Brasil, com faixa de idade entre sete e 11 anos

com fissura lábio palatina esquerda (tipo de fissura mais prevalente), registrados no HRAC. Avaliou o comportamento auditivo desses escolares e comparou com os de crianças sem a FLP. Em sua pesquisa, concluiu que crianças com FLP apresentam dificuldades nas habilidades auditivas, o que compromete o processamento auditivo, podendo ter mais dificuldade de escuta, quando comparada aos outros alunos. A investigação de problemas relacionados à audição torna-se importante não só para melhorar o desempenho acadêmico da criança, mas também a qualidade de vida, entretanto, estes não devem ser “superestimados nem tão pouco utilizados com propósitos de diagnósticos” (MANOEL, 2010, p. 286).

Na pesquisa de Domingues (2007) foram investigados 61 escolares entre sete e 14 anos que cursavam da 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental, a maioria proveniente de escolas públicas do Estado ou Município. Foram identificados que a maior parte dos alunos era do sexo masculino e tinha a fissura transforame incisivo unilateral, ou seja, acometendo o lábio e o palato de um lado, sendo mais frequente o lado esquerdo. O nível sócio econômico da maioria dos alunos foi classificado como baixo e estes achados corroboram com os estudos realizados no HRAC da USP de Bauru, SP.

Domingues (2007) também pesquisou questões relacionadas à timpanometria, inteligibilidade da fala, distúrbios articulatórios, comportamento dos alunos, conhecimento dos professores sobre FLP, desempenho escolar, queixas dos professores, entre outros. Dentre os

aspectos educacionais da pesquisa, evidenciou-se o atraso escolar relacionado ao tipo de fissura. Considerando sete anos como sendo a idade ideal para ingressar na 1ª série do Ensino Fundamental, a pesquisa constatou que 82% dos estudantes não apresentavam atraso escolar e, dos 18% que apresentavam defasagem escolar, 24% deles tinham a fissura lábio palatina completa. A maioria dos professores (96%) da pesquisa relatou 'conhecimento limitado' sobre as FLP, apesar de 71% deles lecionarem há mais de 10 anos.

O trabalho de Buffa (2009) pesquisou por meio de questionário um total de 159 professores, 135 com formação em nível superior, sendo 88 graduados em Pedagogia e com experiência profissional de 10 a 20 anos de carreira. A maioria (70 professores) lecionava na rede particular de ensino.

O estudo evidenciou a falta de conhecimento sobre o tema e o despreparo dos professores para receber alunos com FLP em suas salas de aula, achados estes confirmados pela literatura, segundo a autora. Os dados ainda ressaltam que o tipo de formação aos quais esses professores tiveram acesso não incita a pesquisa e a busca do conhecimento, e que não promoveu diferença o fato de o estudo ter sido realizado em Bauru, onde está localizado o HRAC, como mencionado anteriormente referência nacional e internacional no atendimento das malformações lábio palatinas.

Por outro lado, o estudo constatou que a maioria dos professores considera que os alunos com FLP têm

habilidades de aprendizagem iguais aos colegas de turma e que essa opinião

vem de encontro as pesquisas que confirmam que as crianças com FLP apresentam desenvolvimento intelectual normal, mas o problema de aprendizagem quando se apresentam estão relacionados a problemas estéticos, funcionais e psicossociais, dependendo do tipo de fissura, dos distúrbios da fala e da presença de outras anomalias associadas (BUFFA, 2009, p. 87).

O trabalho de Manoel et al. (2010), iniciou sua amostra selecionando 800 crianças matriculadas no HRAC de ambos os sexos com faixa etária entre sete e 11 anos e em nível de escolaridade da 1ª a 4ª série. A partir deste número, foi enviado um questionário via correios, obtendo um retorno de 224 materiais respondidos.

O material respondido pelos professores constituía-se de uma escala para ser aplicada com os alunos, a CHAPPS (Childrens Auditory Processing Performance Scale), que identificava as características de escuta das crianças avaliadas pelo professor em seis condições: “em ambiente silencioso, no ruído, quando é requerido lembrar a informação ouvida (memória auditiva/sequência) e, em longos períodos de escuta (atenção auditiva)” (MANOEL et al. 2010, p. 285).

O estudo constatou, de acordo com o julgamento do professor, que a condição de escuta entre escolares com FLP e demais alunos da sala mostrou-se

praticamente similar, apresentando condições de “mais dificuldades no ruído, quando solicitadas a recordarem a informação ouvida (memória auditiva) e durante longo período de escuta (atenção auditiva), para qualquer um dos gêneros, como para todas as séries escolares frequentadas” (MANOEL, et al. 2010, p. 286).

Em sua tese, Moraes (2012) selecionou 53 pessoas com FLP na faixa de idade entre 14 e 23 anos em atendimento no HRAC, com as quais realizou entrevistas por meio de um roteiro semiestruturado que aprofundava questões sobre suas experiências de vida e sua participação nas atividades expressivas e recreativas oferecidas aos pacientes durante suas hospitalizações, e como essas atividades contribuíam para suas vidas nos aspectos familiar, social, afetivo, escolar e ocupacional. No aspecto educacional a pesquisa evidenciou que cerca de 18,87% dos entrevistados estavam defasados em relação ao nível escolar esperado para a idade e 37,74% não frequentavam a escola.

Identificou ainda que a maioria dos entrevistados tinha Ensino Médio incompleto (35,85%), seguido de 32,08% com Ensino Médio completo, 20,75% com curso Superior incompleto e apenas um (1,89%) dos entrevistados havia concluído o Ensino Superior. Entretanto, o estudo focalizou a percepção dos entrevistados sobre as atividades realizadas pela recreação quando hospitalizados, concluindo que as atividades contribuíram para o crescimento pessoal e o relacionamento interpessoal.

Niquerito (2013) pesquisou em sua dissertação 30 crianças divididas em dois grupos de 15: um grupo experimental G1 (alunos com FLP e pacientes do HRAC) e o grupo controle G2. A faixa de idade das crianças foi de sete a 10 anos e as mesmas cursavam o ensino fundamental em escolas públicas e particulares na cidade de Bauru ou região. Foram utilizados instrumentos de avaliação das funções neuropsicológicas para identificar as habilidades atencionais e as competências seletivas, sendo as habilidades: “relações espaciais e temporais lógicas, rastreamento visomotor, flexibilidade cognitiva, categorização e gerenciamento executivo, controle inibitório, memória de trabalho e resolução de problemas” (NIQUERITO, 2012, p. 41).

O estudo constatou que, no pré-teste, o grupo de crianças com FLP (G1) apresentava desempenhos inferiores nas habilidades relacionadas à atenção seletiva, rastreamento e de sustentação por tempo na tarefa, comparando-se com o grupo controle (G2). No entanto, no pós-teste o G1 obteve ganhos significativos na função atencional. A pesquisa constatou que algumas situações ligadas ao ambiente e à motivação interferiram no desempenho individual das crianças com FLP, porém, com o Programa de Remediação da Função Atencional, houve mudanças positivas nos aspectos comportamentais, sobretudo relacionados ao autoconceito e à autoestima das crianças com FLP (NIQUERITO, 2012).

Considerações Finais

A temática educacional de pessoas com FLP ainda se mostra pouco representativa nos trabalhos acadêmicos e pesquisas em todo Brasil, muito embora os poucos trabalhos realizados nessa área (apenas seis em 15 anos), chamam a atenção dos profissionais da educação para essa população tão representativa em nosso país que, de acordo com os estudos dos autores podem apresentar necessidades educacionais em algum momento de sua escolarização.

Fica evidente que os trabalhos que abordam algumas questões educacionais são realizados no HRAC em Bauru, apesar de o hospital ser especializado em reabilitação cirúrgico funcional, onde são realizadas cirurgias corretivas (estéticas e funcionais) e acompanhamento (atendimento ou encaminhamento) nas áreas odontológicas, fonoaudiológica, psicológica, genética, entre outras, ou seja, a educação e/ou escolarização dessas pessoas não são o foco do referido hospital.

É importante ressaltar a necessidade de olhar também para essa população com maior atenção e acolhimento, especialmente por parte das políticas educacionais que, de certa forma, têm negligenciado essa parcela populacional, que pode encontrar barreiras iniciais em sua trajetória escolar, provocadas evidentemente pelas sequelas deixadas pela FLP. As pesquisas aqui mostradas evidenciaram que os alunos/as com FLP, em algum momento de sua escolarização, podem precisar de apoio educacional,

sendo importante introduzir essa questão na pauta da política nacional de educação.

Portanto, abordar essa temática e favorecer as discussões sobre a educação de pessoas com FLP, são ações fundamentais para repensar suas necessidades educacionais e sociais e instigar no meio acadêmico o estudo e a pesquisa sobre as características das FLP e, conseqüentemente, as experiências das pessoas que nascem com a malformação, sobretudo, procurando aprofundar nas questões educacionais, afim de tornar esses alunos mais visíveis, uma vez que as FLP, apesar de evidente e “estar na cara”, ainda é pouco percebida na escola, fazendo com que, muitas vezes, os alunos não sejam notados e apoiados em suas dificuldades iniciais, que podem ser de interação ou de aprendizagem.

Referências

BUFFA, M. J. M. B. *A inclusão da criança com fissura labiopalatina no ensino regular: uma visão do professor de classe comum*. Tese (Distúrbios da Comunicação Humana). Universidade de São Paulo, USP, 2009

DOMINGUES, A. B. C. *Desempenho escolar de crianças com fissura labiopalatina na visão dos professores*. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana) - Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo, Bauru, 2007.

FREITAS, J. A. S. *Centro de Pesquisa e Reabilitação de Lesões Lábio Palatais*. Bauru: Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, 1974. 55p.

HRAC Bauru. Programa de Pós-Graduação do HRAC. Linhas de Pesquisa. Disponível em: <http://www.centrinho.usp.br/hospital/posgrad/files/linhas_pesq.html>. Acesso em: 19 fev. 2015.

MANOEL, R. R.; FENIMAN, M. R.; BUFFA, M. J. M. B.; MAXIMINO, L. P.; LAURIS, J. R. P.; FREITAS, J. A. S. Escuta de crianças com fissura labiopalatina na escola. *Arquivos Int. Otorrinolaringol.* (Impr.), Set 2010, vol.14, no.3, p.280-287. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S18094872201000030003>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MANOEL, R. R. *O comportamento auditivo do aluno com fissura labiopalatina: o julgamento do professor*. 2006. 110f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Hospital de reabilitação de anomalias craniofaciais. Bauru, SP, 2006.

MORAES, M. C. A. F. *Contribuições das atividades expressivas e recreativas durante a Hospitalização da pessoa com fissura*. 2012. 125f. Tese (Doutorado em Ciências da Reabilitação- Área de concentração: Fissuras Orofaciais e Anomalias Relacionadas) – Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, Universidade de São Paulo. Bauru, 2012.

NIQUERITO, A. V. *Remediação neuropsicológica das funções atencionais em crianças com fissura labiopalatina*. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Hospital de reabilitação de anomalias craniofaciais Bauru, 2013.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA INTEGRATIVA: A pesquisa baseada em evidências. *Manual*. Grupo anima educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_revisao.pdf.

Acesso em: 16 abr. 2016.

SAMPAIO R. F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Rev. bras. fisioter.* São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2016.

SILVA, G.G. *A escolarização de crianças com fissura lábio palatal: um estudo exploratório*. 2002. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

SILVA, G. G. *Fissura labiopalatal: uma proposta de orientação à família*. 1995. TCC Monografia. Universidade Federal da Paraíba, 1995.

TAVANO, L. A. *Análise da integração escolar de uma criança portadora de lesão lábio-palatal*. 1994. 168f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1994.

VERONEZ, F. S. LUZ, C. L. F; GALANTE, J. M. B; PAES, J. T; CAMPOS, C. B; GRACIANO, M. I. G; TAVANO, L. D; BACHEGA, M. I. Aspectos psicossociais dos pacientes com fissura labiopalatina: revisão sistemática. *Revista Omnia Saúde*, v.6, n.1, p.27-33, 2009. Disponível em: http://www.fai.com.br/portal/ojs/index.php/omnia_saude/article/viewFile/12/pdf.

Acesso em: 21 mar. 2016.

NOTAS SOBRE OS AUTORES

Amanda Rodrigues de Souza

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2015); mestrado em Educação Especial (2017, bolsa CAPES) pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é doutoranda em Educação Especial do Programa



de Pós-Graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos com bolsa FAPESP.



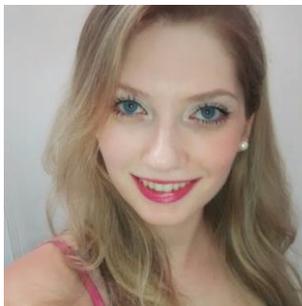
Ana Carolina Macalli

Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, bolsista CAPES. Graduanda no curso de pedagogia da Universidade

Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Araraquara).

Belinda Talarico Franceschini

Bacharel em Gerontologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Durante o mestrado teve bolsa fornecida



pelo CNPq, para a pesquisa intitulada "Terapia Assistida por Animais: sua eficácia no desempenho cognitivo de idosos institucionalizados", sob orientação da Prof^a Dr^a Maria da Piedade Resende da Costa.



Carmelina Aparecida Aragon, graduada em Licenciatura em Educação Especial (2014) pela Universidade Federal de São Carlos; mestrado em Educação Especial (2017, bolsa CNPq) pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente está cursando especialização em Reabilitação Neuropsicológica pelo Departamento de Psicologia da

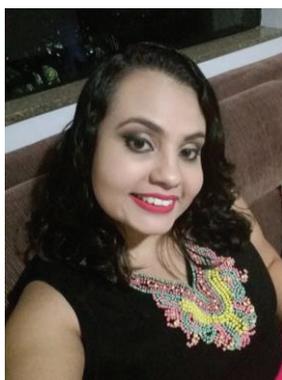
Universidade Federal de São Carlos.

Glorismar Gomes da Silva

Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Desenvolvimento Infantil e seus Desvios; Graduada



em Fisioterapia e Licenciada em Educação Física todos pela Universidade Federal de Paraíba (UFPB).



Isabela Bagliotti Santos

Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2017, bolsista CAPES). Atualmente é Professora Interlocutora de Língua Brasileira de Sinais da rede Estadual de ensino e também atua como Educadora Especial em

ambiente particular.

Marily Oliveira Barbosa

DOUTORANDA em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), MESTRA em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário CESMAC, Graduanda em Pedagogia pela UFAL e Graduada do curso



licenciatura em Educação Física pela UFAL. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE-EEs). Experiência na área de Educação Inclusiva, com ênfase nos seguintes temas: Educação Especial/inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Docente na Faculdade de São Vicente (FASVIPA) e na Faculdade Regional da Bahia (UNIRB).



Natália Costa de Felício

Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil (2017)

Renata Franco Severo Fantini

Formada em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos, especialista em Musicoterapia pela Universidade de Ribeirão Preto, mestre e doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é docente no Curso de Música – Educação Musical da Universidade Federal



de São Carlos e auxilia no trabalho de musicalização para crianças de 0 a 4 anos no âmbito do Projeto Música em Família. Tem experiência no ensino de música para crianças em fase pré-escolar e ensino fundamental I e II em contextos escolares municipais. Tem interesse especial nos processos de educação musical de crianças pequenas e da relação dessa área com o campo do letramento emergente. Também tem investigado o campo da educação musical especial, bem como a educação musical na perspectiva inclusiva.



Samuel Vinente

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Mestre e Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação

(GPPE). Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Inovação Tecnológica da UFAM.

Sarah Raquel Almeida Lins

possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Ceuma (2007); Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco (2012); Mestrado em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (2015, bolsa CAPES). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação



Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (bolsa CAPES) e membro do grupo de pesquisa Terapia Ocupacional em Saúde Mental do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos.

Tatiane Cristina Rodrigues Lessa

Psicóloga formada pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em psicologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre e doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.



Graduanda no curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Araraquara).



O presente livro destina-se aos educadores da **Educação Especial** que trabalham com a população de jovens e adultos com deficiência.

Apresenta temas sobre a educação especial e educação de adultos que merecem reflexões especialmente no que se refere à pesquisa.



978-85-7993-465-0