

Washington Cesar Shoiti Nozu
Aline Maira da Silva
Camila da Silva Teixeira Agrelos
(Organizadores)

**PESQUISAS EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM**
Mato Grosso do Sul

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM MATO GROSSO DO SUL**

**Washington Cesar Shoiti Nozu
Aline Maira da Silva
Camila da Silva Teixeira Agrelos
(Organizadores)**

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM MATO GROSSO DO SUL**

Copyright © Autoras e autores

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

Washington Cesar Shoiti Nozu; Aline Maira da Silva; Camila da Silva Teixeira Agrelos [Orgs.]

Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 309p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-408-3 [Impresso]

978-65-5869-409-0 [Digital]

1. Educação Especial. 2. Pesquisa em Educação. 3. Mato Grosso do Sul. 4. Práticas pedagógicas em Educação Especial. I. Título.

CDD – 371

Capa: XXX

Diagramação: Diany Akiko Lee

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); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Sumário

Sobre encontros e construções da REPEEMS: à guisa de inícios	11
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar Washington Cesar Shoiti Nozu Celi Corrêa Neres	
Apresentação	21
Aline Maira da Silva Washington Cesar Shoiti Nozu Camila da Silva Teixeira Agrelos	
Parte 1. Produção científica: temas e análises	
Capítulo I. Inclusão/exclusão na escola	29
Greicy Rôa Pereira Mônica Mendes da Cunha Pestana Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	
Capítulo II. Pontos e contrapontos da articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena	45
Marilda Moraes Garcia Bruno Michele Aparecida de Sá Ilma Regina Castro Saramago de Souza	
Capítulo III. Pesquisas em Educação Especial: construções do GEPES/UFMG/Mato Grosso do Sul	63
Morgana de Fátima Agostini Martins Jeniffer Ribeiro Pessôa Priscila de Carvalho Acosta	

Capítulo IV. A produção científica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre inclusão escolar: uma breve análise	79
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti Rozemeiry dos Santos Marques Moreira	
Parte 2. Política e organização de atendimentos especializados	
Capítulo V. A relação entre o público e o privado na política de Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul	93
Vera Lucia Gomes Regina Tereza Cestari de Oliveira	
Capítulo VI. Educação Especial e Educação Superior: a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF/DIAAF – UFMS)	111
Carina Elisabeth Maciel Leila Lima de Souza Santana Anielise Mascarenhas Guedes	
Capítulo VII. Educação Especial nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados – MS	127
Camila da Silva Teixeira Agrelos Eduardo Adão Ribeiro Washington Cesar Shoiti Nozu	
Capítulo VIII. Processo de identificação de altas habilidades/superdotação: instrumentos de avaliação em análise	143
Celi Corrêa Neres Marcela Luzio Ferreira Moquiuti	

Parte 3. Práticas pedagógicas

- Capítulo IX. Metodologias, estratégias e práticas de acessibilidade em salas de recursos multifuncionais** 161
Ana Paula Neves Rodrigues
Nesdete Mesquita Corrêa
- Capítulo X. Retratos da inclusão na Educação Infantil de Mato Grosso do Sul: experiências docentes em foco** 181
Jeanny Monteiro Urquiza
Bárbara Amaral Martins
- Capítulo XI. Inclusão em um campus da UFMS sob a óptica do bolsista de apoio pedagógico** 199
Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira
Andressa Santos Rebelo
- Capítulo XII. Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: as práticas pedagógicas em foco** 217
Alexandra Ayach Anache
Daniela Pereira Nantes
- Capítulo XIII. Escolarização do aluno com deficiência intelectual: práticas dos professores de Ciências no ensino regular** 233
Mary Evelyn Santos Alencastro
Aline Maira da Silva
- Capítulo XIV. Inclusão de estudantes surdos estrangeiros nas escolas de fronteira** 251
Eladio Sebastián-Heredero
Maria Elena Aquino Dutra

Capítulo XV. Educação Escolar Indígena e plurilinguismo: desafio da escolarização de estudantes surdos no sul do MS 277

Luciana Lopes Coelho

Marilda Moraes Garcia Bruno

Sobre as autoras e os autores 297

Sobre encontros e construções da REPEEMS: à guisa de inícios

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Washington Cesar Shoiti Nozu
Celi Corrêa Neres

O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil vem se constituindo por meio de documentos históricos e político-normativos, artigos em periódicos, produções sobre formação de professores, cursos de graduação em Educação Especial, disciplinas correlacionadas em cursos de Pedagogia, cursos de extensão, programas de pós-graduação, linhas e grupos de pesquisa, associações científicas, eventos especializados e redes de pesquisa – dentre as quais situa-se a Rede de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul (REPEEMS) (CASAGRANDE; MAINARDES, 2021). A criação dessa rede de pesquisa foi efetivada durante o I Encontro de Grupos de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão Escolar de Mato Grosso do Sul, realizado entre os dias 01 e 02 de dezembro de 2014, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na Unidade III do *Campus* do Pantanal, Corumbá, sob organização das Professoras Celi Corrêa Neres, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Nesdete Mesquita Corrêa (KASSAR et al., 2014; UFMS/CPAN/PPGE, 2014).

O evento reuniu líderes, pesquisadores e estudantes de grupos de pesquisa em Educação Especial e Inclusão Escolar ligados aos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFMS (*Campi* Campo Grande e Pantanal), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) (KASSAR et al., 2014; UFMS/CPAN/PPGE, 2014).

Figura 1. Participantes do I Encontro de Grupos de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão Escolar de Mato Grosso do Sul



Fonte: Arquivo REPEEMS (2014).

Na reunião de avaliação do evento, Mônica Kassar destacou:

[...] a importância do encontro, pois permitiu que os pesquisadores presentes ligados aos Programas e aos grupos de pesquisa pudessem apresentar as pesquisas em desenvolvimento, possibilitando um primeiro levantamento da produção dos grupos no que tange às temáticas, formas e recortes adotados nas investigações. Tal iniciativa favorecerá intercâmbio entre os grupos de pesquisa, que podem inclusive favorecer os estudos em rede (KASSAR et al., 2014, p. 1).

Nessa direção, Carina Elisabeth Maciel sugeriu “[...] a possibilidade de se criar uma rede de pesquisa. A sugestão foi discutida e, depois de várias considerações, foi criada a Rede de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul (Repeems)” (KASSAR et al., 2014, p. 1). Para sistematizar informações dos pesquisadores, grupos de pesquisa e teses/dissertações sobre Educação Especial e Inclusão Escolar produzidas no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Mato Grosso do Sul, foi construído, com a colaboração de Andressa Santos Rebelo (UFMS), um site para a REPEEMS: <https://pesquisaeems.wordpress.com/>.

A proposta de formação da REPEEMS ocorre na perspectiva de fortalecimento de vínculos acadêmicos no campo da Educação Especial. Registra-se que, no Brasil, os pesquisadores organizaram-se institucionalmente, especialmente a partir da década de 1990, com a formação do Grupo de Trabalho (GT) 15 da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1991¹, e a organização da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), em 1993.

Como avaliaram Ferreira e Bueno (2011), ao analisarem a formação do GT 15 da ANPEd, esse movimento garantiu um espaço próprio de discussões da Educação Especial, área que, segundo os autores, passava a possuir um “estágio de acúmulo de programas de formação de pessoal especializado [...], bem como de um corpo aparentemente relevante de projetos de pesquisa” (p. 145). No mesmo sentido deu-se a formação da ABPEE, inclusive, com participação de grande parte dos pesquisadores que contribuíram para a consolidação do GT 15, como Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini (Universidade de São Paulo – USP), Júlio Romero Ferreira (Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP), Rosana Glat (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ) e Tércia Regina da Silveira Dias (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). Registra-se que, ainda com o título de Mestres, Alexandra Anache e Mônica Kassar presenciaram e acompanharam ativamente a formação desses grupos, como registrado na Ata da primeira reunião da ABPEE, ocorrida em 1993, na época denominada “Associação de Pesquisadores em Educação Especial” (ASSOCIAÇÃO, 1993).

O intento de conhecer a produção da área e sua história esteve presente na formação do GT 15, materializado em trabalhos encomendados, como os elaborados por Marcos Mazzotta e Tércia Dias, em 1992, na pesquisa coordenada por Rosana Glat, apresentada em 1993, e no trabalho de Gilberta Jannuzzi, em 1994 (FERREIRA; BUENO, 2011).

Objetivo próximo a esse também pode ser identificado no “Seminário de Pesquisa em Educação Especial: mapeando produções”, ocorrido em Vitória (ES), em 2005, praticamente dez

¹ Em 1989, foi criado o Grupo de Estudos (GE) em Educação Especial na Anped, sob a coordenação da professora Elcie Masini, da USP, na 12ª Nacional Reunião, que em 1991 foi transformado em GT (FERREIRA; BUENO, 2011).

anos após a formação do GT 15 e da ABPEE, em que participaram pesquisadores representantes das diferentes regiões do Brasil, sob a iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Sobrinho e Naujorks (2001, p.10) apontam que, no Brasil, as pesquisas na área da “[...] educação das pessoas com necessidades educacionais sugere uma concentração da produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*” e em Mato Grosso do Sul não foi diferente. Kassar (2006) registra que a Educação Especial, como foco central de pesquisa produzida em Programa de Pós-Graduação localizado no estado, surgiu imersa na discussão da Educação brasileira, no recém-criado Mestrado em Educação na UFMS, com a dissertação de Alexandra Ayach Anache (ANACHE, 1991), defendida em 1991. A abordagem adotada por Anache (1991) e posteriormente por Kassar (1993), de entender a Educação Especial no contexto mais amplo da Educação brasileira, seguiu uma tendência já iniciada no país, na década de 1980, de teses como as de Jannuzzi (1985) e Ferreira (1989) de buscar entender um fenômeno específico, na interrelação com o contexto geral.

Essa perspectiva teve continuidade no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMS que, até o presente, tem optado por acolher o tema da Educação Especial dentre as diferentes Linhas de Pesquisa do Programa, sem a criação específica de uma “Linha de Pesquisa em Educação Especial”. Observa-se que esta opção não afastou o tema dos cursos de Mestrado e Doutorado dessa instituição. Em levantamento realizado por Kassar em 2011, foram identificadas 35 dissertações de Mestrado e cinco teses de Doutorado no PPGEdu², com foco na Educação Especial, defendidas desde 1991 até aquele ano.

Mais recentemente, Neres e Corrêa (2018), ao analisarem a produção publicada na Revista Brasileira de Educação Especial, sobre Deficiência Visual, entre 1992 e 2017, afirmam que as pesquisas em Educação Especial evidenciam “uma grande diversidade de objetos e

² O PPGEdu da UFMS teve o Curso de Doutorado aprovado em 2006.

de enfoques de investigação, além de múltiplas interfaces com diversas áreas do conhecimento” (p. 154). Essas análises indicam que se trata de um campo em ampliação, em interação constante com outros campos e abordagens de produção de conhecimento. Pode-se dizer que essa perspectiva se fortaleceu nos Programas de Pós-Graduação do estado de Mato Grosso do Sul, que desenvolvem seus trabalhos em Educação Especial dentro de Linhas de Pesquisas mais abrangentes, sem esquecer suas especificidades. Além do PPGEduc da UFMS, atualmente, temos os Programas de Pós-Graduação em Educação da UCDB, com início em 1994 (com recomendação pela CAPES/MEC, em 2002), da UFGD, com início em 2008, do *Campus* do Pantanal da UFMS, com primeira turma de ingresso em 2009, da UEMS, criado em Paranaíba em 2010 e em Campo Grande em 2012, e em 2019 no *Campus* de Três Lagoas da UFMS, que orientam dissertações e teses com o foco na Educação Especial, sem conter uma “Linha de Pesquisa em Educação Especial”. Acrescenta-se, a esse conjunto, o Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, na área Interdisciplinar, da UFGD com pesquisas dentro dessa temática.

No caso do Programa de Pós-Graduação da UEMS, por meio do grupo de pesquisa “Educação Especial”, pesquisadores têm se dedicado a estudos relativos à educação de estudantes com deficiência, compreendendo investigações no campo da história, políticas públicas e processos de escolarização. Duas linhas de pesquisa compõem o conjunto dos trabalhos: Educação especial, história e políticas públicas de inclusão e Educação especial e processos de escolarização. O grupo congrega pesquisadores da UFMS, UEMS, UFGD e UCDB (NERES, 2017).

Importante notar que, com a disseminação do tema nos diferentes Programas em Mato Grosso do Sul, a história da Educação Especial do estado vai sendo mais amplamente conhecida e registrada, além de suas políticas e práticas educacionais. Um exemplo de esforço nessa direção é a realização da pesquisa interinstitucional “História e memória da educação especial em Mato Grosso do Sul: as vozes dos gestores (1981-

2018)”, iniciada em 2018, com coordenação de Nesdete Mesquita Corrêa e, atualmente, sob a coordenação de Raquel Elizabeth Saes Quiles, ambas da UFMS. A pesquisa envolve docentes de diferentes Programas: Aline Maira da Silva (UFGD), Andressa Santos Rebelo (UFMS), Carina Elisabeth Maciel (UFMS), Celi Corrêa Neres (UEMS), Jucélia Linhares Granemann de Medeiros (UFMS), Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS) e Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD).

A formação da REPEEMS, em 2014, objetiva justamente esse tipo de produção e troca conjunta, articulando pesquisadores e impulsionando a formação de novos estudiosos do campo. Dentre projetos que envolvem pesquisadores articulados pela existência da REPEEMS, também ressaltamos:

- A inclusão escolar de alunos com deficiência sensorial: estudo sobre as tecnologias assistivas, desenvolvido entre os anos de 2014 a 2016, sob coordenação de Celi Corrêa Neres (UEMS), contando com a participação de Alexandra Ayach Anache (UFMS), Aline Maira da Silva (UFGD), Morgana de Fátima Agostini Martins (UFGD), Nesdete Mesquita Corrêa (UFMS) e Samira Pulchério Lancillotti (UEMS);

- Desenvolvimento de tecnologias de ensino acessíveis para a formação de conceitos na educação básica, entre 2016 e 2020, com a coordenação de Alexandra Ayach Anache (UFMS) e colaboração de Celi Corrêa Neres (UEMS);

- Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e inovação nos processos de escolarização na educação inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha, iniciado em 2017 (em andamento), sob coordenação de Mônica da Carvalho Magalhães Kassar (UFMS), com a contribuição de Andressa Santos Rebelo (UFMS) e de Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB), além de pesquisadores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidad de Alcalá (UAH), na Espanha;

- Políticas de Educação Especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática, iniciado em março de 2021, sob coordenação de Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD) e de Andressa Santos Rebelo (UFMS).

Com o intuito de fortalecer e movimentar as ações da REPEEMS, Celi Neres propôs a realização da segunda edição do Encontro (KASSAR et al., 2014), que ocorreria em 16 de março de 2020, no Anfiteatro da Unidade I da UFGD (UFGD, 2020). Entretanto, em razão da pandemia do novo coronavírus, o evento foi suspenso, com previsão de execução, em formato remoto, no segundo semestre de 2021.

Mesmo sem a possibilidade atual de encontro presencial, o trabalho coletivo vem ganhando força e a organização desta obra é uma das formas de materialização do envolvimento desses pesquisadores, em uma tentativa de, como diria João Cabral de Melo Neto, tecer outras manhãs, com cantos, olhares e reflexões que se afetam – inclusive no sentido afetivo – mutuamente.

Referências

ANACHE, A. A. **Discurso e prática: a educação do "deficiente" visual em Mato Grosso do Sul.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1991.

ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Ata da primeira reunião da Associação de Pesquisadores em Educação Especial.** Campinas, 25 de novembro de 1993.

CASAGRANDE; R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0132, p. 119-138, Jan.-Dez. 2021.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental.** 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1989.

FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 143-170, Maio-Ago. 2011. Edição Especial.

JANNUZZI, G. S. de M. **História da Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 1985. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1985.

KASSAR, M. C. M. **A deficiência mental na voz das professoras**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1993.

KASSAR, M. C. M. Possibilidades na formação de pesquisadores em educação especial. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marins, 2011.p. 105-118.

KASSAR, M. C. M. Políticas públicas e educação especial: contribuições da UFMS. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDFUES, 2006. p. 75-85.

KASSAR, M. C. M. et al. **ATA 01/ Encontro de Grupos de Pesquisa de Educação Especial e Inclusão Escolar/2014**. Corumbá, MS: PPGE/CPAN/UFMS, 2014.

NERES, C. C. Grupo de Pesquisa Educação Especial. In: PACHECO, J. A.; MENDES, G. L.; VIANA, I. C. **Currículo, inclusão e educação escolar**. Anais do CIEE. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2017.

NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. Análise dos artigos na área da deficiência visual publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 53-166, 2018. Edição Especial.

SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. Introdução - Pesquisas em Educação Especial - O desafio da qualificação. In: F. P. N. SOBRINHO; M. I. NAUJORKS (Org.). **Pesquisas em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.

UFGD. **Resolução n. 14, de 26 de fevereiro de 2020**. Aprova as ações de extensão da UFGD, cadastradas no Edital n. 77/2018/PROEX. Dourados: UFGD/CEPEC, 2020.

UFMS/CPAN/PPGE. **Convite - I Seminário dos grupos de pesquisa (CNPq) em Educação Especial de Mato Grosso do Sul**. 2014. Disponível em: < <https://ppgecpan.ufms.br/1354-2/>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

Apresentação

Aline Maira da Silva
Washington Cesar Shoiti Nozu
Camila da Silva Teixeira Agrelos

O livro **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul** reúne capítulos com resultados de estudos e pesquisas que evidenciam a pluralidade temática e metodológica das investigações conduzidas por pesquisadores sul-mato-grossenses, na área de Educação Especial. A obra está dividida em três partes que agrupam textos com reflexões sobre a área, a partir da análise da produção científica, das políticas, dos atendimentos especializados, assim como das investigações sobre as práticas pedagógicas identificadas na escolarização dos alunos que compõe o público-alvo da Educação Especial (PAEE).

A Parte 1 do livro, **Produção científica: temas e análises**, é composta por quatro capítulos que, com base no estudo sobre as produções científicas, abordam temas relacionados ao processo de inclusão escolar, assim como com a Educação Especial e suas interfaces.

Abrindo a primeira seção, o capítulo **Inclusão/exclusão na escola**, das autoras Greicy Rôa Pereira, Mônica Mendes da Cunha Pestana e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, reflete sobre a escola frente à universalidade da população brasileira, com toda a sua diversidade étnica, social, econômica, religiosa, etc. O trabalho objetiva identificar e analisar situações escolares que podem ser caracterizadas como inclusivas ou segregadoras, no contexto das escolas de Corumbá (MS).

Marilda Moraes Garcia Bruno, Michele Aparecida de Sá e Ilma Regina Castro Saramago de Souza, no capítulo **Pontos e contrapontos da articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena**, discutem os aspectos divergentes e convergentes da articulação entre

a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena, expressos pela rede discursiva da comunidade indígena Guarani e Kaiowá da região da Grande Dourados (MS). Para a análise, as autoras utilizam as produções científicas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) sobre a temática proposta.

As pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGEdu/UFGD também são o foco do capítulo **Pesquisas em Educação Especial: construções do GEPES/UFGD/Mato Grosso do Sul**, de Morgana de Fátima Agostini Martins, Jeniffer Ribeiro Pessôa e Priscila de Carvalho Acosta. O trabalho apresenta a agenda de pesquisas produzida pelo GEPES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial, no período entre 2012 e 2021. As autoras discorrem sobre os principais temas e propostas futuras de pesquisas, com o objetivo de fomentar as discussões sobre o empoderamento de famílias, a formação de professores, a construção de instrumentos e o fortalecimento das redes de apoio na interface educação e saúde.

Na sequência, José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti e Rozemeiry dos Santos Marques Moreira abordam os encaminhamentos de uma pesquisa bibliográfica, no capítulo **A produção científica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre inclusão escolar: uma breve análise**. O objetivo é analisar como a produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) investigou a inclusão escolar, na década posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A Parte 2 da obra, **Política e organização de atendimentos especializados**, é composta por quatro capítulos sobre as políticas de Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul, assim como sobre a organização dos atendimentos especializados ofertados ao PAEE na Educação Básica e na Educação Superior.

O primeiro capítulo desta seção tem como título **A relação entre o público e o privado na política de Educação Especial do**

estado de Mato Grosso do Sul. As autoras Vera Lucia Gomes e Regina Tereza Cestari de Oliveira discutem a relação entre o público e o privado no Brasil para atender os estudantes da Educação Especial. Toma-se como recorte temporal o período entre 1995 e 2019, a partir da Reforma do Estado brasileiro e fundamenta-se na análise bibliográfica, documental e em dados quantitativos, principalmente de Mato Grosso do Sul.

Na sequência, o trabalho denominado **Educação Especial e Educação Superior: a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF/DIAAF – UFMS)**, de Carina Elisabeth Maciel, Leila Lima de Souza Santana e Anielise Mascarenhas Guedes, tem como objetivo analisar o papel da Divisão de Ações Afirmativas - DIAF/DIAAF para garantia da permanência de estudantes de graduação à Educação Superior na UFMS. O estudo, desenvolvido por meio de investigação documental e bibliográfica, aponta como resultado principal que a DIAF/DIAAF é uma estratégia importante, mas ainda em construção para a efetivação da permanência dos estudantes.

O capítulo **Educação Especial nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados – MS**, de autoria de Camila da Silva Teixeira Agrelos, Eduardo Adão Ribeiro e Washington Cesar Shoití Nozu, atenta-se à política e à gestão da Educação Especial nas redes municipais de ensino dos 11 municípios que integram a região da Grande Dourados, enfatizando a produção normativa, o levantamento de indicadores de matrículas e a oferta de atendimentos especializados. Os autores desenvolveram análise documental e de indicadores do Censo Escolar, bem como entrevistas junto aos gestores responsáveis pela Educação Especial dos municípios que compreendem a região da Grande Dourados.

Celi Corrêa Neres e Marcela Luzio Ferreira Moquiuti encerram a segunda seção com o capítulo intitulado **Processo de identificação de altas habilidades/superdotação: instrumentos de avaliação em análise.** A partir de entrevistas semiestruturadas com professores, estudantes, responsáveis e técnicos, as autoras refletem sobre o processo de avaliação e identificação realizado

pelo Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), o entendimento dos professores quanto à temática, a formação e experiência dos técnicos, assim como sobre o que pensam os estudantes e responsáveis a respeito das altas habilidades/superdotação.

A Parte 3 do livro agrupa reflexões relacionadas às **Práticas Pedagógicas**, contando com sete capítulos que discutem sobre os caminhos trilhados no processo de inclusão escolar, a acessibilidade e a escolarização dos alunos PAEE nos diferentes níveis e contextos.

As autoras Ana Paula Neves Rodrigues e Nesdete Mesquita Corrêa iniciam a primeira seção com o manuscrito **Metodologias, estratégias e práticas de acessibilidade em salas de recursos multifuncionais**. O estudo tem por objetivo identificar e analisar os tipos de recursos da Tecnologia Assistiva utilizados para estudantes com deficiência nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas de um município de Mato Grosso do Sul, desvelando como o poder público vem atuando na oferta de recursos de Tecnologia Assistiva e, na respectiva formação de professores para o seu uso, visando atender as necessidades desses estudantes.

O capítulo **Retratos da inclusão na Educação Infantil de Mato Grosso do Sul: experiências docentes em foco**, de Jeanny Monteiro Urquiza e Bárbara Amaral Martins, objetiva identificar as experiências docentes com a inclusão nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil em Mato Grosso do Sul, vez que essas vivências podem se traduzir em propostas educacionais profícuas para a referida etapa de educação. As autoras apontam a escassez de estudos que se proponham a investigar a referida temática, o que demanda novos modos de (re)pensar as práticas inclusivas na infância.

A inclusão na Educação Superior foi o foco das autoras Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira e Andressa Santos Rebelo, em **Inclusão em um campus da UFMS sob a óptica do bolsista de apoio pedagógico**. As autoras analisam a inclusão de alunos PAEE em um dos *Campi* da UFMS, sob a óptica de uma bolsista de apoio

pedagógico. Trata-se de um estudo de caso, com a realização de entrevista a partir de roteiro prévio. Os resultados indicam avanços e também a necessidade de maior atenção da instituição em relação ao atendimento destinado a esses estudantes.

Os dois próximos capítulos da seção abordam a escolarização do aluno com deficiência intelectual. Em **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: as práticas pedagógicas em foco**, as autoras Alexandra Ayach Anache e Daniela Pereira Nantes apresentam análises e discussões das práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na classe comum de uma escola regular. Realizou-se pesquisa com abordagem qualitativa nos moldes de estudo de caso. Os resultados revelam um contexto escolar marcado pela descrença no educando, práticas pedagógicas tradicionais, mediação entre professor e estudante bastante restrita, demonstrando uma inclusão escolar muito aquém da estabelecida nos parâmetros das legislações e normas.

Mary Evelyn Santos Alencastro e Aline Maira da Silva, no manuscrito **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: práticas dos professores de Ciências no ensino regular**, discutem as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de ciências, tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar. As autoras descrevem e analisam a prática de professores de ciências voltadas para alunos com deficiência intelectual matriculados em classes comuns da rede regular de ensino, nos anos finais do ensino fundamental.

O trabalho denominado **Inclusão de estudantes surdos estrangeiros nas escolas de fronteira**, de Eladio Sebastián-Heredero e Maria Elena Aquino Dutra, objetiva conhecer quais são as práticas institucionalizadas ou escolares para o atendimento a estudantes surdos estrangeiros de fronteira, com outra língua materna diferente ao português, visando compreender sobre as possíveis respostas para eliminar essa barreira. Desenvolveu-se pesquisa de abordagem qualitativa, envolvendo análise documental das fontes primárias e da produção científica.

Fechando a obra, o capítulo **Educação Escolar Indígena e plurilinguismo: desafio da escolarização de estudantes surdos no sul do MS**, de Luciana Lopes Coelho e Marilda Moraes Garcia Bruno, apresenta pesquisa desenvolvida com a participação dos profissionais que atuam na modalidade da Educação Indígena e da Educação Especial em três diferentes cidades do estado. A partir dos resultados, as autoras discutem o papel das línguas maternas e da cultura na escolarização indígena, o plurilinguismo e a interculturalidade no contexto escolar indígena e, por último, fazem apontamentos sobre o acesso à leitura e à escrita de alunos surdos na escola diferenciada indígena.

Os capítulos desta obra foram reunidos de modo a oferecer um panorama sobre a produção científica dos diferentes grupos de estudo e pesquisa de Mato Grosso do Sul, na área de Educação Especial. Desejamos que a leitura seja proveitosa e instigante!

Parte 1

**Produção científica:
temas e análises**

Capítulo I

Inclusão/exclusão na escola

Greicy Rôa Pereira
Mônica Mendes da Cunha Pestana
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Introdução

A abordagem do tema “inclusão na escola” parece remeter os educadores, de modo geral, às questões que envolvem diretamente o acesso e a permanência escolar dos alunos identificados como público-alvo da Educação Especial. Este capítulo tem o propósito de colocar em suspeita essa ótica.

A escola e a educação escolar podem ser concebidas de diferentes formas a depender do referencial de análise que se adota. Essas concepções sempre são erigidas em relação a uma forma de organização social. No Brasil, a educação é um dos direitos sociais constitucionais, obrigatória dos quatro aos 17 anos, e estabelecida com os objetivos de levar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Ainda que existam as garantias constitucionais da obrigatoriedade escolar, do “pleno desenvolvimento da pessoa” e do “exercício da cidadania”, a história brasileira, permeada de desigualdades econômicas e sociais, materializa-se em uma escola com inúmeros mecanismos de exclusão e, nesse cenário, para muitos dos que conseguem concluir sua trajetória, cabe receber uma certificação para precárias relações de trabalho. Essa escola, com características muitas vezes desumanas, abre-se à

universalidade da população brasileira, com toda a sua diversidade étnica, social, econômica, religiosa etc. Nela, a matrícula de um/a aluno/a pode significar sua *inclusão* em um espaço de *exclusão*, levando-o/a, muitas vezes, a ser um/a excluído/a do interior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998). Nesse contexto, desenvolve-se uma luta para a construção de um espaço educacional que atenda a diversidade e ofereça um ensino de qualidade para todo e qualquer indivíduo.

A consideração da diversidade traz questionamentos acerca da construção do parâmetro da diferença. Carvalho (2014) nos indaga quanto à fronteira entre o *diferente* e o *normal*, à identificação de *ser normal* e de *ser diferente*, provocando-nos com as questões: “que marcadores são escolhidos para considerar uma pessoa ou um grupo como diferente? Como é interiorizada a percepção da diferença [...]? Diferente de quê? De quem?” (CARVALHO, 2014, p. 14).

No contexto da diversidade, uma política de educação inclusiva é proposta e o foco recai sobre um grupo de alunos que historicamente esteve longe das salas de aula comuns de grande parte das escolas regulares brasileiras: os alunos público-alvo da Educação Especial. Como “marcadores” da diferença, temos gestos, normas e a linguagem, por exemplo, que indica que, na escola inclusiva, alguns são os – dissimuladamente – “alunos incluídos”, como se em uma “escola inclusiva” coubesse alguma forma de codinome. Carvalho, em interlocução com Bhabha (1998 apud CARVALHO, 2014), reflete sobre a linguagem nas relações sociais e afirma que as diferenças precisam ser examinadas nos entrelugares das enunciações de distintos sujeitos:

No caso de pessoas com deficiência, certamente o contexto semiótico no qual se inscreve uma sala de aula produziu enunciados sobre suas diferenças bem distintos daqueles que seriam produzidos num outro contexto como, por exemplo, uma indústria. Enquanto na sala de aula é a aprendizagem do sujeito que servirá como “marcador” da diferença, na empresa serão outros “marcadores”, dentre os quais a produtividade. (CARVALHO, 2014, p. 14-15).

Os enunciados carregam significados e palavras marcam as relações humanas, numa complexa relação entre a vida, o discurso, a história (BAKHTIN, 1998) e, ainda que modificar o uso de palavras não seja suficiente para modificar uma realidade,

O emprego, [...], de um termo mais adequado para identificar determinadas categorias ou grupos sociais ao mesmo tempo em que contribui para afastar estigmas, atitudes discriminatórias, informações incompletas ou incorretas, reforça a autoestima daqueles que sempre foram excluídos, até, no uso correto da linguagem. (MADRUGA, 2016, p. 23-24).

“Somos iguais no direito de sermos, inclusive, diferentes!”, afirma Carvalho (2014, p. 22), ao pensar nas relações educacionais e sociais. O trabalho diante da diversidade inicia-se no reconhecimento das diferenças, com a consideração *sine qua non* da igualdade de direitos.

A proposta de uma escola inclusiva tomou grandes proporções, no Brasil, com o alcance de mais de um milhão de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns de escolas do Ensino Básico no ano de 2019¹, situação que leva a um outro patamar o reconhecimento de direitos para uma população que há muito viveu invisível.

Entretanto, juntamente à consolidação de direitos, persistem formas de negação desses mesmos direitos, que podem ser identificadas em inúmeras características das instituições escolares: altos índices de fracasso escolar, violência institucional, baixa qualidade de instalações e infraestrutura, presença de várias formas de preconceito, entre outras. A escola envolve uma equipe – docentes, gestão, pais, alunos, funcionários –, que carrega no seu caminhar uma cultura de meritocracia (SOARES; BACZINSKI, 2018), que exclui os alunos que não se encaixam no modelo sócio-

¹ Segundo dados do Censo Escolar de 2019, nesse ano, foram registradas 1.250.967 matrículas de alunos da Educação Especial na Educação Básica brasileira, sendo que mais de 87% dessas matrículas estavam locadas em classes comuns.

político-econômico. É nesse contexto que se torna necessária a percepção de que a educação é um direito; não é um mérito, nem apenas um “serviço” a ser prestado. A escolarização tem valor imprescindível para o desenvolvimento humano, e para tanto, é necessário que a frequência à escola e seu integral usufruto sejam garantidos e os direitos sejam assegurados.

Esses aspectos nos levam ao objetivo deste capítulo, que é identificar e analisar situações escolares que podem ser categorizadas como inclusivas ou segregadoras, dentro de escolas públicas.

Este trabalho foi realizado a partir de uma compilação de pesquisas realizadas no município de Corumbá (MS), por docentes e discentes ligados ao grupo de pesquisa “Educação e Cidadania” do Campus do Pantanal da UFMS. Adotamos uma perspectiva qualitativa (ANDRÉ, 1984) para abordagem e análise dos dados. A escolha das pesquisas deu-se pela localização, em seus conteúdos, de episódios cotidianos em salas de aulas, com diferentes crianças matriculadas nos primeiros anos na Educação Básica. O recorte temporal vai da divulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ao ano de 2019, último ano em que realizamos atividades presenciais com as crianças.

Na escola, uma prática pedagógica inclusiva pode ser identificada como uma “prática bem-sucedida” (SOUZA, 2015). Especificamente, neste trabalho, classificamos como aquela ação pedagógica intencional – um processo estruturado e com sentido (VYGOTSKI, 2001) –, que beneficia o aluno com ou sem deficiência, visando seu desenvolvimento integral, com potência para impulsionar seu desenvolvimento e ultrapassar os resultados acadêmicos esperados (VYGOTSKI, 2001). Consequentemente, tais práticas instrumentalizam-no para superar possíveis dificuldades, pois parte-se do princípio de que as práticas escolares podem fazer avançar e provocar o desenvolvimento do aluno (VYGOTSKI, 2001). Para isso, a prática inclusiva considera especificidades e particularidades da diversidade dos alunos.

Por outro lado, uma prática pedagógica segregadora pode ser tomada como aquela que oferece limitações à aprendizagem e à possibilidade de ampliação das relações sociais em que os alunos estão imersos, apontando defeitos, atribuindo-lhes rótulos e/ou os negligenciando, como registram algumas pesquisas (SERAFIM, 2012; CARVALHO, 2013; SOUZA; BARBOSA, 2015).

Dentro das escolas

Com a obrigatoriedade da Educação assegurada pela Constituição Federal de 1988 e reforçada com o assentimento de acordos internacionais (UNESCO, 1990; 1994), o Brasil passou a buscar a universalização da cobertura escolar à sua população de crianças e adolescentes. Em 1998, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) anunciava em sua página Web: “Brasil está perto de colocar todas as crianças na escola”, e registrava o atendimento escolar de 96,5% das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, conforme a obrigatoriedade da época².

No movimento de universalização da Educação Básica, o país também adotou a perspectiva de uma Educação Inclusiva, com o propósito garantir escolaridade – em salas de aula comuns – também às crianças e aos adolescentes atendidos pela Educação Especial. Embora ainda exista, atualmente, uma população infanto-juvenil fora da escola, a política de universalização da Educação Básica atrelada à perspectiva de uma Educação Inclusiva levou alunos que historicamente eram encaminhados às escolas e classes especiais à procura das classes comuns das escolas regulares (REBELO; KASSAR, 2018).

Na frequência desses espaços, Mendes (2006) fala sobre cuidados necessários a serem observados na frágil linha divisória

² Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/brasil-esta-perto-de-colocar-todas-as-criancas-na-escola/21206. A partir de 2001, o Inep recebe o nome de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

entre incluir e segregar. A autora entende que a inclusão por um lado, pode levar à percepção de que as diferenças humanas são normais, mas, por outro, ao adotar esse olhar, pode provocar ou acentuar “desigualdades associadas à existência das diferenças de origem pessoal, social, cultural e política”, quando esse processo é naturalizado (MENDES, 2006, p. 395). Com atenção a essa tênue fronteira, seguem-se dois subtópicos: “atividades inclusivas” e “atividades excludentes”. Todos os episódios escolhidos referem-se a situações pedagógicas em salas de aula comuns que, dentre seus alunos, possuíam estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

Atividades inclusivas

Abaixo, seguem-se trechos de relatórios desenvolvidos com dez anos de diferença, 2009 e 2019, em escolas municipais. Trazem em comum práticas pedagógicas que levam à participação geral dos alunos, independentemente de suas diferentes características.

Novembro de 2009: [...] a sala estava dividida em grupos para confecção de cartazes para feira da cultura que iria acontecer na escola na outra semana. [...] Rodrigo [aluno com 10 anos, possui cegueira, 5º ano] participa de um dos grupos dando sugestões para confeccionar o cartaz, sugerindo para o resto do grupo que ele poderia escrever [...]. (trecho do diário de campo, retirado de LEIJOTO, 2010).

Novembro de 2019: A professora [...] começou com a chamada com o apoio do painel, com o nome dos alunos na parede, depois contou quantos eram as meninas e os meninos com a participação dos alunos e a soma dos alunos daquele dia em sala. A atividade posterior foi formar as palavras das imagens que a professora entregou em um papel sulfite impresso. Nessa atividade, cada aluno deveria formar a palavra escrita de cada imagem que estava no papel, colando cada letra no sulfite ao lado da imagem correspondente e, para isso, a professora deixava um montante de papéis picados com uma letra em cada um, sobre a mesa de todos os alunos. Como as mesas eram grandes, ela deixou cerca de

três ou quatro montes em cada uma delas para que todos dividissem o material, uns com os outros. Ela passou de mesa em mesa auxiliando os alunos, dando atenção igual a todos. Quando Felipe [aluno com cinco anos, diagnóstico de TEA, turma de pré-escola] foi até ela reclamando que nos recortes dele não tinha a letra J, ela pediu para ele voltar e procurar novamente, só que ao invés de procurar, ele acabou pegando um papel e escreveu um J. Em seguida, ele foi mostrar para a professora e perguntou se aquele servia. Ela achou interessante, mas falou que não valia daquele jeito, porém, no final, ela acabou aceitando e o deixou colar no papel. Quando os alunos não encontravam as letras, ela pedia para procurarem em outras mesas, fazendo com que todos se movimentassem e interagissem entre eles também. As palavras a serem montadas foram: Panetone, Anjo, Árvore, Estrela e Bola. (Diário de Campo registrado em PEREIRA, 2020).

Podemos associar as ocorrências em sala com as análises de Peroza e Martins (2016), que apontam a necessidade de práticas educativas que considerem a criança como partícipe do processo e não apenas como receptora de conhecimentos, culturas e valores. Dentre fatores que estão relacionados à escolaridade, destacam-se o acesso ao conhecimento – construído pela humanidade – de forma sistematizada, as particularidades da interação social, a ampliação do universo de significados, o conhecimento e a utilização de múltiplas linguagens e de formas de expressão. Práticas que solicitam interação ativa dos alunos deixam as aulas mais significativas para as crianças envolvendo-as em seu próprio aprendizado.

Ainda, os relatos acima levam-nos ao diálogo com autores que trabalham sob a perspectiva de Vygotsky (SILVIA *et al* 2018; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; MELETTI, 2013; LOFTI, 2013; KASSAR, 2013), que defende que crianças com deficiência têm o direito de ter as mesmas experiências e oportunidades escolares de uma criança sem deficiência (VYGOTSKY, 1995). Como já afirmado, a interação pedagógica bem-organizada impulsiona o desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2001). Nesses exemplos, o conjunto de conteúdos escolares é exposto às crianças, juntamente a situações desafiadoras, em que, para resolvê-las, os estudantes

necessitam expor-se, pensar em alternativas, criar, levantar hipóteses, negociar/argumentar com o colega e ou com a professora. Assim, destacam-se os processos de socialização na escolarização, na apropriação do conhecimento e das regras sociais, no exercício da comunicação e na construção do respeito mútuo. Nas relações sociais, as crianças traçam vínculos e ampliam os laços, tornando ainda mais significativo o aprendizado na sala de aula. No último episódio, cabe ressaltar a relação de Felipe e a professora na “negociação” acerca de outra possibilidade de confecção da tarefa apresentada.

Essas atividades são, de certa forma, demonstrativas de um relacionamento pedagógico inclusivo entre as professoras e as turmas, que conduz ao envolvimento e ao aprendizado de todos.

Situações excludentes

No acompanhamento do cotidiano escolar, é possível identificar um misto de situações, muitas vezes concomitantes, que leva à verificação de processos excludentes que também fazem parte da escola. Essas podem ser percebidas por diferentes óticas: de práticas que negligenciam os alunos a situações de violência escolar. Abaixo, seguem três exemplos, retirados de três trabalhos com, aproximadamente, intervalos de cinco anos.

Novembro 2009: A professora havia trazido algumas folhas de seda para que as crianças desenhassem os mapas da América do Sul, do Brasil, e do Mato Grosso do Sul, para posteriormente pintá-los e serem colados em seus cadernos. Para o Rodrigo [aluno com 10 anos, cego, 5º ano] não havia preparado nada. Ele não poderia realizar essa atividade que exige o máximo da visão. Durante a realização das atividades pelos outros alunos, a professora improvisa e sai, no horário da aula, para tentar tirar cópia dos mapas, para que fosse colocado um barbante em torno deles. A professora ausentou-se da sala por cerca de 1 hora e meia e voltou com os mapas e o barbante. Nesse espaço de tempo, Rodrigo ficou sem nenhuma atividade. No retorno da professora, outra dificuldade surge, pois o barbante que

a professora trouxe era muito grosso, o que impedia que contornássemos o mapa e suas divisões com o material disponível. Por fim, sem conseguirmos fazer com que ele sentisse o mapa e sem que a descrição oral fosse feita, ele ficou sem participar da aula de Geografia. (LEIJOTO, 2010).

Ano de 2012: Infelizmente **não percebi nenhuma ajuda ou uma atividade diferenciada** para S. [aluno com 11 anos, diagnóstico de deficiência intelectual, 2º ano]. A professora dizia que tinha que tratar ele como os demais, para que ele não se sentisse discriminado. Essa foi a explicação dada por ela por não oferecer a ajuda. (ALLE, 2012 registrado em SERAFIM, 2014, grifos da autora).

Novembro de 2019: Nesse dia, as atividades foram voltadas para o ensaio da formatura em que apenas 30 alunos iriam participar, entre duas salas do pré II, com o total de 75 alunos ao todo. Na sala observada, de 22 alunos, apenas 10 crianças iriam participar, dentre elas Felipe [aluno com cinco anos, diagnóstico de TEA, turma de pré-escola]. Os demais não estão autorizados a participar da formatura, pois seus pais não conseguiram pagar as mensalidades do evento. Com isso, muito mais da metade dos alunos que frequentavam o Pré II não participará desse evento. (Diário de Campo, PEREIRA, 2020).

Três situações, em diferentes momentos e escolas, mas que guardam em comum marcas de exclusão, de desrespeito a vários direitos humanos. Em 2009, Leijoto (2010) registra a negligência docente em relação à existência de um aluno cego em sua aula. Evidencia-se que, ao preparar sua atividade de geografia, não considerou a possibilidade de uso de diferentes linguagens para apreensão do conteúdo exposto. Ao se dar conta disso, parece tentar contornar a situação de forma improvisada, que não logrou sucesso.

Libânio (1994) fala sobre a intencionalidade com que os educadores devem pensar em sua didática, tendo consciência de sua influência social e política visando a transformação no meio social de cada educando. Mas, muitas vezes, os professores com seus tempos limitados frente às atividades que lhes são cobradas, desdobram-se assumindo multifuncionalidades (DIAS;

FAÇANHA; ALMEIDA, 2015) e não conseguem se organizar para planejar adequadamente o exercício da docência.

A situação de negligência em relação à Rodrigo aproxima-se, de certo modo, do contexto registrado por Serafim (2014) a partir do relatório elaborado por Alle (2012), em que a professora justifica a falta de atividade específica para que o aluno “não se sentisse discriminado”. Apesar das diferenças de percepções das professoras envolvidas nos dois episódios, tanto Rodrigo quanto “S.” passam a aula sem realizar qualquer atividade. São situações como estas em que podemos identificar o processo de “naturalização” da diferença, como alertado por Mendes (2006), em que o apagamento das diversas características dos alunos leva à exclusão.

Em 2019, Pereira (2020) registra uma situação ocorrida em uma escola pública, em que, por princípio, deve ter todas as suas atividades gratuitas e inclusivas. Mas, a prática escolar leva ao exercício da privatização do direito à escola e, conseqüentemente, à segregação. Relações como esta são abordadas por Dubet (2003) e Spozati (2000), que discutem a exclusão social refletida na inclusão excludente dentro das escolas, como um processo “relativamente normal” perante a sociedade, prejudicando e culpando os próprios indivíduos pela sua “não participação” e favorecendo os que têm um pouco a mais em um contexto já injusto. No momento em que a professora separa os alunos que iriam participar da festa dos que não iriam, a escola está reproduzindo a desigualdade social e reforçando dentro das escolas a exclusão, como afirma Dubet (2003).

[...] é a própria escola que opera as grandes divisões e as grandes desigualdades. Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. (DUBET, 2003, p. 34).

A segregação ocorrida na escola é decorrente da desigualdade econômica e social do Brasil, como denuncia Spozati (2000):

Numa sociedade colonizada, que dividiu homens e mulheres entre colonos e colonizadores; numa sociedade escravocrata, que dividiu homens e mulheres entre gente e objeto; numa sociedade de classes, que divide homens e mulheres entre os que são donos e os que precisam, como é o caso do Brasil, não podemos pensar em equidade sem antes considerar a inclusão no sentido de romper a apartação do acesso das classes populares à riqueza social. (SPOZATI, 2000, p. 31).

Spozati (2000) ainda ressalta que a exclusão não está apenas ligada à pobreza, mas a vários fatores, dependendo da sociedade e tempo social vivido naquele momento.

Considerações finais

Ao centrar o foco na inclusão escolar, é comum voltar o olhar para situações que envolvem alunos público-alvo da Educação Especial, fazendo com que nossa percepção seja dirigida, muitas vezes, apenas por essa “marca da diferença”. No entanto, um olhar mais cuidadoso para as práticas escolares possibilita perceber que outras “marcas” também estão presentes e são igualmente intensas, cruéis, agressivas e humilhantes.

Assim como a história registra alterações consecutivas para denominação de quem é o aluno público-alvo da Educação Especial (de anormal, excepcional, e, hoje, pessoa com deficiência), no intuito de abordagens menos preconceituosas, já que, como já registrado neste capítulo, termos mais adequados podem contribuir para afastar estigmas e atitudes discriminatórias (MADRUGA, 2016), é necessário atentar que, assim como a linguagem significa, gestos, ações, olhares e ausências também significam.

As relações sociais emergem prenes de significado. A organização dos espaços escolares significa, o silêncio, a ausência e a desconsideração significam. Nesse complexo circuito significativo, os “marcadores” da diferença são, muitas vezes, despercebidas e naturalizadas, mesmo que não sejam sutis, como na organização/administração escolar que separa alunos que

“pagam” dos que “não pagam” para participar da festa de finalização de uma etapa escolar – em que todos teriam o “mérito” da participação, pois são concluintes. A organização meritocrática transborda o “mérito escolar” e funda-se no “mérito econômico-social”. Assim, normas e escolhas escolares significam e “justificam” a escolha e uns e não de outros.

Apesar da existência de leis que ressaltam o direito à educação de qualidade, é necessário buscar a materialização desse direito e isso passa pela reflexão sobre nossa concepção como educadores. Nesse sentido, Silva *et al* (2018) lembram que a escola também é local de aprendizado para os profissionais que ali trabalham – é um espaço reflexivo. E esse entendimento é fundamental para a formação inicial e continuada do professor, assim como para seu exercício docente.

Entender o que vem a ser uma escola inclusiva é um aprendizado diário, pois o conceito do que é educação se amplia e passa a se basear em princípios que apresentam a escola como um espaço de direito constitucional, de acesso ao conhecimento, de desenvolvimento pleno dos alunos e de convivência com as diferenças (PESTANA, 2020). A instituição escolar guarda histórias de violência institucional e para perceber e enfrentar as condições de opressão, o professor precisa reconhecer o seu papel ativo para a construção de um espaço que eduque e não discrimine, e, sobretudo, que desenvolva mecanismos para que todos os alunos sintam-se acolhidos, respeitados e aprendam a riqueza do respeito às diferenças do outro e a riqueza da complexidade da vida.

Referências

- ALLE, S. A. **Relatório apresentado na disciplina de atividades orientadas em pesquisa e prática pedagógica III**. Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012, 16p.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. N. 49, p. 51-54, 1984.

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília/DF: 2008.
- CARVALHO, M. F. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). **A escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, p. 203-241.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014, 152 p.
- DIAS, H. P. L.; FAÇANHA, A. F.; ALMEIDA, E. R. O Toyotismo nas escolas: o professor multifuncional. In: **Fórum Internacional de Pedagogia**, 7, 11 a 13 nov. 2015, Parintins/AM. Anais... Parintins/AM, 2015, s/p.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Caderno de Pesquisa**. n.119, São Paulo, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KASSAR, M. C. M. Neurologia e implicações pedagógicas. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). **A escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 95-108.
- LEIJOTO, C. P. A Organização didática do professor do ensino fundamental no processo de inclusão. **Programa Institucional de Iniciação Científica**. (Relatório). Corumbá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009. 35p.
- LIBÂNEO, J. C. Prática educativa, pedagogia e didática. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOFTI, A. T. Neurologia do aprendizado. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). **A escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 77-94.

MADRUGA, S. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. São Paulo: Editora Saraiva, 2016. p. 263.

MELETTI, S. M. F. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI, S. M. F., KASSAR, M. C. M. (Org.). **A escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13 a 32.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PEREIRA, G. R. **Educação na escola inclusiva: um olhar sobre a prática pedagógica na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS): Corumbá/MS, 2020.

PEROZA, M. A. R., MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a Educação Infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016.

PESTANA, M. M. C. Políticas públicas de inclusão: relato de experiência sobre esses direitos velados em uma instituição privada. In: **II Congresso Nacional de Políticas Públicas (CONAPI)**. (Apresentação de trabalho). Brasília, 2020.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan.-abr. 2018.

SERAFIM, F. G. **Os labirintos da política de educação inclusiva: entre o preconceito e o direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá/MS, 2014.

SILVA, M. S. F. *et al.* As crianças com deficiência na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas. **Caderno de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 13, n.33, p. 299-315, jan/abr. 2018.

SOARES, K. S.; BACZINSKI, A. V. M. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. 2018.

SOUZA, A. M.; BARBOSA, L. S. Práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula: como identificá-las? In: XII Congresso Nacional de Educação. **EDUCERE**. [Anais]. p. 5791- 5805, 2015.

SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**. Brasília v, 17 n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação**: sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

VITTA, F. C. F., VITTA, A., MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.16 nº. 3, Marília, Set./Dec., 2010.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. **Obras Completas**. Tomo cinco. La Habana: Editorial Pueblo y educación, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

XAVIER, A. E.; NETO, E. A. A.; FEIJÓ, J. P. A educação como instrumento de transformação da realidade: uma aplicação no Sertão Central do Ceará. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, Jul/Dez 2019 nº 21, Vol. 02, p. 103-113.

Capítulo II

Pontos e contrapontos da articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena

Marilda Moraes Garcia Bruno

Michele Aparecida de Sá

Ilma Regina Castro Saramago de Souza

Introdução

A articulação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena é uma diretriz de política pública recente no Brasil e no mundo. Constitui-se um campo de investigação a ser desbravado e construído junto as diferentes etnias em nosso país, cada qual com suas especificidades e singularidades a serem conhecidas.

Nossas investigações têm como foco os povos indígenas Guarani e Kaiowá com deficiência que habitam territórios na Região da Grande Dourados, no Estado de Mato Grosso do Sul. Essa população indígena é a segunda maior do país com 77.025 indivíduos espalhados em reservas, acampamentos ou em áreas de conflito por territórios tradicionais. (BRASIL/IBGE, 2010).

Os povos que habitam essa região são na maioria os Guarani e Kaiowá, pertencentes à família linguística tupi-guarani, assim como outros grupos do sul e litoral do Brasil, do Paraguai, do norte argentino e da Bolívia. As comunidades que em Mato Grosso do Sul se autodenominam Kaiowá formam, com a população Paĩ-Tavyterã do Paraguai, uma única etnia, considerando-se como habitantes do povoado do centro da terra (CHAMORRO; COMBÈS, 2015, p. 293). A região da Grande Dourados compreende várias aldeias próximas ao Paraguai, com fronteira seca, onde o

trânsito dessa população não encontra obstáculos físicos, linguísticos ou políticos.

O direito à Educação Escolar Indígena específica e diferenciada, em todos os níveis e modalidades, foi assegurado no território brasileiro pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e pelas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012). Os documentos preconizam que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisadora Cohn (2014) comenta que a educação diferenciada procura dar conta da particularidade da condição indígena: tendo conquistado sua parte no direito à educação escolar – os indígenas como todo o cidadão brasileiro, passa a ter o direito à educação escolar, enquanto o Estado tem a obrigação de provê-lo. Conquistam assim, o direito de que a escola respeite sua cultura, língua e os processos próprios de ensino e aprendizagem (COHN, 2014, p. 2).

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008), recomenda que os Estados adotem medidas eficazes no sentido de assegurar a melhora contínua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças e pessoas indígenas com deficiência. Nesse documento a educação para a população com deficiência nas escolas indígenas passa a ser considerada direito social fundamental.

No Brasil, esse direito à escolarização de pessoas indígenas com deficiência foi garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que recomenda a articulação entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena. Essa política pública propõe que todas as crianças sejam incluídas nas escolas indígenas, com garantia de acesso, participação e aprendizagem. “A interface da Educação Especial na Educação Indígena deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos

projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos” (BRASIL, 2008, p. 17)

Pesquisadores que discutem a organização social e a educação dos povos Guarani e Kaiowá como Chamorro (2008) e Pereira (2012) informam que tradicionalmente, a educação das crianças e jovens indígenas pertencentes a esses grupos, ficava sob a responsabilidade da família extensa (que inclui avós, pais, tios e irmãos) e era efetuada no contexto familiar. Esse ensino familiar e comunitário permitiu a transmissão e conservação da língua e cultura desses povos. Os coletivos são as parentelas, que estabelecem alianças entre si, por meio de redes de parentesco e mediante cooperação festiva e pelos rituais, instituindo a comunidade supralocal. Assim, o módulo organizacional é formado por várias parentelas, compondo comunidades específicas inseridas numa rede mais vasta de relações (PEREIRA, 2012, p. 126).

Essa organização e educação tradicional tem reflexo na forma como as comunidades interagem e lidam com as pessoas com deficiência. Nesse sentido, o pesquisador indígena Lescano salienta: “existem crianças com diversas deficiências nas comunidades, mas ainda não tem espaço para elas, não sabem como seguir adiante e estabelecer espaços sociais para as crianças deficientes, como a escola” (LESCANO, 2016, p. 46).

Para compreender esse processo, nossas primeiras investigações tiveram como propósito compreender a representação social da deficiência na cultura Guarani e Kaiowá, a cosmologia e a maneira peculiar de ser e de se constituir como sujeito, as formas de interação e comunicação com pessoas com deficiência. Após, realizamos o mapeamento das deficiências presentes nas escolas indígenas da região da Grande Dourados, buscamos por meio de rodas de conversas conhecer o pensamento, os discursos e as práticas dos professores indígenas em relação à escolarização e ao atendimento educacional especializado ofertado a essa população.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar os pontos e contra pontos da articulação entre a Educação Especial e a

Educação Escolar Indígena, expressos pela rede discursiva da comunidade indígena Guarani e Kaiowá da Região da Grande Dourados, MS.

Percurso teórico

A produção científica realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por meio do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), teve como ponto de partida a abordagem etnográfica pós-crítica, ancorada em ferramentas conceituais como diferenças linguísticas e culturais, interculturalidade, hibridismo, relações de saber-poder entre outras.

Nesses estudos, a articulação entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena é entendida como um processo intercultural, ancorado na hibridização (CANCLINI, 2008), isto é, um processo de fusão de concepções, culturas, saberes e práticas educativas híbridas que possam dar respostas as diferentes necessidades específicas das pessoas indígenas com deficiência. Trata-se de um processo complexo, que gera problematizações, contradições, tensões, no qual podem surgir elementos, que muitas vezes, não se deixam hibridizar (CANCLINI, 2008).

Para pensar a Educação Especial nas escolas indígenas e compreender a articulação entre as diferenças culturais, linguísticas e organizacionais, os processos de hibridização, descentração e desterritorialização tornou-se necessário recorrer aos conceitos teóricos dos Estudos Culturais, expressos no pensamento de autores como Bhabha, Canclini e Hall.

Entendemos Educação Especial com Michel Foucault (2000, p. 23) como redes discursivas, regimes de verdade que já estão presentes e são partilhadas por comunidades linguísticas. O autor problematiza a política do verdadeiro: processo pelo qual determinados discursos vêm a ser considerados verdadeiros pela sociedade, que os aceita, autoriza e os faz circular. Essa rede discursiva sobre a Educação Especial já estava posta no mundo,

circulava pelas escolas não indígenas, na medida em que, se havia atribuído determinados sentidos a ela (VEIGA-NETO, 2007, p. 43).

Nessa perspectiva, como pesquisadoras podemos questionar os modos como são produzidos os discursos sobre a Educação Especial e Educação Escolar Indígena, como circulam, como se apropriam da linguagem dos sujeitos e problematizar aquilo que Foucault chama de economia política da verdade. Os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala. A suposta realidade se constrói dentro de tramas discursivas. Essa realidade ou as muitas realidades não existem a priori, elas se constituem nos discursos. O próprio sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber (FOUCAULT, 2012, p. 56).

Para a compreensão das práticas discursivas, recorreremos à análise do discurso de Foucault (1987, p. 18) para conhecer as formas de pensamento, a maneira de se constituir como pessoa indígena com deficiência, como professores de pessoas indígenas com deficiência. Foi possível refletir com os professores das escolas indígenas sobre a suspeição de modelos fixos e homogêneos de Educação Especial. Possibilitou o estranhamento, questionamento de modelos e verdades estabelecidas sobre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena.

Na seção a seguir apresentaremos os estudos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e os pontos e contrapontos da articulação entre a Educação Especial e Educação Escolar Indígena, expressos pela rede discursiva da comunidade indígena Guarani e Kaiowá.

A Educação Especial e a Educação Escolar Indígena: pesquisas em questão

O Estado de Mato Grosso do Sul vem se destacando com protagonismo no desenvolvimento de estudos sobre a articulação

da Educação Especial com a Educação Escolar Indígena. A maior parte dos estudos desenvolvidos no Brasil sobre o tema foi produzido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) sob a orientação da pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. Atualmente o programa tem dez pesquisas defendidas especificamente com as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá do estado e vamos apresentá-las para refletirmos sobre os pontos e contrapontos da articulação entre a Educação Especial e Educação Escolar Indígena.

Estudo realizado por Souza (2011) com o título “Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados, MS”, foi realizado no município de Paranhos/MS. Quatro aldeias foram visitadas e encontradas 20 pessoas com deficiência, das quais 13 crianças possuíam paralisia cerebral, dois jovens com Síndrome de Down, três com deficiência visual, um com deficiência auditiva, um com deficiência não identificada. Apenas três crianças estavam matriculadas na escola, uma com paralisia parcial e duas com deficiência visual.

No trabalho de campo, Souza (2011) observou que a escola e os familiares desconhecem as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, assim as expectativas giram em torno das necessidades básicas e recursos para o dia-dia como alimentação, remédios, fraldas, os aparelhos auditivos e cadeiras de roda para a locomoção e conforto para essas crianças. Os profissionais da educação percebem que hoje existe maior conhecimento sobre as diferentes deficiências, mas ainda há falta de informação sobre como agir e educar essas crianças. Os professores relatam mudanças com a inclusão dessas crianças na escola, nos últimos anos, percebem as possibilidades das pessoas com deficiência, mas desconhecem como podem atender as necessidades específicas desses alunos.

Estudo realizado por Sá (2011) intitulado “O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um

estudo sobre a efetivação do direito à educação”, integrou o Projeto de Extensão “Identificação das deficiências nas aldeias indígenas da região da Grande Dourados” coordenado pela pesquisadora Marilda Moraes Garcia Bruno. Teve como objetivo geral “identificar os alunos com deficiência visual e as ações da gestão educacional para os atendimentos às necessidades educacionais especiais da população indígena com deficiência visual”.

O estudo foi desenvolvido em 17 aldeias do cone sul do estado de Mato Grosso do Sul, distribuídas em 11 municípios do estado. Os resultados revelaram que entre os 6.618 escolares triados pela avaliação oftalmológica, 16 possuíam deficiência visual, dos quais sete estudantes com baixa visão e nove cegos.

A pesquisadora concluiu o estudo relatando que a efetivação do direito à educação e o sucesso dos escolares com deficiência visual na escola indígena diferenciada envolve, sobretudo, o acesso, a permanência com qualidade, a apropriação do conhecimento, a construção da interface com a Educação Especial, a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) com apoio e suporte aos professores indígenas em sala de aula, apoio e suporte aos pais e família extensa, a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Propostas estas que deverão ser construídas com base nas necessidades específicas dos escolares com deficiência visual e nos aspectos culturais desse povo (SÁ, 2011).

Com relação à surdez, foram desenvolvidas três pesquisas: a primeira defendida foi o trabalho de mestrado da pesquisadora Coelho (2011) com o título “A concepção da surdez na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre os processos próprios de interação, comunicação e aprendizagem dos escolares indígenas na região da Grande Dourados, MS”. O estudo teve como objetivo geral investigar a constituição do sujeito surdo na cultura Guarani e Kaiowá e compreender os processos de interação e comunicação na família e na escola. A pesquisa de campo foi realizada em aldeias indígenas localizadas nos municípios de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia, especificamente nos contextos familiares e nas escolas indígenas.

Coelho (2011) revela que foram identificados oito indígenas surdos, sendo que apenas três frequentavam a escola indígena e dois dominavam satisfatoriamente a Língua Guarani e a utilizam no ambiente familiar e escolar. Os dados indicam que os profissionais da educação apontaram que os gestores da Educação Especial desconhecem a realidade enfrentada pelos professores indígenas na sala de aula, não existe apoio para a elaboração de estratégias de ensino que respeitem a metodologia de ensino dos povos indígenas; faltam orientações aos professores indígenas sobre o trabalho com pessoas surdas; existe carência de recursos materiais pedagógicos específicos.

A pesquisadora conclui o estudo relatando que os indígenas surdos precisam dominar uma língua de sinais que lhes permita a comunicação entre si e a comunidade indígena e a envolvente, o acesso à informação e à linguagem escrita para chegarem a níveis mais elevados de ensino e a compreensão da realidade em que vivem. E destaca ainda que a efetivação do direito à educação da população surda passa por reflexões, articulação entre os dois campos de conhecimento (Educação Especial e Educação Escolar Indígena) e o diálogo entre as diferentes culturas (COELHO, 2011).

A segunda pesquisa desenvolvida sobre a surdez é da pesquisadora Lima (2013) intitulada “Criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e escola”. O estudo teve como objetivo geral investigar as formas de comunicação e inclusão da criança surda indígena no contexto familiar e escolar. A pesquisa de campo foi realizada nas Aldeias Bororó e Jaguapiru, em Dourados/MS.

De acordo com Lima (2013) a estratégia utilizada pela escola indígena constitui-se na presença do intérprete de Libras nas escolas, como mediador entre os professores indígenas e o aluno surdo. Os professores indígenas apontam que a presença do intérprete de Libras facilita a comunicação e supre a falta de diálogo entre o professor do ensino comum e o aluno surdo, indicam como dificuldade a falta de formação específica para a

educação dos surdos. A pesquisadora evidenciou, a partir das narrativas dos professores, a solicitação de uma gestão própria de Educação Especial nas escolas indígenas, para orientações aos professores e formação continuada quanto às necessidades específicas desses educandos.

A terceira pesquisa realizada sobre a surdez foi defendida no nível de doutorado também pela pesquisadora Coelho (2019). O estudo teve como título “A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão” e o objetivo foi investigar os discursos que circulam sobre as diferenças dos sujeitos surdos. O estudo foi realizado em seis escolas indígenas localizadas nas aldeias Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu) no sul do estado de Mato Grosso do Sul. Participaram do estudo diretores e coordenadores pedagógicos das escolas indígenas, gestores da educação municipal e uma estudante.

A partir da análise dos resultados, Coelho (2019) concluiu que embora a proposta pedagógica das escolas visitadas ser o ensino do Guarani e do Kaiowá como língua de instrução e o ensino do português como segunda língua, para os estudantes surdos, o ensino tem priorizado a alfabetização em língua portuguesa, que é a língua majoritária dos materiais didáticos e da Libras, quando existem profissionais habilitados. As estratégias de ensino utilizadas invisibilizam as línguas de sinais e as diferenças culturais dos estudantes indígenas surdos e não contribuem para a manutenção e valorização das línguas maternas nas comunidades indígenas.

A pesquisadora Souza (2013), desenvolveu a pesquisa intitulada “A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez”, cujo objetivo geral buscou analisar a oferta do AEE para surdos nas salas de recursos multifuncionais no contexto das escolas indígenas do Município de Dourados/MS. Com base na perspectiva dos Estudos Culturais, a partir de subsídios teóricos-metodológicos, Souza (2013) entrevistou a gestora de Educação Especial do

município, quatro gestoras e quatro professoras das escolas em questão, a autora discutiu conceitos referentes à identidade surda, o direito linguístico e o processo de inclusão/exclusão dos educandos surdos.

Os resultados da pesquisa apontaram que há muito interesse por parte dos professores para que os alunos com deficiência recebam atendimento de qualidade nas salas de recursos multifuncionais (SRMs), embora haja, ainda, uma necessidade de esclarecimentos sobre o assunto por parte da família e dos professores. Para tanto, a pesquisadora destaca que os gestores e professores entrevistados pontuaram a necessidade de formação voltada especificamente para a deficiência no contexto indígena. Além disso, foi possível verificar que mesmo que os espaços das SRMs estejam em funcionamento, com atendimento sistemático aos alunos indígenas com deficiência, os espaços não são adequados, pois o local tem pouca iluminação, a ventilação é precária e os materiais utilizados não fazem nenhuma alusão às especificidades culturais e linguística, o que demonstra a necessidade de discussões e reflexões sobre tal realidade.

No ano de 2014, o pesquisador Silva estudou a “Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas”, assim como Souza (2013), o pesquisador teve como *locus* quatro escolas indígenas situadas nas Aldeias Jaguapiru e Bororó. A investigação objetivou desenvolver, em conjunto com os professores que atuam no AEE das escolas indígenas de Dourados, MS, um programa de formação continuada para investigar as ações pedagógicas presentes nas SRMs e analisar os impasses, os obstáculos e os desafios do AEE e da inclusão escolar.

A partir da metodologia do estudo colaborativo, participaram da pesquisa quatro professores que atuam nas SRMs, os quais em 14 encontros, com o pesquisador, refletiram e discutiram temáticas pertinentes ao atendimento educacional especializado e os seus desdobramentos, ainda foram realizadas entrevistas com questões semiestruturadas, elaboradas em um roteiro pelo pesquisador.

A pesquisa evidenciou a necessidade de formação para estes professores, contudo, a partir de uma perspectiva diferenciada, comunitária e intercultural. Somado a isso, o AEE funciona em espaços precários e não havia materiais didáticos que atendessem às necessidades linguísticas e culturais dos alunos. Neste sentido, os professores participantes da pesquisa destacaram que há um grande desafio no que tange o AEE, pois se tornam necessárias políticas efetivas de formação, as quais sejam capazes de mobilizar o fazer pedagógico para alunos indígenas com deficiência que recebem atendimento especializado (SILVA, 2014).

A pesquisa intitulada “Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos”, desenvolvida pela pesquisadora Silva (2016) teve como propósito avaliar a visão funcional e o desenvolvimento global de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com paralisia cerebral na faixa etária de zero a cinco anos nas aldeias de Dourados, MS. Para alcançar os objetivos traçados Silva (2016) fundamentou-se nos estudos de Bronfenbrenner, e nos estudos etnográficos. Contou com a participação ativa de cinco famílias e de professores para a avaliação de crianças indígenas que nasceram no período entre os anos de 2009 a 2014, pertencente às etnias supracitadas. A avaliação foi realizada com a ajuda de protocolos de avaliação funcional da visão, elaborado com o auxílio dos pais das crianças envolvidas na pesquisa.

Dentre os resultados, a autora destaca que as crianças indígenas, participantes da pesquisa, não passaram por nenhuma avaliação oftalmológica ou qualquer outra avaliação do sistema funcional da visão, nesse caso, evidencia-se a carência ou ausência de atendimento médico específico e, mais ainda, a ausência de Programa de Intervenção Precoce referente a população indígena. Desse modo, conclui-se que para estas crianças, com suspeita de deficiência visual, indicada pelas avaliações, durante a pesquisa, há uma urgente necessidade de reflexões e discussões entre pais e professores a fim de que sejam elaboradas estratégias e atividades de estimulação visual para o desenvolvimento desses pequenos (SILVA, 2016).

Por uma perspectiva mais voltada para o fenômeno da leitura e escrita, de alunos indígenas que apresentam insucesso nesses quesitos escolares, Saramago (2014) desenvolveu sua pesquisa de Mestrado sob o título “Ainda não sei ler e escrever: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS”, a qual teve como objetivo geral compreender as práticas sociais e culturais envolvidas no campo da leitura e da escrita, dos alunos indígenas considerados com fracasso escolar.

O desenvolvimento da pesquisa pautou-se nos Estudos Culturais, com inspiração na etnografia e nos estudos do Letramento desenvolvido por Brian Street. Teve como lócus duas escolas indígenas da Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa, situada na cidade de Dourados/MS, e uma escola que, embora não seja considerada escola indígena, está na divisa da Aldeia Jaguapiru na mesma Reserva e atende 99,9% de alunos indígenas.

Os participantes foram três coordenadores das distintas escolas, dez professores e oito alunos indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Com esses, foram realizadas entrevistas com os coordenadores e professores e observação nas salas de aulas onde estavam os alunos, bem como atividades pedagógicas diagnósticas, elaboradas a partir da palavra geradora “Aldeia”.

Os resultados da pesquisa apontam que a leitura e a escrita têm base no modelo autônomo do letramento, que o mito da alfabetização está muito presente, pois são iluminados aqueles que dominam tais fenômenos, desse modo, terão um futuro brilhante, cujo progresso já está garantido. Ademais, os alunos que não conseguem tal empreendimento, o sucesso no campo da leitura e da escrita, são estigmatizados, considerados com problemas, com dificuldades para aprender e como fracassados, embora tenham potenciais e sejam capazes de desenvolver-se cognitivamente.

A pesquisa de Doutorado, intitulada “Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados, MS”, desenvolvida pela mesma autora (SARAMAGO, 2019), buscou evidenciar o discurso de professores indígenas Guarani e Kaiowá referentes as suas práticas

pedagógicas, a partir da educação diferenciada e intercultural, bem como analisar de que forma são articulados os diferentes conhecimentos tradicionais que circulam no cotidiano da escola.

Com a articulação teórica-metodológica dos estudos pós-críticos como os Estudos Culturais e a etnografia educacional, particularmente na perspectiva da análise do discurso foucaultiana, a pesquisa teve como *lócus* duas escolas indígenas, sendo uma na Aldeia Jaguapiru e outra na Aldeia Bororo, ambas em Dourados/MS. Participaram do seu desenvolvimento seis professores indígenas, os quais foram entrevistados.

A pesquisa evidenciou que os professores indígenas se sentem privilegiados por seguirem a profissão docente, encontram na comunidade escolar e na étnica o apoio e respeito pelo trabalho que exercem. Ainda que estes professores recebam da sua comunidade, a consideração por serem responsáveis pela educação escolar das crianças, adolescentes e jovens indígenas, o seu cotidiano em sala de aula é atravessado por muitos desafios, pois enfrentam o descaso quanto a sua língua, sua cultura e o seu modo próprio de ser e aprender.

Com a educação gestada pelas secretarias de educação municipal e estadual, dentre outras ações, os professores recebem livros didáticos que são voltados para alunos do campo, cujos significados não atendem a realidade dos alunos. O material didático para a preparação das aulas é escasso e não raras vezes são comprados pelos próprios professores que com seu salário os adquirem, comprando-os na cidade.

A pesquisa destaca a invisibilidade como marca na trajetória desses professores, ela atravessa as suas escolas, a sua formação e, ainda mais, a sua prática pedagógica, mesmo assim, diante deste cenário, eles se reinventam diariamente na busca de oferecer, aos seus alunos, um pouco de dignidade enquanto sujeito e uma possível educação voltada para um diálogo intercultural que os ajudem a não sofrer com os estigmas e com os apontamentos de alunos com problemas, mas, pelo contrário, que esses tenham sucesso em seu caminhar acadêmico.

Considerações finais

Os estudos voltados para a comunidade indígena têm ganhado visibilidade, no entanto as pesquisas que articulam a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial ainda são incipientes, haja visto o número de pesquisas desenvolvidas nas Universidades, considerando ser o maior número delas, 10 pesquisas, desenvolvidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados por meio do GEPEI - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva.

Embora a Constituição Federal Brasileira de 1988 tenha impulsionado outros dispositivos legais acerca da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial, como, por exemplo: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena (2012), o assunto da Educação Especial no contexto indígena ainda é um campo permeado por tensões e dúvidas.

Pois, a discussão vai além da academia, ela passa pelas tradições culturais, pelas crenças e explicações voltadas para a cosmovisão de cada povo. Nesse caso, as pesquisas realizadas acerca das articulações entre a Educação Especial e a Educação Escolar Indígena, possibilitam, permitem e suscitam reflexões e discussões que atravessam e ecoam nas escolas indígenas e convidam a comunidade para juntos buscar e tecer pontos e contrapontos, os quais podem produzir novos sentidos, novos caminhos e novas verdades sobre o tema.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. (Org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados/MS: Ed. UFGD, 2015.

CHAMORRO, G. **Terra madura, yvy araguayje: fundamento da palavra guarani**. Dourados/MS: Ed. UFGD, 2008.

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 153 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

COELHO, L. L. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. 159 f. Dourados, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

COHN, C. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil**. São Carlos: [s.n.], c2014. Disponível em:

<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacaoindigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>. Acesso em: 08 abr. 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: F. Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LESCANO, C. P. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

PEREIRA, L. M. **Expropriação dos territórios Kaiowá e Guarani: implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekoharã**. Revista de Antropologia da UFSCar, v. 4, n. 2, p.124-133, jul.- dez., 2012.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação**. 135 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SARAMAGO, I. **“Ainda não sei ler e escrever”**: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2014.

SARAMAGO, I. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2019.

SILVA, J. H. da. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

SILVA, M. G. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas Kaiowá e Guarani com deficiência visual e paralisia**

cerebral de 0 a 5 anos. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.

SOUZA, M. C. E. C. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS:** um estudo sobre as salas de recurso multifuncionais para a área da surdez. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

SOUZA, V. P. S. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani:** um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 35-48.

Capítulo III

Pesquisas em Educação Especial: construções do GEPES/UFGD/Mato Grosso do Sul

Morgana de Fátima Agostini Martins
Jeniffer Ribeiro Pessôa
Priscila de Carvalho Acosta

Introdução

O GEPES¹ - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial foi criado 2009 e desde então agrega as pesquisas em Educação Especial realizadas por acadêmicos de graduação, Mestrado e Doutorado vinculados à linha de Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a participação dos seus integrantes durante os doze anos de trabalho resultou em produções científicas no campo da Educação Especial que estão voltadas principalmente às compreensões e experiências práticas junto às crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA.

O GEPES está inserido no Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial (LADIES) da Faculdade de Educação. Este laboratório ainda agrega o Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA), fruto de projeto de extensão universitária que atende a pais e profissionais com informação, formação e apoio emocional.

Outra proposta de extensão universitária que alimenta às pesquisas do GEPES é o Serviço Especializado de Atenção

¹ O GEPES tem como líder a Prof^a. Dr^a. Morgana de Fátima Agostini Martins e está vinculado ao DGP/CNPQ.

Multiprofissional ao Autista (SEAMA), parceria público-privado entre a Universidade Federal da Grande Dourados e a Cooperativa médica UNIMED/Dourados, que atende beneficiários da Cooperativa e outros, por meio de cotas sociais. O SEAMA atende exclusivamente a pessoas com TEA.

Nesse panorama, apresentaremos o presente estudo a partir das produções já concluídas no GEPES ressaltando as contribuições para o processo de formação de seus integrantes e para a atenção à comunidade da região.

O GEPES é composto por duas linhas de pesquisa: A primeira denomina-se - Práticas Educacionais Inclusivas e Formação de Professores em Educação Especial e a segunda - Transtorno do Espectro do Autismo: Famílias e Formação de Recursos Humanos. As pesquisas realizadas estão distribuídas nessas linhas de acordo com suas especificidades.

No geral, as pesquisas do grupo têm se direcionado a desenvolver estudos com foco na escolarização de alunos com deficiências e, mais especificamente, Transtorno do Espectro do Autismo. As temáticas abordam os processos de avaliação, diagnóstico e encaminhamentos da população considerada público-alvo da educação especial, por meio ações que investigam a realidade e buscam apresentar proposições e intervenções para melhorar a qualidade de vida dessa população. Além da preocupação com a formação docente, o Atendimento Educacional especializado (AEE) e, as salas de recursos multifuncionais (SRM).

Destacamos que a relevância em problematizar a produção científica do grupo de pesquisa GEPES está na possibilidade verificar a contribuição científica do grupo na área da educação especial.

Trajetória de produção acadêmica do GEPES

As pesquisas realizadas do GEPES são direcionadas a estudar assuntos relacionados à Educação Especial, com diferentes temáticas e abordagens metodológicas. Para demonstrar a produção acadêmica,

foi elaborado um levantamento de todas as pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas desde a criação do grupo.

Atualmente, o GEPES possui 16 pesquisas concluídas entre teses e dissertações, defendidas no período entre 2012 a 2021. São autores dessas pesquisas: Caetano (2012); Souza (2013); Fontana (2013); Melo (2014); Schimtz (2015); Pietrobon (2016); Machado (2017); Acosta (2017); Garcia (2018); França (2018); Nunes (2019), Benevides (2019); Pereira (2019); Jesus (2020) Gonçalves (2020); e, Barcelos (2021). Abordaremos cada uma delas destacando brevemente seu objetivo geral e principais resultados.

O primeiro trabalho defendido no grupo foi a dissertação de Caetano (2012) que desenvolveu pesquisa participativa na modalidade de estudo de caso, intitulada “Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum”. A pesquisadora avaliou um programa de formação em serviço para professores das séries iniciais, visando ao desenvolvimento de habilidades básicas para o atendimento de crianças com transtorno global do desenvolvimento. Em sua conclusão, identificou a falta de preparação das escolas e dos professores e sugeriu que o melhor caminho para o atendimento e a inclusão de crianças com TEA é a formação em serviço dos professores.

No ano seguinte - 2013, temos dois trabalhos defendidos: Souza (2013) e Fontana (2013). Souza (2013) produz a dissertação “Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo”, com o objetivo de analisar como se estrutura a disciplina de Educação Especial nos cursos de Educação Física e de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). O autor conclui que há uma confusão de discursos e práticas que se digam inclusivas no ensino superior que, por sua vez, resulta em não concretizar culturas de inclusão para promover o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa fez uma análise de diversas grades

curriculares do país para compará-las e interpretá-las como a primeira formação em Educação Especial ofertada a professores.

Fontana (2013) apresenta a pesquisa “Percepção de professores sobre o transtorno do espectro do autismo, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino fundamental”, cujo objetivo foi identificar a percepção dos professores em relação ao TEA, e levantar o número de crianças com TEA inseridas na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS e caracterizá-las com base na escala CARS (*Childhood Autism Rating Scale*). A pesquisa foi conduzida com mais de 100 professores e todos eles passaram por uma formação sobre a referida escala. A pesquisadora chegou à conclusão que o instrumento utilizado se mostrou eficaz, pois, possibilitou levantar o número de alunos com sinais de TEA, assim como o grau de conhecimentos dos educadores sobre o transtorno.

Na dissertação intitulada “A versão das professoras das salas de recursos multifuncionais do município de Dourados MS: atuação no atendimento educacional especializado”², Melo (2014) destaca que a SRM tem se configurado como o espaço para AEE na proposta da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação (MEC). O objetivo geral de seu trabalho foi discutir a formação inicial e continuada de professores para atuação nas SRM e as características da proposta de avaliação educacional na inclusão escolar. Em sua análise, os dados revelaram que o município de Dourados tem se esforçado para responder a política de inclusão, mas destaca a necessidade de formação profissional para o atendimento dessa demanda.

Schmitz (2015)³ baseando-se nas discussões promovidas no grupo GEAPPA, formado por pais e professores de crianças com TEA, desenvolveu uma pesquisa-ação intitulada “Desenvolvimento de

² Esta pesquisa foi integrante do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, coordenado pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes/ UFSCar.

³ Durante o percurso do mestrado a aluna realizou intercâmbio junto à universidade de Buenos Aires UBA, como parte dos trabalhos do GEPES junto ao projeto CAPG/CAPES

estratégias pedagógicas a partir da CARS – *Childhood Autism Rating Scale* – versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA”. As dificuldades dos professores na identificação dos sinais do TEA e o questionamento sobre como lidar com a criança diagnosticada com TEA na sala de aula inspiraram o objetivo geral deste trabalho. Como parte da pesquisa a autora elaborou uma proposta curricular com as descrições pedagógicas dos descritores comportamentais da CARS-BR, transformando-os em componentes pedagógicos e didáticos. Seus resultados apontam a necessidade de espaços de discussão e de formação que abordem todos os aspectos do processo de inclusão escolar, como as políticas públicas de educação, a legislação, o ambiente escolar, as estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem e as relações humanas que permeiam a inclusão escolar.

Pietrobon (2016) com o estudo intitulado “Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados-MS”, objetivou conhecer e analisar o processo de avaliação e os processos de encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial para o AEE na rede municipal de ensino de Dourados-MS. Os principais resultados dessa pesquisa apontaram que cada professora, de acordo com suas concepções e sua formação, realiza um modelo diferente de avaliação, além disso, as avaliações têm sido usadas, prioritariamente, para definir a elegibilidade do aluno para o serviço e não há previsão de término nessas propostas de avaliação. Seus resultados sinalizam ainda para a restrita participação da família, que se comporta como mera informante no processo. Emerge daí a necessidade de refletir sobre procedimentos de avaliação que devam ser mais amplos e menos determinados pelos laudos médicos, que pouco ajudam a pensar em estratégias e práticas inclusivas. E, principalmente para a urgência em reflexões sobre como podem ser realizados os procedimentos de saída dos serviços especializados.

Machado (2017) na dissertação intitulada “Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na Educação

Infantil de Dourados/MS”, descreveu o AEE na Educação Infantil, recém chegado ao município. O objetivo geral foi caracterizar o AEE ofertado nas SRM dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Dourados-MS, com vistas a discutir estratégias e procedimentos que potencializassem as ações realizadas. Com os dados obtidos a pesquisadora observou que grande parte dos materiais disponibilizados pelo MEC para as SRM do CEIM não são utilizados por serem incompatíveis com a faixa etária, sendo necessário que a professora confeccionasse os materiais para realização das atividades. Conclui ainda, que há uma demanda grande de alunos público-alvo da Educação Especial a serem atendidos por apenas uma professora, o que gerou dificuldades como a falta de tempo para o contato com as professoras da sala comum e com a família e a indisponibilidade para atender a outros alunos. Apenas uma professora estava disponível para esse serviço na rede, dado que dificultava e por vezes impedia o atendimento mais intensivo e específico necessário ao desenvolvimento de crianças pequenas inseridas na Educação Infantil.

Acosta (2017)⁴ desenvolveu a pesquisa “O uso da Tecnologia Assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS”, com o objetivo de mapear a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) e analisar o seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (deficiência auditiva/surdez e/ou deficiência visual/cegueira) em SRM das redes públicas de ensino estadual e municipal da cidade de Dourados/MS, com vistas à produção de um banco de dados que apresentasse os recursos de TA utilizados pelas professoras durante os atendimentos e que este fosse disponibilizados às Secretarias de Educação e às instituições participantes da pesquisa. Os principais resultados indicaram que

⁴ Esse estudo foi integrante da Rede Nacional de Cooperação em Pesquisa no Mato Grosso do Sul envolvendo três universidades: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Celi Neres.

os recursos disponibilizados pelo MEC às SRM estão em sua maior parte, presentes nas salas investigadas, porém, as professoras indicaram a insuficiência desses recursos. Talvez, por esses materiais não contemplarem as necessidades dos alunos atendidos nesse espaço, ou pela falta de conhecimento quanto à sua funcionalidade. Para suprir essas dificuldades, as professoras costumam confeccionar materiais para amparar os atendimentos. Contudo, apesar desses entraves, elas indicaram que o uso da TA auxilia o trabalho pedagógico na SRM e contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência sensorial.

Garcia (2018), na pesquisa “Identificação e encaminhamento de crianças com transtorno do espectro do autismo em Dourados: fluxos e serviços de apoio à escolarização”, buscou levantar as redes de serviços para a avaliação e identificação precoce de crianças com TEA. O estudo, com um delineamento quase experimental, teve por objetivo geral conhecer e analisar a interação e o intercâmbio de conhecimento entre as áreas da Educação e da Saúde, visando à informação e instrumentalização de profissionais para a identificação precoce de crianças com TEA, em busca de encaminhamentos de sucesso no município de Dourados-MS. O estudo constatou que não há uma rede de apoio especializada em saúde efetivada no município, conforme preconizam as políticas públicas. Tanto os serviços de saúde quanto os da educação não estabelecem comunicação efetiva, salvo no atendimento de casos muito complexos com sintomas intensificados e, muitas vezes demandas judiciais. Muito embora os professores já tenham participado de várias formações, apontaram as dificuldades em obter informação sobre os serviços e os fluxos de encaminhamentos para o TEA em Dourados-MS. Relataram esbarrar em questões de número de consultas previstos para cada faixa etária, bem como escassez de profissionais especializados nos serviços públicos de saúde.

França (2018), em sua dissertação “Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na Educação Infantil CEI-UFGD Dourados-MS”, buscou

colaborar com questões voltadas à Educação Especial na Educação Infantil, a fim de identificar crianças na faixa etária de quatro meses a cinco anos, consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, matriculadas no Centro de Educação Infantil (CEI) que foi criado numa parceria entre a UFGD e a prefeitura Municipal. A autora traz como objetivo central da pesquisa conhecer as estratégias utilizadas pelos professores, para identificação de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento, presentes na sala de aula. Para isso foi construído um protocolo semiestruturado de desenvolvimento infantil como instrumento de avaliação e acompanhamento de crianças consideradas com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento. Conclui que os professores participantes identificaram que os prejuízos mais frequentes estão nas áreas de desenvolvimento das habilidades de linguagem e das habilidades sociais e ainda que, dependendo da faixa etária, podem significar prejuízo crônico, interferindo na aquisição de ferramentas para a resolução de problemas e de desenvolvimento de habilidades mais refinados da cognição no futuro da criança.

No ano de 2019, foi defendida a primeira tese dentro do GEPES, por Nunes (2019) sob o título “Formação de professores de Educação Física para a educação inclusiva: práticas corporais para as crianças com autismo”. A tese objetivou analisar a formação de professores de Educação Física sobre práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo, a partir de um programa de formação continuada na região da Grande Dourados/MS. Para isso, buscou-se compreender como se estruturava a formação continuada e a prática docente das professoras de Educação Física sobre a inclusão de alunos com TEA em suas aulas. Em sua conclusão, além de constatar que não havia formação continuada na área da Educação Física, na rede municipal, verificou-se que diante das dificuldades, as professoras buscavam construir suas estratégias inclusivas, mesmo que apenas com base em suas experiências e formações pregressas.

Benevides (2019), na dissertação “Caracterização da atuação do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com TEA em Dourados – MS”, caracterizou a atuação de todos os profissionais/professores de Educação Física que compõem as equipes multiprofissionais de quatro instituições educativas/terapêuticas que atendem pessoas com TEA no município de Dourados/MS. Os resultados indicaram que todos os profissionais possuíam a formação mínima recomendada para o trabalho com essa população que, na maioria, as atividades físicas desenvolvidas pelos profissionais estavam de acordo com as necessidades das crianças atendidas. Contudo ressalta que há pouca ou nenhuma interlocução desse profissional com os demais agentes das instituições e que o trabalho mesmo que desenvolvido por diferentes profissionais junto às crianças não poderia ser caracterizado como trabalho multiprofissional dada a grande fragmentação e divergência entre os objetivos e estratégias pensadas.

Pereira (2019), em “Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular”, teve por objetivo compreender quais suportes teórico-metodológicos têm sido oferecidos nos cursos de formação inicial (graduação) em Pedagogia, de modo a subsidiar o futuro professor como profissional de apoio educacional, a partir da descrição e análise de projetos pedagógicos em diferentes universidades a região Centro-Oeste. Essa temática passou pelo crivo de que atualmente, a maioria das crianças e adolescentes inseridos na escola regular possuem como principal estratégia “inclusiva” a presença de um Apoio Educacional⁵. Ainda é importante ressaltar que para o atendimento de pessoas com TEA, esse profissional⁶ deverá ter graduação e especialização na área, já para as demais pessoas com outras diversas deficiências, o Apoio Educacional

⁵Essa terminologia é bastante variada e está de acordo com legislações municipais e estaduais, por todo o país. No município de realização da pesquisa o nome dado é Apoio Educacional, na rede municipal de ensino.

⁶ Ver Política Nacional de Proteção à Pessoa com Autismo – Lei nº. 12.764/2012

poderá ser acadêmico de cursos de graduação de diversas áreas. Como resultado, a pesquisadora observou a escassez das temáticas sobre TEA nos projetos pedagógicos analisados, comprometendo a formação do futuro professor de modo geral, haja vista a necessidade de consolidação de uma educação inclusiva, daqueles que atuarão futuramente como profissional de Apoio Educacional.

A tese de Doutorado de Jesus (2020) abordou “A inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão”. Teve como participantes acadêmicos com deficiência, professores e gestores de diferentes cursos de graduação. Objetivou analisar as proposições e ações de acessibilidade curricular, pedagógica e de infraestrutura desenvolvidas pela instituição e suas implicações. Concluiu que a Universidade Estadual do Maranhão, lócus da pesquisa, vem mobilizando esforços no sentido de efetivar uma política institucional de inclusão de alunos com deficiência em seus cursos de graduação, tentando, por meio de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos. Foi possível verificar ainda que havia um grande contingente de alunos com deficiência nos cursos estudados, dado que já a credencia como instituição com práticas positivas para o acesso. Decorrência de uma agenda de ações governamentais e da sociedade civil que incentivam e engendram o cumprimento dos dispositivos legais, a instituição apresenta formações de docentes e coordenações de curso para o atendimento a essa população.

Gonçalves (2020) pesquisou “O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em um município do interior de Mato Grosso do Sul”. O trabalho procurou conhecer como o AEE acontece nas SRM de uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul. Realizou sessões de observação e entrevistas com a professora responsável e com a gestora municipal de Educação Especial. A autora concluiu que o município reflete a realidade de formação e de práticas/atendimentos para a Inclusão Escolar descritos em todo o país, em uma tentativa de concretizar os dispositivos legais criados

em âmbito nacional e estadual. Apresentou as dificuldades encontradas e o esforço pessoal dos agentes responsáveis atuantes na educação para que, de alguma forma, a SRM tenha função positiva e efetiva no atendimento dessa população.

Barcelos (2021) investigou “O profissional de educação física no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) em Dourados-MS”, com o objetivo geral de caracterizar a atuação do Profissional de Educação Física no SEAMA, bem como a visão dos profissionais e familiares dos usuários sobre essa atuação. Sua pesquisa demonstrou que, na perspectiva dos familiares, estes consideram importante a Educação Física para o desenvolvimento das pessoas com TEA, e ainda apontaram inúmeros benefícios que a prática de atividade física proporciona. Já sob a visão dos profissionais da equipe, foi possível identificar que todos os profissionais consideram importante a atuação do profissional de Educação Física nas intervenções junto às pessoas com TEA, e apontaram maiores contribuições no desenvolvimento das habilidades motoras e sociais. O pesquisador concluiu que o profissional de Educação Física possuía formação necessária para atuar junto a esse público, interagira direta e constantemente com os profissionais e com os familiares, e que suas intervenções junto à equipe contribuíam para o desenvolvimento dos usuários atendidos no serviço.

Ainda tem muita coisa acontecendo: as pesquisas em andamento

Atualmente (no ano de 2021), estão em desenvolvimento cinco pesquisas de integrantes do GEPES, com metodologias e perspectivas teóricas diferentes. Apesar da variedade e objetos de pesquisa, todas abordam o transtorno do espectro do autismo.

Existem dois trabalhos que abordam respectivamente, o Grupo de Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA)⁷, com objetivo de contar a história de criação, implementação e

⁷ Edilson Rebelo dos Santos

funcionamento desse grupo; Programa de Apoio e informação de familiares de pessoas com TEA, com o objetivo de conhecer as necessidades e potencialidades dessas famílias e propor estratégias de empoderamento⁸.

Uma proposta de tese de doutorado com objetivo geral analisar as representações sociais de pais e professores sobre o TEA/inclusão escolar e identificar o impacto dessas representações sociais no processo de inclusão escolar dessas crianças da pré-escola até o terceiro ano do ensino fundamental de escolas municipais de Dourados/MS⁹.

Na busca por práticas inovadoras e positivas na escolarização de crianças com TEA, outra tese de doutoramento¹⁰ tem construído protocolo de avaliação comportamental como subsídio para a elaboração de Planos Educacionais individualizados na escola regular, com base na Análise Aplicada do Comportamento ABA.

As normas legais nacionais e internacionais sobre a Inclusão Escolar dessa clientela serão analisadas e revisitadas com o foco para as práticas em Educação Especial e os direitos da pessoa com TEA¹¹.

Assim, temos hoje pesquisas concluídas e em andamento em diferentes fases de construção e aplicação, com terminalidade prevista para os próximos três anos.

Considerações finais

A partir do levantamento efetuado, podemos aventar algumas conclusões sobre a agenda de pesquisa do GEPES no período de 2012 a 2021, sobre os trabalhos realizados e em execução. Com exceção a pesquisa de Jesus (2020) em que foi feita uma análise na Universidade Estadual do Maranhão, todas as demais pesquisas

⁸ Emne Mourad Boufleur.

⁹ Gabriela Machado.

¹⁰ Priscila de Carvalho Acosta.

¹¹ Jeniffer Ribeiro Pessôa.

foram elaboradas com enfoque no município de Dourados/MS ou em algum outro município do Estado de Mato Grosso do Sul.

Quanto às temáticas é possível dividi-las em quatro subgrupos:

O primeiro grupo traz os trabalhos de Caetano (2012); Fontana (2013); Schmitz (2015); Pietrobon (2016), França (2018) e Nunes (2019) que focaram objetivos referentes à formação de professores para atuação com pessoa com Deficiência e pessoas com TEA.

No segundo, temos as pesquisas de Garcia (2018); Benevides (2019) e Barcelos (2021), que se inserem na interface Saúde e Educação com análises e descrições sobre redes de apoio e atuação profissional.

Por terceiro grupo podemos agrupar Souza (2013); Pereira (2019) e Jesus (2020), que buscaram conhecer e discutir as grades curriculares e projetos pedagógicos de cursos superiores em diferentes universidades com vistas a atenção às pessoas com deficiência e com TEA.

Por último, no quarto, estão as pesquisas de Melo (2014); Machado (2017); Acosta (2017) e Gonçalves (2020) que tiveram como objeto de pesquisa a caracterização e análise do funcionamento das salas de recursos multifuncionais e suas práticas do atendimento educacional especializado.

A busca do GEPES e seus integrantes tem sido ao longo dos anos o mapeamento do contingente, bem como das condições de atendimento nas áreas da Saúde e da Educação das pessoas com TEA. Os dados apontam essas condições, majoritariamente na cidade de Dourados, que é a segunda maior cidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Nos estudos conduzidos estão presentes dados sobre a realidade do município e seu entorno tanto em relação às crianças e adolescentes com deficiência e/ou com TEA com vistas a obtenção e garantia de melhores condições de atendimento, diagnósticos e intervenções precoces e empoderamento de familiares. Há presença importante da relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária, na condução dos trabalhos, populações atendidas e parcerias realizadas.

Aborda a criação e adaptação de protocolos de avaliação, rastreamento e principalmente construção de propostas pedagógicas para a população estudada que sejam permitidos e disponíveis para o uso por professores.

Por fim, podemos inferir sobre a necessidade de pesquisas que busquem estratégias de ensino, apoio a profissionais e pais e outras grandes lacunas referentes à interface entre saúde e educação e o atendimento de adultos com TEA, principalmente nos espaços universitários.

Humildemente, acreditamos estar em contribuição com os avanços das pesquisas no campo da Educação Especial no estado de Mato Grosso do Sul e no cenário nacional.

Referências

ACOSTA, P. de C. O Uso da Tecnologia Assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

BARCELOS, K. da S. O profissional de Educação Física no serviço especializado de atenção multiprofissional ao autista (SEAMA) em Dourados-MS. 2021. Arquivo em formato PDF. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2021.

BENÉVIDES, J. dos S. Caracterização da atuação do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com TEA em Dourados – MS. 2019. Arquivo em formato PDF. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2019.

CAETANO, N. M. O. Avaliação de um programa de formação continuada em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum. 2012. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

FONTANA, S. F. C. **Percepção de professores sobre o transtorno do espectro autístico, levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino fundamental.** 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

FRANÇA, S. D. G. F. **Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na Educação Infantil CEI UFGD Dourados-MS.** 2018. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2018.

GARCIA, F. L. C. **Identificação e encaminhamento de crianças com transtorno do espectro do autismo em Dourados: fluxos e serviços de apoio à escolarização.** 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2018.

GONÇALVES, F. T. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em um município do interior de Mato Grosso do Sul.** 2020. Arquivo em formato PDF. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2020.

JESUS, I. das D. de. **A inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão.** 2020. Arquivo em formato PDF. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2020.

MACHADO, G. **Caracterização das práticas do atendimento educacional especializado na Educação Infantil de Dourados/MS.** 2017. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

Machado, G.; MARTINS, M. de F. A.; ACOSTA, P. de C. Transtorno do espectro do autismo: investigações em Dourados-MS. In: SILVA, R. H. dos R.; SACARDO, M. S.; DALLA DÉA, V. H. S. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão: pesquisa do Centro Oeste**

Brasileiro [Ebook]. Goiânia: Cegraf: UFG, 2020. 132 p., cap. 2, p. 12-19. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/cap02.html. Acesso em 06 abr. 2021.

MELO, H. C. B. de. **A versão das professoras das salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS: atuação no atendimento educacional especializado**. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

NUNES, J. da S. **Formação de professores de Educação Física para a educação inclusiva: práticas corporais para as crianças autistas**. 2019. Arquivo em formato PDF. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2019.

PEREIRA, L. C. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular**. 2019. Arquivo em formato PDF. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2019.

PIETROBOM, F. O. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o atendimento educacional especializado na rede municipal de Dourados/MS**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

SOUZA, C. J. de. **Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

SCHMITZ, A. O. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS *Childhood Autism Rating Scale* - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA**. 2015. 75f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

Capítulo IV

A produção científica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sobre inclusão escolar: uma breve análise

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti
Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

Introdução

Constituída de muitas reformas nos últimos tempos, a Educação é uma das áreas das políticas públicas que mais tem se transformado, sobretudo no que se refere à inclusão escolar – que entendemos ser o processo pelo qual todas as pessoas têm direito ao acesso, permanência e participação na escola comum, segundo a sua capacidade em um dado momento.

A inclusão tem exigido uma verdadeira reorganização dos sistemas de ensino e respectivas escolas, no sentido de acolher a todos os alunos, assegurando-lhes o direito à Educação, segundo determina a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seu Art. 205. Nesse aspecto, o contexto pedagógico é, sobretudo, o espaço em que cada um deve ter condições para se desenvolver plenamente, segundo a sua capacidade e autonomia necessária para o exercício da vida pública.

Embora a inclusão escolar seja legalmente constituída há mais de três décadas no Brasil, a discussão e os meios de sua efetivação têm ocorrido, muitas vezes, de modo controverso devido a alguns motivos, dentre os quais: a formação docente distante dos preceitos éticos e democráticos que valorizam a diferença humana e que deveriam reger a conduta desses profissionais; a dificuldade que

muitos professores, gestores educacionais e famílias possuem para interpretar e cumprir o texto legal e outros.

A dificuldade para interpretar uma política destinada à educação, muitas vezes está relacionada ao fato de o seu texto legal gerador não explicitar o “como fazer”, mas determinar “o que fazer” em um espaço que corresponda à sua importância prática. Para Ball (2009, p. 305), a “prática é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários se fazem necessários”. Assim, a política de inclusão tem se materializado na escola por diferentes interpretações do texto.

Um dos pontos dificultadores da implementação de uma prática inclusiva é a formação dos profissionais da educação, do direito, da saúde e de outras que se relacionam à escola. Embora seja o professor quem está em contato direto com o aluno, a inclusão escolar não depende exclusivamente do seu trabalho, uma vez que há a necessidade de articulação do ensino a serviços de apoio que assegurarão a participação de alguns alunos com deficiência. Nesse sentido, todos os profissionais envolvidos com o processo de inclusão deveriam basear suas ações nos mesmos fundamentos. O modo pelo qual a inclusão vem sendo colocada em prática é influenciado por expectativas díspares de acordo com a área de atuação dos envolvidos que, muitas vezes, se baseiam em ideais integracionistas e, portanto, excludentes. Em decorrência disso, estudos sobre o assunto se desenvolvem a partir de entendimentos que não provocam impactos na prática pedagógica e na gestão de instituições de Educação Básica e superior para transformá-las em espaços inclusivos, o que fortalece a integração.

Na integração, a entrada e a permanência dos alunos na escola comum estiveram diretamente condicionadas à reprodução de um modelo de estudante que, na realidade, não representa todas as pessoas. A inclusão, por sua vez, rompe com essa idealização ao expressar a valorização da singularidade humana, que está além de toda e qualquer criação social de uma identidade fixada em um atributo, seja ele a cor, a etnia, o gênero, a orientação sexual, a

religião, a deficiência etc. Daí a inclusão escolar incitar maiores discussões no âmbito das políticas educacionais, no campo pedagógico e, também, no modo que o conhecimento científico a respeito dessa temática vem sendo construído nas universidades.

Acreditamos que se faz necessária uma análise da produção científica, elaborada nas universidades, que abordam a inclusão escolar. Por meio de investigações dessa natureza, é possível identificar as concepções que são construídas nesses espaços e o modo que elas influenciam a organização e o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Neste texto, temos o propósito de apresentar os encaminhamentos de uma pesquisa em desenvolvimento, vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas. A pesquisa intitulada “A produção científica sobre inclusão escolar no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2008 a 2018” tem como objetivo analisar como a produção científica do Programa de Pós-Graduação da UFMS abordou a inclusão na década posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008).

As políticas nacionais de Educação Especial no Brasil (1994 e 2008)

Os últimos 30 anos, no Brasil, vêm sendo marcados pela necessidade de uma profunda reforma educacional, para que ocorra uma ruptura com concepções e práticas que dizem respeito à integração, ainda presente na Educação. Para efetivar uma mudança no contexto escolar brasileiro, gestores e professores, atentos às especificidades locais dos espaços em que atuam, devem se apoiar em bases de âmbito legal, normativo e administrativo.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, a primeira implantada no Brasil, foi elaborada a partir da reforma educacional nos anos 1990 tendo em vista o texto constitucional de

1988, que determinou o direito à Educação a todas as pessoas. A interpretação dessa Política no âmbito educacional brasileiro sinalizava que seguíamos o compromisso mundial da educação como direito de todos. Mas, o que significava, naquela época, ter o direito à Educação? A quem, de fato, a Educação de qualidade seria um direito assegurado? Em uma época em que o paradigma da inclusão já deveria ser realidade, o que se entendia por qualidade na Educação?

Neste processo de legitimação de qualidade, o acesso à escola comum, ou ainda, às salas de aula comuns¹ esteve condicionado àqueles que possuíam condições de “acompanhar as atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p.19). Assim, a PNEE de 1994 não provocou avanço algum no entendimento do que é a inclusão.

Em 1996, com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), foi regulamentada a Educação Especial como modalidade (cf. Art.58), assegurando condições de acesso, permanência e participação para todos os alunos. No entanto, o parágrafo 2º do mesmo artigo apresenta uma definição contraditória, ao afirmar que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Tal afirmação tem dificultado o entendimento da Educação Especial como uma modalidade complementar/suplementar à educação, posto que ela não se constitui como um subsistema de ensino, mas como um serviço de apoio à escolarização dos estudantes considerados com deficiência. Ao definir a organização do sistema de ensino em níveis e etapas que não existem nas escolas especiais, a LDB impossibilita que ocorra a substituição do ensino comum pelo especial.

A PNEEPEI constitui ações, decisões e incentivos para a perspectiva inclusiva à Educação Especial. O objetivo dessa Política é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo (TEA) e altas

¹ Muitos alunos frequentavam salas especiais dentro das escolas comuns.

habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular para todos os alunos, indistintamente; 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 e acessibilidade.

Pela PNEEPEI entendemos que a Educação Especial não constitui um sistema paralelo de ensino que pode substituir a educação comum, mas uma modalidade complementar à escolarização e, portanto, um serviço pelo qual as barreiras da escola², para o desenvolvimento de alguns alunos, são identificadas e superadas.

A importância da Política de 2008 está, justamente, na implementação da perspectiva inclusiva na educação brasileira e na ruptura que ela inaugurou com práticas que, até então, eram interpretadas como sendo essenciais para a inclusão escolar, a saber: adaptações nos currículos, elaboração de planos de ensino individualizados, AEE como reforço de conteúdos disciplinares, definição do rendimento escolar ideal e, em decorrência, a identificação e classificação dos alunos.

A PNEEPEI é clara em seus propósitos e suas diretrizes convocam as escolas (de todos os níveis e em todas as etapas) a uma reconstrução constante de seus princípios e, obviamente, de suas práticas. No entanto, muitos gestores, professores e pesquisadores da área, por meio de uma distorção conceitual da diferença humana, do que é ensinar, aprender e avaliar em uma concepção inclusiva, insistem em manter a “velha educação especial”, substitutiva ao ensino comum. Tal deturpação tem feito com que a maioria das escolas brasileiras continue a integrar seus alunos, diferenciando-os por atributos que supostamente os definem por completo. A exclusão mascarada por ações que aparentemente

² Tais barreiras podem ser de natureza física, comunicacional e atitudinal.

incluem, revela-se de diversos modos e em diferentes momentos da vida escolar de alguns alunos.

A interpretação restrita e equivocada da PNEEPEI tem dificultado que ocorra a efetivação da inclusão escolar no cenário educacional brasileiro, o que gera um descompromisso em relação ao que a Constituição Federal Brasileira/88 determina - a garantia do direito à educação a todos os estudantes, segundo a capacidade de cada um.

Se o texto da PNEEPEI fosse interpretado corretamente, os sistemas de ensino já estariam há um bom tempo se reorganizando para direcionar o ensino, a avaliação, enfim, todo o planejamento pedagógico, para a construção de uma escola, de fato, inclusiva. No entanto, entre reconstruir a escola ou criar alguns ajustes superficiais que as mantém sobre as mesmas bases excludentes de sempre, infelizmente muitos sistemas de ensino têm mantido a segunda opção. Com isso, vê-se, impulsionada, uma tentativa de desmonte da perspectiva inclusiva da educação escolar brasileira.

No dia 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto n. 10.502 (atualmente³ suspenso), tentou-se implantar uma “nova” Política Nacional de Educação Especial. Tal documento, não apenas pelo título (do qual a “perspectiva inclusiva” fora suprimida), mas sobretudo pelo seu conteúdo, resgatava os ideais da PNEE de 1994 – a idealização de um tipo padrão de aluno e a volta das classes e escolas especiais para determinados casos.

Nesse cenário de retrocessos, de dificuldades de implementação da Política de 2008 que em tantos aspectos contribui para a construção de uma escola justa e democrática, a nossa inquietação surgiu, por entender que a inclusão escolar está além das Políticas, pois depende também das estruturas organizacionais dos sistemas de ensino e respectivas escolas. Por isso, acreditamos que investigar como a inclusão escolar vem sendo abordada nas produções científicas da UFMS, realizadas após 2008, é fundamental para analisarmos se elas, de fato, se basearam na

³ 1º semestre de 2021.

PNEEPEI, uma vez que tomar como base os preceitos legais e filosóficos dessa Política, nos parece ser a condição basilar para que avancemos no entendimento e na implementação da inclusão.

Delineamento metodológico

A pesquisa que vem sendo desenvolvida possui uma abordagem qualitativa por permitir aos pesquisadores que explorem novas perspectivas de trabalhos, como a de realizar um exame dos dados das produções depositadas em bancos de Repositório da pós-graduação Mestrado e Doutorado dos campi de Corumbá e Campo Grande da UFMS no período de 2008 a 2018.

Embora parta de um levantamento quantitativo das produções, o nosso propósito não está relacionado à quantidade de trabalhos produzidos no período indicado, mas ao que essas produções nos revelam a partir do que acreditamos ser um processo educacional inclusivo.

Nesse esforço de conhecer o que já foi produzido cientificamente sobre inclusão escolar, é que a pesquisa bibliográfica assume sua importância no conhecimento de novas produções de estudos e pesquisas da respectiva área investigada. Esse tipo de pesquisa permite conhecer o que foi pesquisado e em quais perspectivas o assunto foi tratado. Segundo Gil (2008, p. 50), a principal

[...] vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

As principais características dessa investigação são: a predominância dos dados coletados descritivos, os dados são analisados de forma indutiva, a partir da interpretação dos pesquisadores e o estudo exige do pesquisador a construção de

uma técnica aliada à reflexão, que permite uma aproximação entre a pesquisa científica e a vida diária do educador, “tornando o conhecimento científico um instrumento de enriquecimento do seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 1995, p. 2).

A pesquisa foi realizada em dois momentos: no primeiro ocorreu uma busca no Repositório da UFMS, para levantamento de dados. Foi pesquisada toda a produção científica correspondente aos recortes temporal e temático, previamente definidos. Após a consulta realizada e as produções identificadas, selecionamos aqueles trabalhos que tratam da inclusão (social e escolar) e, depois, os que tratam especificamente da inclusão escolar - ainda que sejam trabalhos de áreas como Saúde, Tecnologia, Direito e outras.

No segundo momento, houve o auxílio de dois estudantes do Programa Institucional de Voluntariado em Iniciação Científica (PIVIC) para a consulta na Plataforma Lattes do currículo dos orientadores para conferir títulos, autores e ano de publicação das produções. Encontramos certa dificuldade, nesse momento, pois os títulos de alguns trabalhos registrados no Currículo Lattes dos orientadores divergiam dos títulos que constavam na plataforma da UFMS. Após a comparação, optamos por deixar como aparece no Repositório Institucional.

A seguir, apresentamos os resultados parciais da investigação em desenvolvimento.

Resultados parciais

Até o momento, foram encontradas trinta e sete dissertações de Mestrado e onze teses de Doutorado no Programa de Pós-graduação de Campo Grande que abordam a inclusão no referido período. Já no Programa de Corumbá, o total de treze dissertações de Mestrado e nenhuma tese de Doutorado. Dos trezes trabalhos identificados no Programa de Corumbá/MS, onze se referem ao contexto escolar e dois à inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Em relação à Campo Grande/MS, ainda não

realizamos a análise dos trabalhos e, portanto, ainda não podemos tecer afirmações conclusivas sobre a referida produção.

Dos dados já analisados, uma das dificuldades encontradas pelos pesquisadores se refere ao trabalho da gestão escolar e pedagógica no que diz respeito à inclusão. A gestão escolar é, sem dúvida, um dos pilares para que ocorra a materialização da política na prática, pois é ela quem cria e garante condições para a sua realização. Essas condições vão além do acesso, pois implicam em infraestrutura, formação docente, recursos e materiais que garantem a permanência e participação dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que a gestão escolar esteja atenta “[...] para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos etc., assumem na realidade escolar [...]” (PARO, 2001, p. 33).

Portanto, é necessário que a gestão escolar leve em conta tanto a política quanto o local para que esta se materializa, pois:

[...] não se pode esquecer que a escola e a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação. O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política [...] entendida aqui como programa de ação. (AZEVEDO, 2004, p. 59).

De fato, o contexto da prática para o cumprimento do texto da Política implica atentar-se para acordos e ajustes necessários, sobretudo para a gestão escolar por se tratar do local onde a política acontece. “Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, na medida em que a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” (BORDIGNON; GRACINDO, 2004, p. 147).

Na verdade, essa é uma preocupação nossa por discutir quais as direções que a gestão escolar tem dado à PNEEPEI, visto que no interior da escola a política é mediada pelo tempo e profissionais com diferentes formações, perspectivas expressas na prática.

Considerações finais

Uma reforma educacional possibilita que diferentes interpretações para um mesmo problema sejam elaboradas para a construção de novos paradigmas que se efetivam na prática. O grande problema das diversas interpretações dadas à inclusão escolar, especificamente, é que uma distorção conceitual sobre o assunto pode provocar a exclusão de muitos alunos, na medida em que não se questiona o que consiste o direito à Educação, a quem ele se destina e, tampouco, o que vem a ser uma educação de qualidade para todos.

Uma das críticas às reformas educacionais é a falta de importância dada à qualidade a favor da quantidade em todos os segmentos do contexto escolar. Em outras palavras, uma mudança paradigmática na educação não deveria priorizar apenas aspectos quantitativos, como número de matrículas, notas dos alunos, carga horária, dentre outros, mas, sobretudo, valorizar os aspectos qualitativos que envolvem as condições de permanência dos alunos na escola. Em uma perspectiva inclusiva, os itens qualitativos têm a ver com o modo que planejamos, desenvolvemos e avaliamos o ensino a fim de que cada aluno aprenda conforme suas capacidades, interesses e possibilidades. Quando não analisamos a fundo o que ganhamos e o que perdemos com uma reforma educacional, podemos retroceder no que já foi conquistado, como vem ocorrendo com a PNEEPEI.

O atual cenário educacional brasileiro revela ações (ou falta delas) que têm provocado as tentativas de desmonte e retrocesso da inclusão. “Quais alunos não se beneficiam na escola comum?”, “quais as vantagens das escolas especiais para os casos graves?” e “como diferenciar/adaptar o ensino para alguns alunos com deficiência?” Questões como essas, que partiam de uma concepção integracionista, que buscam rotular alguns alunos como sendo “os diferentes” e que, até então estavam superadas, têm sido

resgatadas, trazidas para a atualidade. Não é isso que devemos esperar como efeito da prática da PNEEPEI na escola.

A universidade, enquanto local de construção de conhecimento científico que impacta a realidade escolar, deve estar atenta aos desafios que a inclusão escolar impõe, não para impulsionar retrocessos, mas para provocar mudanças que permitam avançar em relação à democracia, justiça, equidade e outros valores que estão na base de uma escola para todos. É por este entendimento que a pesquisa segue.

Referências

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALL, S. J. Entrevista. In: MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 mar. 2021

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

BRASIL. **Decreto nº 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1995.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

Parte 2

Política e organização de atendimentos especializados

Capítulo V

A relação entre o público e o privado na política de Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul

Vera Lucia Gomes
Regina Tereza Cestari de Oliveira

Introdução

Este artigo tem o propósito de discutir a relação que se estabelece entre o público e o privado no Brasil para atender aos estudantes da Educação Especial, tomando-se o recorte temporal entre 1995 e 2019. A discussão apoia-se na literatura nacional, ou seja, em autores que discutem e problematizam o tema, na análise documental e em dados quantitativos, principalmente do Estado de Mato Grosso do Sul, coletados na Sinopse Estatística da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Não é demais lembrar que o atendimento escolar às pessoas com deficiência no Brasil teve início no período Imperial (1822-1889), com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1856¹. Até o final do Império encontram-se duas instituições para deficientes mentais, uma em Salvador (BA), em 1874, e outra, em 1887, no Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1985).

Como afirma Jannuzzi (1985), ao discutir a problemática da educação do deficiente mental no Brasil, no período de 1874 a 1935,

¹ Para maiores detalhes, ver Jannuzzi (1985), Kassir (1999), Mazzotta (1996), entre outros.

a própria deficiência estava situada historicamente, isto é, “trazia a marca das expectativas sociais, do **modelo** de homem baseado principalmente em atributos valorizados pelas relações sociais surgidas num determinado modo de produção” (JANNUZZI, 1985, p. 13, grifo da autora).

Com o advento da República (1889), segundo Mazzotta (1996), na primeira metade do século XX, até 1950, havia 54 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público (federal e estadual), que ofereciam algum tipo de atendimento escolar especial a pessoas com deficiência mental² e com outras deficiências. No mesmo período, explana o autor, três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) atendiam pessoas com deficiência mental e outras oito (três estaduais e cinco particulares) ofereciam a educação a pessoas com outras deficiências (MAZZOTTA, 1996).

A concomitância dos setores público e privado no Brasil está presente desde o início do século XX com o surgimento das primeiras instituições particulares assistenciais às pessoas com deficiência, e com a implantação de algumas classes especiais em escolas de ensino regular (KASSAR; OLIVEIRA, 1997; KASSAR, 1999).

Essa concomitância dos setores propiciou “o estabelecimento de uma tênue linha entre os limites e os papéis dos serviços de atendimento ‘público’ e ‘privado’, resultante entre outros fatores, da dinâmica na luta de interesses sociais”, identificando-se o Instituto Pestalozzi, criado em 1926 no Rio Grande do Sul³, como a primeira instituição especializada no atendimento a crianças com deficiência mental. “Como as instituições de caráter filantrópico atuais, a primeira Pestalozzi atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas” (KASSAR, 1999, p. 22).

² Termo utilizado naquele período para se referir a deficiência intelectual.

³ Segundo Mazzotta (1996, p. 42), o Instituto Pestalozzi introduziu no Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares” europeias. “Tal concepção decorre da incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência mental” (KASSAR, 1999, p. 22)

O surgimento das primeiras instituições privadas de atendimento às pessoas com deficiência indica o início de duas tendências, ou seja: a primeira se refere à inclusão da Educação Especial no âmbito das instituições filantrópicas-assistenciais e a segunda à sua privatização (BUENO, 2011). Esses aspectos, como acentua o autor, “permanecerão em destaque por toda a sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional como pela quantidade de atendimentos oferecidos” (BUENO, 2011, p. 100).

Levando-se em conta esses aspectos, o atendimento ao público da Educação Especial foi assumido pelo Governo Federal por meio de Campanhas⁴ nacionais, com instruções publicadas em Portarias e Decretos para essa finalidade. Sob o eixo da “segregação”, essa forma de atendimento baseia-se “na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006, p. 288).

É na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que o tema da Educação Especial é tratado de forma abrangente. O Art. 88 da LDB indica que os ‘excepcionais’ estariam incorporados pelo sistema geral de educação, tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. No Art. 89, há o compromisso explícito dos Poderes Públicos de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções à iniciativa privada, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação. “Aqui a mesma e velha questão da destinação de verbas públicas para a educação, comum ou especial agravada pela indefinição da natureza do atendimento educacional” (MAZZOTTA, 1996, p. 68-69).

Dessa forma, a Lei regulariza a distribuição dos serviços já existentes na década de 1960, de modo que, nas classes especiais

⁴ Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), em 1960 (MAZZOTTA, 1996).

são matriculados os alunos que não requerem um grau muito especializado de serviços e nas instituições especializadas assistenciais, sem fins lucrativos (Sociedade Pestalozzi, APAE, entre outras) são atendidas as pessoas mais comprometidas, como analisam Kassar e Oliveira (1997).

A identificação dos alunos da Educação Especial, ou seja, aqueles que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, encontra-se na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), aprovada no âmbito do governo da ditadura civil-militar. Essa identificação da Educação Especial com os “problemas de aprendizagem” descaracteriza, de certa forma, as pessoas da Educação Especial “como ‘alunos com deficiências’, transformando as crianças com ‘problemas de aprendizagem’ e os cronologicamente atrasados em ‘deficientes’ ou ‘deficientes mentais educáveis’” (KASSAR; OLIVEIRA, 1997, p. 7).

Esse entendimento presente na lei aprovada corresponde ao período de inversão da distribuição da população, sendo mais urbana do que rural, decorrente da industrialização crescente (desde a década de 1930). Assim, ocorre a expansão quantitativa da educação formal, em que as pessoas antes marginalizadas vão sendo incluídas nas instituições escolares, na medida em que as redes físicas de escolas públicas e os sistemas de ensino vão se tornando uma realidade no país (SANFELICE, 1989).

O primeiro órgão federal encarregado da política educacional para atender aos estudantes da Educação Especial no Brasil foi o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), implantado em 1973. Dentre as suas finalidades e competências, identifica-se a continuação da atuação do privado na execução de programas e projetos e no financiamento, bem como a presença do IBC e INES como integrantes na organização administrativa (MAZZOTA, 2011). Em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (1986) e transferido do Rio de Janeiro para Brasília, o que segundo Mazzotta (2011, p. 63) “parece ter contribuído para romper ou diminuir, a hegemonia do grupo que

detinha o poder na Educação Especial”, no entanto, o IBC e o INES continuaram vinculados para realizar supervisão ministerial, mantendo-se como órgãos autônomos.

Uma das consequências trazidas pela forma de organização da Educação Especial normatizada pela legislação brasileira é o número reduzido de atendimentos especializados sob a administração do poder público, até o final da década de 1980 (KASSAR; OLIVEIRA, 1997).

A partir desse quadro, busca-se discutir o atendimento aos estudantes da Educação Especial no âmbito das políticas educacionais mais amplas, entendidas como resultado do movimento, de embates e de “relação de forças” sociais (GRAMSCI, 1984). Justifica-se o recorte temporal pelo fato de que o ano de 1995, no contexto da reforma do Estado brasileiro, representa o momento em que a relação entre o público e o privado na educação brasileira assume explicitamente novos contornos, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que a educação é declarada direito social. O ano de 2019 corresponde aos dados mais atualizados, sobretudo de Mato Grosso do Sul, disponíveis no momento da pesquisa.

A presença do setor privado nas políticas de Educação Especial

A Constituição Federal de 1988 define como um dos principais objetivos da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º inciso IV) e entre os princípios do ensino, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I), sendo que o dever do Estado deve ser garantido mediante, entre outros, a oferta do atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208, inciso III), em todos os níveis, etapas ou modalidades de ensino.

Esse inciso contraria o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pois retira do Estado a

responsabilidade de atendimento educacional a todos os alunos da Educação Especial, ao usar o termo “preferencialmente”, possibilitando a decisão da oferta na rede regular segundo os interesses e políticas de governo e ao regulamentar que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei [...]” (BRASIL, 1988).

Na década de 1990 prevaleciam as ideias neoliberais, pautadas principalmente no discurso do estado mínimo, restringindo as políticas sociais, desmontando os serviços públicos, privatizando empresas (ANDERSON, 1995) e desqualificando qualquer serviço oferecido pelo Estado. No Brasil, em consonância com o pensamento neoliberal, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) apresentou, em 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), com o diagnóstico de que “o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender as demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764) e, portanto, teria que alterar sua dinâmica e funcionamento, propondo a substituição do padrão burocrático de gestão pública pela administração pública gerencial (BRASIL, 1995).

Nesse modelo de gestão, o estímulo à parceria público-privada também reduziu o papel do Estado na execução das políticas sociais, “repassando principalmente para o público não-estatal ou terceiro setor⁵, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado, que é considerado eficiente e produtivo” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764-765).

Essa década, portanto, foi marcada pelo incentivo à participação das instituições privadas nas ações sociais, principalmente após a reforma do aparelho de Estado implantada

⁵ A sociedade civil representada pelo público não-estatal, pelo chamado terceiro setor, é constituída por organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares). (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).]

nesse governo e com a instituição do marco legal do Terceiro Setor.

“A conjugação desses aspectos possibilita o entendimento do recuo do poder público em relação aos serviços de atendimento especializado às pessoas com deficiências” (KASSAR, 2012, p. 841).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, afirma o direito de todos os cidadãos à educação gratuita, incluindo, também, aqueles que são ‘portadores de necessidades especiais’, no entanto, limitou o acesso às escolas públicas para aqueles que tinham “condições de acompanhar o ensino; os casos em que a deficiência limite a participação do indivíduo seriam encaminhados para classes e escolas especiais” (BRASIL, 1996), “mantendo ao mesmo tempo, as parcerias público-privadas com instituições de caráter privado assistencial, as quais assumiram o atendimento de educação especial” (GARCIA, 2017, p. 25).

Em 2001, o Brasil, como signatário da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990), que influenciou o cenário educacional mundial ao propor o compromisso de universalizar o acesso à educação, políticas educacionais específicas para garantir a inclusão educacional do público da Educação Especial, considerando-se aqueles com: “I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento [...]; II - dificuldades de comunicação e sinalização [...]; III - altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2001a).

A exemplo disso, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), modalidade de educação escolar, com proposta pedagógica que assegure “recursos e serviços organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (Art. 3º). Orientava sobre o atendimento educacional, a organização das escolas públicas, a formação dos professores para atuação na Educação Especial, o apoio pedagógico especializado, entre outros, indicando a “inserção gradual dos sujeitos à escolaridade e por um leque

diversificado de estratégias de atendimento educacional especializado” (GARCIA, 2016, p. 12).

O cenário que se apresentava naquele momento sinalizava que a maioria desse público se encontrava matriculado em instituições de caráter privado-assistencial, sendo 323.399 estudantes nas escolas especiais e nas escolas públicas somente 81.344 (BRASIL, 2019a). É nesse cenário que o convênio com essas instituições é justificado no diagnóstico da Educação Especial do Plano Nacional de Educação 2001-2010, pois essas,

[...] têm sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa (BRASIL, 2001b).

O apoio técnico e financeiro a essas instituições foi acrescido em 2004 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), destinado a despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, a partir do número de estudantes atendidos e indicados no censo escolar.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a garantia dos direitos humanos e a inclusão social são destacadas nos planos de governo, com propostas de criação de políticas sociais para atender os excluídos, combater a desigualdade, diminuir a fome e a miséria. A inclusão dos estudantes da educação especial nas escolas comuns foi ampliada nesse governo, iniciando-se com a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em 2003, para oferecer formação aos gestores e professores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, compreendido segundo Kassar (2011, p. 76) como:

[...] aquele que garanta o acesso ao estabelecimento educacional (garanta a matrícula e a permanência do aluno) e que ofereça, quando necessário, atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar (oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais).

Em 2008, a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão dos estudantes da Educação Especial que ocorria gradativamente, foi caracterizada pela “inserção compulsória dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em idade escolar nas redes de ensino e a implantação de um modelo padrão de atendimento educacional especializado” (GARCIA, 2016, p. 12), oferecido nas salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas públicas, com atendimento no turno inverso da escolarização.

Assim, a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais nos sistemas públicos de ensino foi regulamentada pelo Decreto nº 6.571/2008, disponibilizando apoio técnico e financeiro e o pagamento da matrícula nessas salas, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2008), sem comprometer o cômputo da matrícula na Educação Básica. Em 2011 as instituições de caráter privado-assistencial foram incluídas no apoio técnico e financeiro pelo Decreto nº 7.611/2011, que revogou o anterior, possibilitando a ampliação do repasse dos recursos à essas instituições, pois além receberem pelo atendimento educacional, passariam a receber também pelo AEE.

Observa-se, recentemente, na Meta 4 – Educação Especial, do Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que o convênio para repasse financeiro a essas instituições se encontra em diversas estratégias, prevendo financiamento pelo oferecimento do AEE por meio do FUNDEB; convênios para que essas instituições ofereçam

“formação continuada, produção de material didático acessível”, entre outros (BRASIL, 2014).

Com a implementação das políticas educacionais de Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas públicas, verifica-se que o cenário se transformou significativamente, pois de acordo com a Sinopse estatística da Educação Básica, em 2019, o número de estudantes público da Educação Especial matriculados nas escolas públicas, era de 1.250.967 e desses, 12,8% estavam em instituições conveniadas de Educação Especial (BRASIL, 2019a).

Em relação ao Estado de Mato Grosso do Sul (MS), de acordo com a mesma Sinopse, em 2019, há 20.977 estudantes matriculados. Desses, 15.718 em escolas públicas nas redes estadual e municipais, sendo 25% em classes especiais (46 matrículas) e em classes de instituições de caráter privado-assistencial (5.213 matrículas), em um total de 5.259 (BRASIL, 2019a).

Ainda de acordo com o FNDE, em 2019, em Mato Grosso do Sul, 63 instituições de caráter privado-assistencial de 56 municípios, receberam recursos do FUNDEB referentes a matrículas de 5.013 estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, nas etapas de ensino: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental, assim como Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental) (BRASIL, 2019c). Percebe-se uma divergência no número de matrículas indicadas no Censo Escolar (5.213) (BRASIL, 2019a) com o número recebido pelo FUNDEB (5.013) (BRASIL, 2019c).

Considerando que o valor pago por estudante correspondente a 2019 foi de R\$ 4.855,74, o total destinado às instituições de caráter privado-assistencial em MS foi de R\$ 24.341.824,62, repassado por meio de convênios entre a instituição e a dependência administrativa – estadual ou municipal (BRASIL, 2019b).

Outra forma de repasse financeiro consiste no oferecimento do AEE pelos Centros de Atendimento Educacional Especializado, regulamentado pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), nº 9367/2010 (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

De acordo com o Parecer do CEE/MS nº 064/2012, em 2012, foram credenciados em caráter excepcional 25 (vinte e cinco) centros, por três anos, tendo esse prazo para instruir processo e regulamentar o credenciamento, atendendo todas as exigências estabelecidas na Deliberação (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Em 2019, foram 31 centros credenciados em 24 municípios, sendo que todos são oriundos de escolas especiais que se organizaram para oferecer também o AEE, indicando um crescimento de 24% em 7 (sete) anos (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Tabela 1. Número de matrículas da Educação Especial com repasse financeiro pelo FUNDEB, nas redes públicas do Estado de MS e nas instituições conveniadas

Ano	Número de matrículas (Estado MS) Educação Especial		
	Instituições conveniadas (privadas-assistenciais)	AEE (ensino regular e instituições conveniadas)	Educação Especial (ensino regular)
2010	4.080	3.101	5.834
2011	4.006	4.374	7.369
2012	4.237	5.192	8.564
2013	4.124	5.211	8.950
2014	4.396	5.637	9.391
2015	4.456	5.772	10.088
2016	4.576	6.139	11.495
2017	4.800	5.976	11.854
2018	4.932	5.383	11.142
2019	5.013	5.706	11.760

Fonte: Organizada pelas autoras com base nos dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019c).

Observa-se na Tabela 1 o crescimento progressivo de matrículas dos estudantes da Educação Especial, nas instituições

conveniadas, no AEE e no ensino regular⁶. No entanto, ao comparar o número do AEE oferecido percebe-se que o atendimento não é universalizado, pois somente 48,52% dos estudantes incluídos no ensino regular recebem esse atendimento.

Em notícia publicada no *site* oficial da SED/MS, 77 instituições de caráter privado-assistencial que oferecem Educação Especial formam beneficiadas com a cedência de 822 professores e distribuição de 7.100 kits escolares (GOVERNO..., 2016).

Ainda conforme o *site* do FNDE, em 2019, 43 Instituições de caráter privado-assistencial de 38 municípios receberam recursos financeiros pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), totalizando R\$ 278.260,00 (BRASIL, 2019d).

Esses dados indicam que “a presença marcante da iniciativa privada não implica, necessariamente, independência do setor público. Contrariamente, as entidades privadas subsistem, em grande medida, de recursos provenientes do setor público” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 45).

Considerações

O movimento para atender os alunos da Educação Especial, sobretudo das pessoas com deficiência no Brasil, mostra a presença de instituições especializadas e a transferência da responsabilidade do Estado para as instituições de caráter privado-assistencial, o que fez com que as mesmas assumissem em um sistema paralelo o atendimento educacional aos estudantes.

Na década de 1990, a relação entre o público e o privado na política educacional, parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas (PERONI, 2015), assume novos contornos no contexto de redefinição do papel do Estado como estratégia para superar a

⁶ Os dados não indicam, separadamente, os atendimentos realizados nas instituições de caráter privado-assistencial conveniadas e nas salas de recursos multifuncionais, impossibilitando a identificação do valor do recurso público destinado a essas instituições para esse fim.

crise, ou seja, remete à sociedade civil a responsabilidade pela implementação de políticas sociais, “em nome da autonomia, da solidariedade, do altruísmo e do interesse geral, sendo que sua propagação é induzida e estimulada com subsídio público” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768).

Apesar do aumento de matrículas nas escolas públicas de estudantes da Educação Especial, em decorrência da política educacional com foco na perspectiva inclusiva, notadamente a partir de 2008, observa-se que as instituições de caráter privado-assistencial, continuam a receber financiamento para atendimento desses estudantes. A legislação permite que esse atendimento aconteça, tanto para o educacional quanto para o educacional especializado, refletindo os embates e a disputa de recursos públicos no âmbito da correlação de forças sociais.

É importante destacar a impossibilidade, no momento, de acesso aos valores detalhados correspondentes ao AEE pelo FUNDEB, comprometendo a transparência dos recursos financeiros investidos na Educação Especial, demonstrando a necessidade do controle social, para que os dados possam “ser disponibilizados em linguagem acessível, instrumentalizando a população em geral para o acompanhamento e a avaliação do uso dos recursos públicos”, utilizando os termos de Oliveira e Sobrinho (2020, p. 13).

Em Mato Grosso do Sul, um número expressivo de instituições de caráter privado assistencial oferece o ensino especializado, com recursos públicos, o que indica a política para a Educação Especial adotada pelo estado, que não condiz totalmente com a perspectiva de educação inclusiva nas redes públicas de ensino.

Nota-se que mesmo com a ampliação da matrícula dos estudantes da Educação Especial nas escolas públicas, no AEE essas matrículas não acompanham o mesmo ritmo, sinalizando que as ações do Estado não correspondem, de forma integral, ao princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Referências

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: Presidência da República. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília/DF: Presidência da República. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Presidência da República. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF: Presidência da República. 2001b.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. (Revogado pelo Decreto 7.611 de 17 de novembro 2011). Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília/DF.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Presidência da República. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica**. [online]. Brasília: Ministério da Educação. 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Instituições conveniadas e alunos considerados na distribuição de recursos do Fundeb**. [online] Brasília, DF: Ministério da Educação. 2019b. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/component/k2/itemlist/category/293?Itemid=1300>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Matrículas da Educação Básica consideradas no FUNDEB**. [online] Brasília, DF: Ministério da Educação. 2019c. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Dinheiro Direto na Escola – Educação Especial**. [online] Brasília, DF: Ministério da Educação. 2019d. Disponível em: http://www.fnnde.gov.br/pls/simad/internet_fnnde.LIBERACOES_01_PC?p_ano=2019&p_programa=&p_uf=MS&p_municipio=500020. Acesso em: 8 fev. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República. 1995.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: Educ. 2011.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações Piracicaba** v. 23, n. 3, especial p. 7-26, 2016. Florianópolis. Santa Catarina. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/doutorado/2018/pesquisas%20meta%204/Rosalba.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GARCIA, R. M. C. **Política de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis 2017. Disponível em: <http://>

gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 5 mar. 2021.

GOVERNO do Estado cede professores e distribui kits escolares para Instituições da Educação Especial. Campo Grande/MS. 27 abr. 2016. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/governo-do-estado-cede-professores-e-distribui-kits-escolares-para-instituicoes-da-educacao-especial/>. Acesso em: 5 mar. 2021.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**, 4. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cotez/Autores Associados, 1985.

KASSAR, M. C. M.; OLIVEIRA, R. T. C. Aspectos da legislação educacional brasileira no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. **Intermeio (UFMS)**, v. 3, n.6, p. 5-11, 1997.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeito**. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Ed. UFPR. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/doutorado/2018/pesquisas%20meta%204/Kassar.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revisateias/article/view/25497> Acesso em 20 fev. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação nº 9367 de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. MS, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Parecer nº 064 de 15 de março de 2012. Credenciamento, em caráter excepcional, dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) para oferecer atendimento educacional especializado (AEE). **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul**, n. 8.162. Campo Grande, MS, 2012.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Deliberações de credenciamento dos centros de atendimento educacional especializado**. Campo Grande. MS, 2019. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/educacao-basica/>. Acesso em: 16 abr. de 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. História e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, 2010.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. V. (org.) **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. **Caderno Cedes**, Campinas: Cortez, n. 23, 1989.

OLIVEIRA, G. M.; SOBRINHO, R. C.. Aspectos da sociodinâmica público e privado na política de Educação Especial no estado do Espírito Santo. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 4, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/90453/56053>. Acesso em: 13 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

Capítulo VI

Educação Especial e Educação Superior: a Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF/DIAAF – UFMS)

Carina Elisabeth Maciel
Leila Lima de Souza Santana
Anielise Mascarenhas Guedes

Introdução

A Educação Especial tem uma trajetória longa na Educação Básica no Brasil, sendo realizada via classes especiais, processo de integração ou educação inclusiva. Na Educação Superior esse processo é mais recente no que diz respeito à legislação que preconiza e normatiza a Educação Especial nesse nível de educação.

A Educação Superior tem uma história de exclusão via processo seletivo, onde somente os estudantes que atingem nota determinada conseguem acessar os cursos de graduação e, entre eles, estudantes com deficiência ingressam na graduação, mesmo sem um apoio legal para subsidiar sua permanência.

A partir da década de 2000 foram desenvolvidas políticas identificadas como sendo inclusivas para a Educação Superior e, a partir desse conceito, vários programas foram desenvolvidos com a perspectiva de ampliar o acesso a esse nível de educação, dentre os quais o Programa Incluir, que por sua vez consistiu no embrião da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF/DIAAF) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Esta pesquisa apresenta como objetivo principal analisar a DIAF/DIAAF enquanto uma estratégia para garantir o acesso e

permanência de estudantes de graduação à Educação Superior na UFMS e resulta de duas dissertações realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Destacamos que no ano corrente (2021) a Secretaria de Acessibilidade e Ações Afirmativas (SAAA) é a responsável pelas ações anteriormente desenvolvidas pela Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF) – 2017 a 2020 e que, de 2013 a 2015 consistia na Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAF).

As principais alterações, além da sigla, são as divisões e funções dessa instância da UFMS. Nosso objeto é a DIAF de 2013 a 2016, primeira configuração de atendimento e apoio institucional às pessoas com deficiência na UFMS e a DIAAF de 2017 a 2020. Para tanto, retomamos o percurso da DIAF/DIAAF desde a sua criação em 2013, descrevendo suas ações e estratégias no processo de apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial e da política de cotas.

A Educação Especial tem como público-alvo pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. O Programa Incluir tinha como principal objetivo o apoio às pessoas com deficiência e financiava ações para favorecer a acessibilidade, dando início às ações que se materializaram, em 2013, como DIAF.

De modo geral, utilizamos para as análises um enfoque teórico que considera os elementos históricos, políticos e econômicos para revelar a realidade, apreendendo o real a partir de suas contradições e relações entre singular e universal. Essa abordagem estabelece relação entre as categorias mediadoras que possibilitam a apreensão da totalidade, desvelando movimentos que materializam e expressam a concretude dos fatos, nem sempre evidenciada em uma perspectiva imediata (ALVES, 2003).

Esta pesquisa também se caracteriza como estudo de caso que investiga uma situação específica, mas que representa condições outras, estabelecendo relação entre o universal e o singular. Ventura (2007) chama a atenção para o fato de que nem tudo pode ser considerado um caso, visto que esse é uma unidade específica,

um sistema delimitado cujas partes são integradas. Segundo Gil (1995, p. 54), o estudo de caso “[...] consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados”.

Para apresentar os resultados dessa investigação buscamos destacar a relação entre a Educação Especial como modalidade de educação e a Educação Superior, considerando esse nível de educação como uma das possibilidades para estudantes com deficiência melhorarem suas condições concretas de vida, ampliando conhecimentos e perspectivas de trabalho.

Educação Especial e Educação Superior

O ingresso de pessoas com deficiência vem ocorrendo há algum tempo no Brasil, entretanto, são poucos os registros nacionais sobre início do ingresso desses estudantes na Educação Superior e alguns documentos já preconizavam ações para ampliar as possibilidades de ingresso desse grupo nesse nível de educação (MACIEL *et al.*, 2020)

Visando desenvolver ações que favoreçam a permanência de pessoas com necessidades especiais na Educação Superior, o Ministério de Educação aprovou a Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003, que preconiza a criação de Núcleos de apoio à inclusão de estudantes com deficiência no referido nível de ensino. Tal Portaria dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos bem como de credenciamento de instituições.

A Política de Cotas (Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012) representa um avanço para ampliação do acesso à Educação Superior pública para pessoas com deficiência, tendo em vista a Lei n.º 13.409/2016 que altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, pois dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

A partir de 2016 o acesso à educação para as pessoas com deficiência é oportunizado por meio da Política de Cotas, entretanto, o número de matriculados, ingressantes e concluintes expressa a necessidade de ampliação desse acesso, envolvendo ações de permanência para esse grupo, conforme indica o Quadro 1.

Quadro 1. Pessoas com deficiência na Educação Superior, dados de 2016

Matrículas, concluintes e ingressantes com algum tipo de deficiência (cursos presenciais e EAD)			
	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
Rede privada	21.349	3.178	8.518
Rede pública	14.567	1.631	3.778

Fonte: Revista Ensino Superior, 2018.

A partir da expansão do ingresso, a permanência passa a ser outro aspecto considerado e desenvolvido pelas Instituições de Educação Superior para a efetivação do acesso desses estudantes, tendo em vista a compreensão de acesso como ingresso, permanência e conclusão. (MACIEL; GIMENEZ, 2019). O discurso de inclusão acontece, também, por meio das políticas de expansão da Educação Superior, dentre elas as ações de ingresso e permanência determinando a conclusão de estudantes nesse nível de educação e garantindo o que identificamos como acesso.

Os quadros 1 e 2 apontam o crescimento no número de matrículas dos estudantes com deficiência nas instituições. No entanto, é possível identificar que o número de matrículas nas instituições privadas é maior do que o número de estudantes com deficiência em IES públicas. Após a inserção de pessoas com deficiência como público-alvo da Política de Cotas, a partir de 2016 foram matriculados 14. 567 alunos, passando para 16.585 matriculados no ano de 2018 nas instituições públicas, indicando um aumento importante e constante desses estudantes.

Quadro 2 .Pessoas com deficiência na Educação Superior, dados de 2018

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Nº de Estudantes com deficiência
Brasil	43.633
Pública	16.585
Federal	12.422
Estadual	3.962
Municipal	201
Privada	27.048

Fonte: Guedes, 2020. Fonte: INEP, 2018.

Na UFMS, a DIAF/DIAAF consiste em uma forma de estruturar o que seria um Núcleo de Acessibilidade, mas que, por questões institucionais, foi denominado como Divisão no organograma institucional. Dessa forma, a DIAF/DIAAF desenvolve ações para favorecer a permanência desses estudantes por meio do atendimento educacional especializado – AEE.

O processo de expansão da Educação Superior teve destaque no governo de Fernando Henrique Cardoso por meio da terceira via, indicando a privatização da educação como opção para essa expansão. No governo de Luís Inácio Lula da Silva e no seguinte, Dilma Roussef, essa expansão seguiu a lógica neoliberal, mas visando à democratização de acesso, criando programas voltados aos grupos historicamente excluídos.

O Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que preconiza o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Esse Programa encabeçou as políticas de expansão para a Educação Superior pública federal.

Essas ações voltadas para acesso e permanência, bem como para a expansão das IES públicas, incluídas em outros programas do governo Lula, como as desenvolvidas por meio do REUNI, podem

ser observadas no contexto de uma sociedade que tem grande diversidade cultural e apresenta diferenças sociais e econômicas que poderiam ser minimizadas por meio de uma educação de qualidade e acesso ao trabalho. (MACIEL, 2020, p. 160).

Segundo Maciel (2020), os programas desenvolvidos na gestão do ex-presidente Lula tinham como princípio a inclusão social e a educação inclusiva, ambas efetivadas por ações afirmativas, uma vez que priorizavam grupos específicos e possuíam um tempo específico para o desenvolvimento de seus objetivos.

Na educação superior, tais estratégias são materializadas por meio dos programas identificados como de inclusão, que objetivam favorecer o acesso e a permanência de estudantes em seus respectivos cursos e ampliando o ingresso destes por meio da expansão de vagas. Tal perspectiva, anunciada como inclusiva e democratizante, traz a contradição como principal característica: ao mesmo tempo que se depende do mérito para ingressar na educação superior, são consideradas características específicas de sujeitos economicamente desfavorecidos e que precisam da educação superior para melhorar suas condições concretas de vida. (MACIEL; VELOSO, 2015, p.235).

A maioria das políticas públicas sociais é resultado do processo de transformação da sociedade, tendo o início marcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988, e efetivado também pelas lutas políticas de movimentos sociais. Nos governos mencionados anteriormente as políticas para Educação Superior são resultado das tensões, embates e consensos entre os interesses das classes que constituem nosso país, representadas pelos movimentos sociais e pelos nossos representantes no governo.

Segundo Cordeiro (2013), as estratégias materializadas por meio dos programas identificados como de inclusão também são resultado de pressão dos movimentos sociais na elaboração, no monitoramento e na avaliação dessas políticas públicas. Essas ações são consideradas estratégias para favorecer o acesso e a

permanência dos estudantes na Educação Superior, tendo como característica a própria contradição, pois ao mesmo tempo em que o mérito é a principal forma de acesso à Educação Superior, a questão econômica é elemento determinante, mas as mazelas históricas são consideradas no desenvolvimento dessas políticas, destacando os grupos historicamente excluídos e que precisam de ações específicas para ampliar as possibilidades de acesso à educação, dentre os quais as pessoas com deficiência.

A política de cotas pode ser compreendida ainda, como uma das ações que tem por objetivo a valorização das diferenças sociais e culturais, e que busca reduzir as barreiras determinadas pelo sistema capitalista, onde a meritocracia tem destaque importante, principalmente no acesso à Educação Superior.

Maciel e Anache (2017) afirmam que pesquisar as políticas públicas de inclusão na Educação Superior é compreender uma ação política no sentido de questionar se o acesso à educação, como um direito humano, está sendo respeitado, pois o processo educativo no contexto atual conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de garantia de direitos básicos ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora do sistema educacional.

As políticas de ações afirmativas não eliminam as desigualdades socioeconômicas, mesmo que contribuam para a ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos da Educação Superior, contudo as instituições precisam repensar seu papel social para diminuição das desigualdades e instituir políticas e práticas de permanência para estudantes (ANACHE, 2013). As ações afirmativas possibilitam o início de um processo, ainda em construção, que favoreça o ingresso de grupos específicos na Educação Superior.

Nessa perspectiva, a Educação Superior é um importante espaço para formação de cidadãos que almejam oportunidades de trabalho e de ampliação de conhecimentos, assim o acesso de grupos específicos a essa etapa de educação representa um avanço

nas possibilidades de alteração das condições que determinam melhores condições de trabalho e qualidade de vida.

Na UFMS, a DIAF/DIAAF representa a unidade institucional responsável pela permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, representando uma das estratégias materializadas por essa universidade para ampliar o acesso (ingresso, permanência e conclusão) desse grupo aos respectivos cursos.

DIAF/DIAAF na UFMS: organização e estratégias para permanência

Como já mencionado na introdução, a DIAF/DIAAF foi criada em 2013 e passou por alterações no decorrer dos anos e nas diferentes gestões da UFMS. As funções desenvolvidas por essa unidade foram implementadas e ampliadas em detrimento do público-alvo da Educação Especial e das políticas desenvolvidas em cada período. Quando for utilizada a sigla DIAF, estaremos nos referindo ao período de 2013 a 2016; ao utilizarmos a sigla DIAAF, nos referimos ao período de 2017 a 2020. Se utilizamos a sigla DIAF/DIAAF, nos referimos ao período de 2013 a 2020, mencionando a Divisão de forma geral.

De acordo com o relatório da DIAF de 2015, a Divisão se organizava (de 2013 a 2015) mediante as orientações oferecidas pelo Ministério da Educação, que por meio do Programa INCLUIR vinha preconizando a implantação de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior, por meio de financiamento para aquisição de materiais adaptados e reformas dos espaços institucionais. Ainda que simples, os recursos disponibilizados, somados aos recursos destinados pela UFMS, têm viabilizado construções, reformas, adaptações de ambientes externos e internos da cidade universitária e de seus Campus.

O relatório da DIAF traz as características de seu atendimento, como o **acolhimento aos acadêmicos**, e apresenta como objetivo identificar as suas necessidades, com atenção às condições físicas, psicológicas, sociais, educacionais e econômicas.

Segundo Santana (2016), o Relatório da DIAF indicava que por meio de entrevista livre com os estudantes com deficiência eram identificadas as necessidades específicas, com o intuito de planejar os encaminhamentos e atendimentos adequados para contribuir com o seu sucesso no processo de aprendizagem. E, quando necessário, oferecia-se avaliação de natureza educacional, social, psicológica e médica para a realização dos apoios. Para desenvolver essas ações específicas aos estudantes com deficiência, a DIAF contava com uma psicóloga e uma técnica de assuntos educacionais (TAE). Os outros atendimentos eram realizados por profissionais de outros setores da PREAE e da UFMS.

O **atendimento psicoeducacional** era de natureza experimental e vinha sendo realizado na Faculdade de Medicina do Campus de Campo Grande/UFMS, onde estagiários sob a coordenação de uma TAE, em parceria com a DIAF, realizavam uma sondagem. Esse atendimento tinha por objetivo oferecer condições de adaptação e permanência aos estudantes de medicina da UFMS por meio do atendimento das demandas relacionadas à vida acadêmica. Para essas entrevistas eram utilizados questionários, entrevistas individuais, semiestruturadas, rodas de conversas, grupos focais, debates, entre outros.

O **atendimento psicológico** se caracterizava por ser uma intervenção breve, focada na queixa situacional, com o objetivo de proporcionar condições para mudança de comportamento do acadêmico, com relação à sua integração às atividades da vida universitária, de maneira a contribuir para a sua permanência e conclusão do curso.

Importante destacar que para a realização dessas atividades havia um Laboratório que desenvolvia parte dessas ações por meio de estagiários de diferentes cursos. O Laboratório trabalhava em parceria com a DIAF e era mantido por projetos de pesquisa de profissionais envolvidos com a temática. Essa parceria foi encerrada quando houve a reorganização dessa divisão, momento em que o Laboratório foi desmontado e os móveis dos projetos encaminhados para uma sala no curso de Psicologia.

A DIAF realizou o levantamento dos dados referentes ao ano de 2015, e foram registrados 228 (duzentos e vinte e oito) estudantes autodeclarados com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Esses estudantes foram contactados, mas nem todos foram avaliados como sendo público-alvo da Educação Especial.

Nesse período, a DIAF já tinha como uma de suas atribuições acompanhar o ingresso de estudantes que ingressavam por meio da Política de Cotas. No que se refere aos estudantes que entraram pela reserva de vagas, foram identificados um total de 1.532 e nesse momento ainda não havia banca de heteroidentificação. A banca de heteroidentificação tem como objetivo principal avaliar, por meio de uma banca constituída por mais de três pessoas, se as informações sobre o fenótipo dos candidatos são verdadeiras. Essas bancas foram criadas em 2017 na então DIAAF.

Os dados apresentados pela DIAF, e levantados por meio do Núcleo da Tecnologia da Informação (NTI), requerem atenção, pois muitos estudantes que se autodeclararam com baixa visão não confirmaram essa informação quando foram entrevistados pela Divisão, uma das possibilidades mencionadas no relatório, para explicar essa condição, foi que a maioria desses estudantes não sabia o que significava baixa visão e confundia essa situação com o uso de óculos; assim, após a entrevista com a DIAF e a explicação sobre o que significa ter baixa visão, essas pessoas mudavam sua declaração (realizada no momento da matrícula).

Essa dificuldade na autodeclaração vem se repetindo desde o ano de 2013, o que carece de mais pesquisa. Mediante isso, o relatório da DIAF indica que existem duas hipóteses a esse respeito: a primeira se refere às dificuldades de autodeclaração mediante as vivências de preconceito e discriminação durante a vida acadêmica e, a segunda, é de que a ficha de matrícula preenchida *online* deve ser reformulada, mediante o detalhamento desse público.

A DIAF também desenvolve ações relacionadas à infraestrutura, e segundo seu relatório, pretende dar continuidade nos diagnósticos e acompanhamento na construção da rota

acessível, além do levantamento das sinalizações necessárias nos espaços do campus. As rotas são os trajetos contínuos, desobstruídos e sinalizados, os quais propiciam o livre caminhar de todas as pessoas, no ambiente escolar (BRASIL, 2004; AUDI; MANZINI, 2006).

O relatório abordou a necessidade de implementar novo núcleo central, a fim de ser mais eficaz em apoiar aos públicos diversificados.

- Fomentar junto às instâncias superiores da UFMS para implantação e instalação do Núcleo Central para o apoio ao acadêmico indígena, negro e quilombola no Ensino Superior nos Campus da UFMS e na Cidade Universitária;
- Construção do Projeto do Núcleo Central de o apoio ao acadêmico indígena, negro e quilombola no Ensino Superior nos Campus da UFMS e na Cidade universitária. (DIAF, 2015).

No item relativo ao currículo, comunicação e informação, destacamos a relevância mencionada pela própria DIAF em aperfeiçoar o instrumento para “Identificação e avaliação das necessidades educacionais dos estudantes que apresentarem algum tipo de deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou transtornos mentais” (DIAF, 2015).

Ao se tratar da tríade ensino, pesquisa e extensão, a finalidade principal é fomentar ações articuladas por esses três elementos e que abordem temáticas relacionadas à acessibilidade na perspectiva da inclusão, por meio de:

- a) Elaboração de cursos de formação continuada;
- b) Promoção de estágios supervisionados;
- c) Participações em cursos de formação continuada na UFMS e outros eventos científicos locais, regionais, nacionais e internacionais eventos científicos;
- d) Participação do Fórum de Ações Afirmativas: pela democratização da Educação superior – realizado nos dias 18, 19 e 20 de junho de 2015;

- e) Envolvimento em grupos de pesquisa ligados às outras instituições de ensino superior;
- f) Formação de equipes nos campus do interior para instalação dos serviços de atendimento educacional especializado;
- g) Participação em atividades de representação no programa viver sem limites entre outros; (DIAF, 2015).

A DIAAF, a partir de 2017, muda sua estrutura, mas permanece com os mesmos objetivos. A Divisão passa a ter em sua estrutura a **Seção de Acessibilidade** – responsável pelo apoio a permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – e a **Seção de Ações Afirmativas** – responsável pelo acompanhamento da Política de Cotas, criando bancas de heteroidentificação para ingressantes via política de cotas e bancas para avaliação de denúncias. Posteriormente, foram criadas as bancas para avaliação dos laudos e documentos dos estudantes que almejavam ingressar por meio das vagas para pessoas com deficiência.

Nessa nova organização da DIAAF, identificamos a criação da Seção de Libras que ocorreu por meio da Resolução COUN n.º 34 de 12 de março de 2019. Entretanto, essa Seção permaneceu por pouco tempo em vigor, tendo sido excluída pela Instrução de Serviço PROPLAN n.º 32, de 09 de setembro de 2019. Nesse período, de 2019 a 2020, a DIAAF manteve os mesmos objetivos, mas ficou sem as Seções, sendo organizada somente pelo serviço realizados. Mesmo com essas alterações a DIAF/DIAAF desenvolve o AEE na UFMS e consiste no principal apoio aos estudantes com deficiência nessa instituição.

Em 2021 essa Divisão é transformada em Secretaria e apresenta outra estrutura para atender o público-alvo da Educação Especial.

Considerações finais

A Educação Superior e a Educação Especial têm histórias distintas, mas que se mesclam a partir da ampliação do acesso de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação Superior. Mesmo considerando que a Política de Cotas preconiza a reserva de vagas para pessoas com deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento também são considerados parte desse grupo.

A ampliação do número de estudantes com deficiência matriculados na Educação Superior determina ampliação das ações de permanência institucionais, delegando a Educação Especial os princípios norteadores para a organização desses apoios.

A DIAF/DIAAF é estruturada para oferecer o atendimento educacional especializado – AEE, mas ainda não tem número suficiente de profissionais para desenvolver esse atendimento de forma mais ampliada em todas as unidades da universidade.

As diferentes formas de organização dessa divisão demonstram que ainda está sendo desenvolvida uma estrutura que favoreça o apoio a que esses estudantes têm direito. A Educação Especial na Educação Superior tem alguns obstáculos históricos que, aos poucos, são superados tendo como base as políticas de acesso e permanência, entretanto, é necessário que a instituição, os docentes e os estudantes se envolvam nesse movimento para repensar e desenvolver novas práticas institucionais no sentido de ampliar não só as vagas, mas as possibilidades de permanência e de conclusão desses estudantes.

Referências

ALVES, G. L. O universal e o singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.

ANACHE, A. A. **Desigualdade regional e as políticas públicas: ações afirmativas e a educação para pessoas com deficiência.** Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

AUDI, E. M. M.; MANZINI, E. J. **Protocolo para avaliação de acessibilidade em escolas do ensino fundamental: um guia para gestores e educadores.** Marília: ABPPE, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta a Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, e n.º. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12/nov./2014.

BRASIL. Ministério da Educação/ INEP. **Censo da Educação Superior 2013 - Manual do Usuário - Módulo IES.** Brasília/DF, 2014.

CORDEIRO, A L A. Ações afirmativas na Educação Superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, v. 1, n. 30, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1572>. Acesso em: 28/abr./2018.

DIAF. **Relatório de atividades 2015.** p.29, dez. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GUEDES, A. M. **Institucionalização da Política de Cotas para Pessoas com Deficiência na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Campus Campo Grande/MS, 2020.

INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 15/jun./2015.

INEP. **Sinopse e Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 28/out./2019.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.

MACIEL, C. E.; ANACHE, A. A.; GUEDES, A. M.; GUEDES, E. M. O processo de inclusão e a política de cotas para pessoas com deficiência na Educação Superior. In: SILVA, N. L. C. da. (Org.). **Reflexões sobre o protagonismo da pessoa com deficiência em diferentes contextos**. 01 ed. Campo Grande/MS: Inovaar, 2020, v. 01, p. 110-121.

MACIEL, C. E.; GIMENEZ, F. V. A Pós-Graduação em Educação na região Centro-Oeste: algumas aproximações. In: SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. (Orgs.). **Desafios na Educação Superior: acesso, permanência e inclusão**. 01 ed. Curitiba: CRV, 2019, v. 01, p. 147-174.

MACIEL, C. E. **Inclusão e Educação Superior: ambiguidades de um discurso**. 01. ed. Curitiba/PR: Appris, 2020. v. 01. 201p.

MACIEL, C. E.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso e permanência na Educação Superior: análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224 – 250, jan./abr. 2015.

SANTANA, L. L. S. **Acesso e permanência na Educação Superior: estratégias e ações da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas/DIAF na UFMS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEduc/ UFMS. Campo Grande/MS, 2016.

UFMS. **Resolução Coun nº 27, de 7 de maio de 2009**. Aprova o Projeto Pedagógico Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPI/UFMS). Disponível em: <http://www.pdi.ufms.br/index.php?section=download&itemId=20>. Acesso em: 20/mai./de 2015.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**. Set/ out. 2007; p.383-386. Disponível em: http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 16/dez./2015.

Capítulo VII

Educação Especial nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados – MS

Camila da Silva Teixeira Agrelos
Eduardo Adão Ribeiro
Washington Cesar Shoiti Nozu

Introdução

Nas duas últimas décadas, a política brasileira de Educação Especial tem produzido significados diferenciados em relação aos anos anteriores (PRIETO, 2010). Se outrora a Educação Especial se constituiu como um “campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum” (KASSAR, 2011a, p. 62), os movimentos sociais e políticos pela inclusão escolar promoveram reconfigurações desta modalidade para uma atuação inter-relacionada com o ensino regular.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e documentos normativos coligidos (BRASIL, 2009; 2011), propõe-se, via de regra, a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem do público-alvo da Educação Especial (PAEE) – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – na sala de aula comum da rede regular de ensino. Para tanto, prevê que os sistemas de ensino disponibilizem, como suporte à inclusão escolar, atendimento educacional especializado (AEE) para o PAEE.

Direcionando a atenção aos desdobramentos dessa política macro nos microcontextos locais, objetivamos, neste capítulo,

descrever e analisar as previsões normativas, os indicadores de matrículas e os atendimentos da Educação Especial nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados, localizada no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Esta região administrativa compreende 11 municípios, a saber: Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Itaporã, Jateí, Maracaju, Rio Brillhante e Vicentina (MATO GROSSO DO SUL, 2015).

Os caminhos metodológicos para a produção de dados envolveram: análise documental da produção normativa sobre Educação Especial nos municípios da região; levantamento de indicadores de matrículas de estudantes PAEE na região, por meio do *software IBM SPSS statistics 24*; e entrevistas com gestores representantes da Educação Especial das 11 redes municipais de ensino da região da Grande Dourados. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados, mediante a Plataforma Brasil, obtendo a Certificação de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 25876519.6.0000.5160.

A análise dos dados foi organizada em três eixos temáticos: o primeiro apresenta a produção normativa sobre Educação Especial; o segundo dispõe sobre as matrículas do PAEE na região; e o terceiro trata dos atendimentos especializados disponíveis nas 11 redes municipais de ensino da região da Grande Dourados.

Dispositivos normativos da Educação Especial na região da Grande Dourados

As principais regulamentações sobre Educação Especial nos 11 municípios que compreendem a região da Grande Dourados estão centradas nos Planos Municipais de Educação (PMEs). Além dos PMEs, dois municípios, Dourados e Maracaju, dispõem de resoluções específicas sobre o tema. Esses dispositivos são instrumentos que visam garantir o direito à educação do PAEE, prevendo acesso, recursos, serviços, estruturas físicas e profissionais especializados.

Os 11 PMEs dispõem de meta para universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE para a população de quatro a dezessete anos considerada como PAEE. Como lócus prioritário, estabelecem a rede regular de ensino, mediante um sistema educacional inclusivo.

Kassar (2011b) e Michels e Garcia (2014) problematizam a adjetivação do sistema educacional em “inclusivo”. Conforme Kassar (2011b, p. 53), o governo federal, desde 2003, tem produzido documentos com referência “a um sistema educacional formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum”. Para Michels e Garcia (2014, p. 162-163):

Tais proposições elegeram como ponto central a ser enfrentado o fenômeno definido como “exclusão social” e sua face educacional. Incorporando “todos” ao sistema educacional estaríamos desenvolvendo uma “educação inclusiva”, cujo efeito mais amplo, segundo os discursos oficiais, seria promover uma “sociedade inclusiva”.

Dentre as estratégias para cumprir a meta de universalização do acesso da população em idade escolar obrigatória, os dispositivos municipais visam garantir acessibilidade por meio de adequação arquitetônica, transporte acessível, além de materiais e recursos com Tecnologias Assistivas. Tal estratégia é estendida tanto para as instituições públicas, quanto para as privadas que forem conveniadas com o poder público, com exceção dos PMEs de Douradina (2015), Dourados (2015) e Rio Brillhante (2015), os quais vinculam a garantia de acessibilidade somente às escolas públicas.

A preocupação, neste sentido, encontra-se não só no acesso, mas na permanência escolar do PAEE. Para tanto, elencam-se objetivos de monitoramento e acompanhamento desses estudantes, os quais devem ser articulados com programas para combater casos de preconceito, discriminação e violência, eliminar barreiras atitudinais, comportamentais e pedagógicas, visando condições adequadas para o sucesso da escolarização.

A maioria dos PMEs estabelece a necessidade de promover audiências, atividades públicas e outros atos para discussão sobre Educação Especial, as quais devem contar com participação do PAEE, das famílias, dos profissionais de educação e da sociedade em geral.

Os municípios de Dourados e Maracaju editaram normativos específicos para disciplinar os serviços ofertados pela Educação Especial, sendo que Dourados regulamenta em documentos apartados os serviços especializados realizados em salas de recursos multifuncionais (SRM) e os disponibilizados em salas de aula comum.

Da leitura da Resolução/SEMED n. 15/2014, extraímos que o município compreende o AEE como conjunto de serviços desenvolvidos pelo profissional da SRM. Para atuar no AEE o profissional deverá ter licenciatura plena, preferencialmente, em Pedagogia ou ter pós-graduação em AEE e/ou Educação Especial (DOURADOS, 2014). Percebemos que a especialização em Educação Especial (ou em alguma das áreas correlatas) não constitui um dos requisitos para atuar como professor da SRM, mas tão somente uma possibilidade, bastando apenas que esse profissional seja um pedagogo. Ao admitir tal possibilidade, o documento retira a característica de especializado do serviço ofertado ao PAEE, podendo-se questionar até mesmo qual seria o propósito do AEE, diante dessa perspectiva. De outro lado, das atribuições conferidas ao professor da SRM, vimos que se espera dele atuações que exigem conhecimentos técnicos da Educação Especial, principalmente no tocante a recursos pedagógicos e de acessibilidade (DOURADOS, 2014). Desta forma, parece-nos serem hipossuficientes os requisitos previstos no documento para a contratação desse profissional.

A Resolução/SEMED n. 6/2018, também do município de Dourados, por sua vez, tem o objetivo de regulamentar e organizar o conjunto de serviços ali denominados de Apoio Educacional (AE) da Educação Especial, ofertados em sala de aula regular, em domicílio ou em ambiente hospitalar, por professor mediador, professor itinerante, tradutor intérprete de Língua Brasileira de

Sinais (Libras), intérprete mediador de Libras, guia-intérprete e estagiários (DOURADOS, 2018).

Para atuar como professor mediador, o profissional deve ser especialista em Educação Especial, autismo ou AEE e ter experiência na área da educação. Por sua vez, o estagiário deve estar cursando “preferencialmente o 3º semestre de cursos superiores de licenciaturas na área da Educação” (DOURADOS, 2018). Aparentemente, professor mediador e estagiário têm as mesmas funções, de modo que, há equiparação de atuação a despeito da ausência de equiparação formativa. É possível perceber que o documento distingue os personagens tão somente pela característica diagnóstica dos alunos por eles atendidos e não pelas suas necessidades educacionais específicas apresentadas (DOURADOS, 2018).

O documento ainda dispõe que é dever das unidades de ensino orientar os pais dos alunos PAEE quanto aos serviços disponíveis, “a fim de garantir ao aluno uma educação inclusiva de qualidade” (DOURADOS, 2018). Este último ponto nos intriga e nos provoca os seguintes questionamentos: seriam os serviços disponíveis capazes de “garantir” uma educação inclusiva de qualidade? Ainda, seria possível a educação ser de fato inclusiva sem ter qualidade? Mendes (2017) chama a atenção para o fato de que a escola brasileira tem um dos piores desempenhos do planeta, de modo que, “torna-se difícil falar de ‘inclusão escolar’ considerando-se exclusivamente a possibilidade dada a muitos estudantes de conquistar uma carteira na classe comum em uma escola que não consegue ensinar a maioria dos seus estudantes” (MENDES, 2017, p. 76).

O município de Maracaju normatizou a Educação Especial por meio da Resolução SEME n. 2, de 26 de outubro de 2017, que prevê os seguintes serviços especializados: AEE, apoio na sala de aula comum e acompanhamento pedagógico especializado de tradutor e intérprete de Libras (MARACAJU, 2017). Neste documento, o AEE é entendido como o conjunto de serviços ofertados extraclasse, com ênfase nos atendimentos prestados em SRM, à semelhança da

política de inclusão escolar brasileira (BRASIL, 2008; 2009). O profissional atuante no AEE deve ser professor especialista em Educação Especial (MARACAJU, 2017).

Como suportes na sala de aula comum, a resolução prevê os serviços de professor de apoio pedagógico especializado e de profissional de apoio escolar. O professor de apoio pedagógico especializado deve ter formação em nível superior e especialização em Educação Especial. No rol de atribuições, há ênfase na atuação colaborativa entre professor regente e professor especialista, intencionando uma relação de bidocência, além das atividades de cuidado, quando necessárias. Do profissional de apoio escolar, por sua vez, exige-se escolaridade em ensino médio e participação em capacitações. De acordo com a resolução, ele deve exercer o papel de cuidador, não lhe competindo realizar intervenções pedagógicas. Tendo em vista que o professor de apoio abarca as funções do profissional de apoio escolar, presume-se que um mesmo aluno não receberá o atendimento dos dois profissionais concomitantemente (MARACAJU, 2017).

Após o estudo dos documentos normativos que fazem previsão da Educação Especial nos 11 municípios da região da Grande Dourados, passaremos à análise de indicadores de matrículas do PAEE, considerando os microdados do Censo Escolar da Educação Básica do INEP.

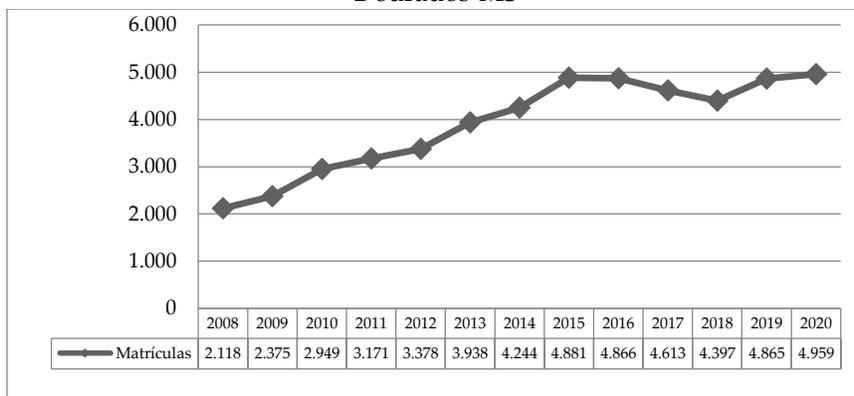
Matrículas de estudantes da Educação Especial na região da Grande Dourados

Ao analisar os dispositivos municipais que versam sobre Educação Especial na região da Grande Dourados, verificamos a previsão de garantia de acesso ao PAEE, principalmente nas classes comuns da rede regular de ensino, convergindo no mesmo sentido das políticas nacionais para inclusão escolar. Isto posto, a apresentação de matrículas desse alunado mostra-se relevante para melhor compreensão da área, eis que permitem mensurar

quantitativamente alguns índices impactados pelas políticas públicas do setor.

Nessa linha, os microdados disponibilizados pelo Censo Escolar fornecem importantes informações acerca da realidade educacional, abrangendo elementos tanto de macro quanto de microcontextos. No Gráfico 1, estão dispostos dados acerca do total de matrículas do PAEE nas redes de ensino dos 11 municípios da região da Grande Dourados, a partir de 2008, ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Gráfico 1. Total de Matrículas de Alunos PAEE da região da Grande Dourados-MS



Fonte: Elaboração dos autores com base nos microdados do Censo Escolar (INEP, 2020).

Os indicadores dispostos no gráfico apresentam os movimentos de matrículas de 2008 a 2020. No primeiro ano, apontam para um total de 2.118 registros na região, que permaneceu em ascensão até 2015, quando atinge 4.881. Os dados de 2016, 2017 e 2018 indicam queda nesse quantitativo, enquanto 2019 e 2020 sinalizam alta, chegando ao ápice neste último ano, com 4.959 matrículas de alunos PAEE. Dessa forma, considerando o período, foi registrado aumento de 134,13% no número de matrículas desses estudantes.

Esses resultados coadunam com as pesquisas de Meletti e Ribeiro (2014), Kassar e Rebelo (2018) e Ribeiro (2020), que também verificaram o expressivo aumento do número de matrículas do PAEE. Todavia, os índices gerais desse crescimento numérico precisam ser tomados com cautela, pois não significam necessariamente que todos tenham acesso às mesmas condições, recursos e serviços para sua escolarização.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2020, a maior concentração de matrículas do PAEE na região da Grande Dourados está na esfera municipal, a qual representa 30,77% do total. A ela, seguem-se a esfera privada, com 25,56%, a estadual com 21,05% e a federal com 0,34%. Outros 22,28% dos registros referem-se às duplas matrículas de alunos que frequentam AEE, as quais não são enquadradas em quaisquer das dependências administrativas (INEP, 2020).

Os resultados dessa coleta complementam pesquisas já realizadas. Michels e Garcia (2014) apontam que, até 2012, a política de educação inclusiva não havia representado mudanças no quadro de oferta da Educação Especial, que era predominantemente privado, concentrando cerca de 70% das matrículas a nível nacional.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) explicam que a partir de 2008 houve maior fomento para que as matrículas do PAEE fossem realizadas em classes comuns. Para tanto, dentre outras medidas, concentraram-se investimentos na implementação do AEE, sobretudo no formato de SRM, em escolas públicas. Refletindo sobre o que pontuam as autoras, podemos traçar paralelo com os municípios da região da Grande Dourados, haja vista que os dados coletados não apresentam matrículas do PAEE em classes especiais ou escolas exclusivas na rede pública de ensino. De outro lado, na esfera privada, os registros indicam que 51,57% das matrículas estão em ambientes segregados (INEP, 2020).

Esta atuação da esfera privada deve ser analisada com atenção, pois tem se mostrado preponderante, principalmente, nos ambientes de classes especiais ou escolas exclusivas. Nesse sentido,

entendemos que é preciso problematizar se “[...] o discurso que defende a transformação do sistema educacional em ‘sistema educacional inclusivo’ refere-se menos a democratizar o acesso à educação e muito mais a aprofundar a presença de uma lógica privatista na educação” (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 164).

Atendimentos de Educação Especial na região da Grande Dourados

Diante da previsão normativa e do registro de matrículas de estudantes PAEE, nos indagamos: quais atendimentos de Educação Especial estão sendo ofertados nos municípios da região da Grande Dourados?

Por meio de entrevistas com gestores educacionais dos 11 municípios da região da Grande Dourados, levantamos informações e elaboramos o Quadro 1, com a sistematização dos serviços de Educação Especial disponíveis em cada uma das redes municipais de ensino.

Quadro 1. Serviços de Educação Especial ofertados nas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados

Serviços / Município	Apoio na classe comum	Professor de Libras	Intérprete de Libras	SRM	Equipe multiprofissional	SAOP	Atendimento domiciliar
Caarapó	S	S	S	S			
Deodápolis	S			S			
Douradina	S						
Dourados	S		S	S	S	S	S
Fátima do Sul	S			S			
Glória de Dourados	S			S			
Itaporã	S			S			
Jateí				NSI			
Maracaju	S		S	S			S
Rio Brilhante	S		S	S	S		S
Vicentina	S			S			

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados de entrevistas (2020). Abreviações: sim (S); não soube informar (NSI); fechou (F); Serviço de Orientação Pedagógica na Área da Visão e da Audição (SAOP).

De acordo com Quadro 1, observamos que os serviços de Educação Especial mais presentes nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados são: apoio na classe comum e SRM.

Embora a política nacional de Educação Especial privilegie os atendimentos em SRM, com oferta indicada no contraturno da escolarização na sala de aula comum (BRASIL, 2009; 2011), “[...] a fragilidade do atendimento extraclasse tem sido evidenciada, quer seja pela sua insuficiência e generalidade, quer seja pelas especificidades das demandas de suporte apresentadas pelos alunos [PAEE] dentro das classes comuns” (AGRELOS, 2021, p. 19).

Assim, dada a limitação das SRM como forma de atendimento extraclasse ao PAEE (REBELO, 2016), nas redes de ensino municipais da região da Grande Dourados têm ganhado destaque, com diferentes arranjos e nomenclaturas, os serviços de apoio na classe comum (AGRELOS, 2021).

Essa sistemática de suportes intraclasse tem sido marcada na região, principalmente, pela atuação de professores especialistas em Educação Especial, possivelmente pela influência que a política educacional da rede estadual de ensino ainda exerce sobre as redes municipais, bem como pela atuação de estagiários da graduação. Um ponto que chama a atenção é que, muitas vezes, esses agentes com escolaridades distintas exercem as mesmas funções e têm as mesmas responsabilidades. De outra parte, à maioria desses profissionais são comuns atribuições de cuidado, como o auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Tais circunstâncias dão indícios de barateamento de mão de obra e precarização do trabalho docente, favorecidos pela ausência de uma diretriz nacional clara que regulamente os serviços especializados na classe comum (AGRELOS, 2021).

O processo de municipalização do ensino fundamental tem ocorrido de forma tardia no contexto sul-mato-grossense (NOZU, 2013), de modo que os serviços de Educação Especial disponibilizados nas escolas estaduais constituíram-se como referência em alguns municípios da região da Grande Dourados (AGRELOS, 2021). Essa circunstância privilegia a matrícula de

alunos PAEE na rede estadual de ensino, de modo que as redes municipais, por contarem com demandas muito baixas desse alunado, não são, muitas vezes, confrontadas pela necessidade de estruturação dos serviços de Educação Especial.

Além de influenciar no quantitativo de alunos PAEE matriculados na rede municipal, a concorrência do ensino fundamental com as escolas estaduais influencia na disponibilidade de mão de obra qualificada para atuar nas redes de ensino municipais menores, vez que a rede estadual oferta remuneração mais atrativa aos professores especialistas em Educação Especial (AGRELOS, 2021).

Vê-se que a política de serviços de Educação Especial é interpretada pelas redes municipais de ensino de acordo com fatores contextuais, tais como: recursos humanos disponíveis, demanda de alunos PAEE, remuneração dos profissionais, processo de municipalização do ensino fundamental e atuação de agentes externos (BAUN; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Estes processos de contextualização política permitem que, mesmo em uma parcela tão pequena de municípios, de uma mesma região geográfica, sejam identificadas diferentes interpretações políticas.

Geralmente, esses contextos são ignorados na formulação das políticas educacionais, projetadas para escolas e redes de ensino modelos, como um ensaio experimental em condições de temperatura e pressão perfeitas. Contudo, esta possivelmente não é a realidade de nenhuma rede de ensino no mundo (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), tampouco, das redes de ensino de um país de dimensões continentais como o Brasil, com realidades socioeconômicas, culturais e ambientais tão diversas.

Vale ressaltar que, em todos os municípios desse *locus* regional, há sistemática de apoio em sala de aula comum, sendo que, em alguns desses, este é o único serviço especializado disponível. A política nacional dá ênfase aos serviços extraclasses, todavia estes têm se mostrado insuficientes para atender as demandas dos processos de escolarização de alunos PAEE (REBELO, 2016). Assim, há um descompasso entre a política

proposta nacionalmente, que privilegia o AEE em SRM (MENDES; MALHEIRO, 2012), e a política atuada, visto que é no contexto da prática que a política é feita e refeita e que as reais necessidades das escolas aparecem.

Ainda que a política de Educação Especial nacional não privilegie os serviços de apoio em sala de aula comum, somos confrontados não apenas pela sua existência, como pela sua recorrência nos contextos práticos. Isto porque as políticas educacionais não são meramente “implementadas” de forma acrítica pelos agentes da prática; elas passam por processos de interpretação e contextualização, nos quais alguns aspectos da política idealizada são incorporados à prática, enquanto outros são rejeitados (MAINARDES, 2006).

Embora as redes estejam criando suportes nas salas de aula comuns, inclusive especializados, a falta de uma orientação geral, a nível nacional, deixa aberto o espaço para a criação de variados serviços, sendo que, diante dos diversos fatores contextuais, há margem para precarização dos suportes especializados.

Considerações finais

A garantia do direito à educação dos alunos PAEE, assim como o acesso aos serviços de Educação Especial na rede regular de ensino, encontra-se presente nos PMEs dos 11 municípios da região da Grande Dourados. Particularmente, os municípios de Dourados e de Maracaju regulamentaram a Educação Especial por meio de resoluções específicas, com vistas a operacionalizar os serviços especializados.

Os dados do Censo Escolar indicam um aumento de 134,13% no número de alunos PAEE matriculados nas redes de ensino da região da Grande Dourados, a partir do ano de 2008, quando houve maior fomento à inclusão escolar. Desses alunos, a maioria encontra-se matriculada nas redes municipais de ensino, representando 30,77% do total de matrículas.

Apesar do crescimento exponencial de matrículas do PAEE e sua concentração nas redes de ensino municipais, observamos que, em algumas destas redes, esse aumento não foi acompanhado pelo incremento nos serviços especializados, ofertados, via de regra, por meio de apoio na classe comum e SRM. Isso porque, talvez, o considerável percentual de matrículas de PAEE em instituições especializadas, de natureza privada, promova a desresponsabilização do poder público pelo provimento de um diversificado rol de atendimentos de Educação Especial nas escolas públicas.

Elementos contextuais, como recursos humanos e orçamentários, processos de municipalização do ensino fundamental tardios e interferência de agentes externos são identificados como fatores dificultadores na estruturação de políticas de serviços especializados na região da Grande Dourados (AGRELOS, 2021).

Pesquisas sul-mato-grossenses têm apontado para a insuficiência do AEE em SRM no atendimento das demandas educacionais apresentadas pelos alunos PAEE nas escolas regulares (NOZU, 2013; REBELO, 2016), o que pode estar influenciando as redes de ensino a criarem serviços especializados dentro das salas de aula comuns (AGRELOS, 2021). Todavia, a ausência de maior regulamentação a nível nacional dos serviços de apoio na sala de aula comum, aliada às limitações impostas por fatores contextuais locais, podem dar margem para precarização desses suportes à escolarização de estudantes PAEE.

A proposta nacional de um sistema educacional que se pretende inclusivo tem reverberado nos discursos político-normativos dos municípios da região da Grande Dourados. Diante dessa influência, os alunos PAEE são direcionados para a rede regular de ensino, o que ficou expresso com o significativo aumento de matrículas nesta localidade. De acordo com Mendes (2017), uma vez na escola comum, esses alunos apresentam demandas variadas de escolarização, sendo necessário, desta forma, um conjunto de serviços igualmente diversificados. Contudo, na maioria dos municípios, percebemos uma parca

variedade de atendimentos da Educação Especial, pelo que questionamos se os poucos e, algumas vezes, únicos serviços disponíveis têm de fato atendido às diferenciadas necessidades educacionais específicas desse alunado, principalmente nos municípios de pequeno porte da região da Grande Dourados.

Referências

AGRELOS, C. S. T. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 238 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

DOURADINA. **Lei nº 008, de 22 de junho de 2015**. Douradina, 2015.

DOURADOS. **Lei nº 3.904, de 23 de junho de 2015**. Dourados, 2015.

DOURADOS. **Resolução/SEMED n. 006, de 16 de janeiro de 2018**. Dourados-MS, 2018.

DOURADOS. **Resolução/SEMED n. 15, de 20 de março de 2014**. Dourados-MS, 2014.

- INEP. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2020.
- KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, Set/2011a.
- KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011b. Edição Especial.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, p. 51-68, 2018.
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**; São Paulo, v. 45, 2019.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MARACAJU. **Resolução SEME n. 002, de 26 de outubro de 2017**. Maracaju-MS, 2017.
- MATO GROSSO DO SUL. **Estudo da dimensão territorial do estado de Mato Grosso do Sul**: regiões de planejamento. Campo Grande, 2015. Disponível em: http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/estudo_dimensao_territorial_2015.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.
- MELETTI, S. M. F; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34. n. 93. S/P, 2014.
- MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.
- MENDES, E. G.; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de

atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHOS, T. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, Maio/2014.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a Educação Especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da Educação Especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010, p. 61-78.

REBELO, A. S. **Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses público-alvo da Educação Especial em escolas da região da Grande Dourados**. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RIO BRILHANTE. **Lei nº 1.891, de 08 de maio de 2015**. Rio Brillhante, 2015.

Capítulo VIII

Processo de identificação de altas habilidades/superdotação: instrumentos de avaliação em análise

Celi Corrêa Neres
Marcela Luzio Ferreira Moquiuti

Introdução

Os debates e estudos sobre a necessidade de educação voltada às pessoas com altas habilidades/superdotação têm origem recente no Brasil, com início dos atendimentos a esses estudantes em 1929. Contudo, existem registros referentes à educação de sujeitos com notável inteligência em todos os períodos ao longo da história. Como exemplos dessa atenção diferenciada, destacamos a cidade de Esparta na Grécia antiga, fundada no século IX a.C, em que as crianças desde muito cedo aprendiam técnicas de combate e guerra e aquelas que se destacavam eram incentivadas a seguir os estudos. Em Atenas, o jovem com alto desempenho comprovado por testes deveria ser separado daqueles com habilidades medianas, e poderia participar de um programa especial que oportunizava aos que se sobressaíam serem futuros líderes. Em Roma, a educação abordava a arquitetura, o direito, a engenharia e a administração, mas a Educação Superior era privilégio dos homens mais capazes. De forma que as ideias de grandes pensadores como São Tomás de Aquino, Montaigne, Hobbes, Pascal, Descartes, Locke, Adam Smith, Kant e John Stuart Mill, dentre outros, influenciaram as variadas visões de inteligência e muito elementos que fazem parte do conceito de altas habilidades/superdotação (BRANCO *et al.*, 2017; RIBEIRO, 2013; WINNER, 1996).

As pesquisas de Galton (1822-1911)¹ e Binet (1857-1911)² também contribuíram no campo dos estudos sobre a inteligência desde o final do século XIX. Galton defendia a ideia que sensibilidade, energia, ou capacidade para o trabalho, diferenciavam os mais capazes dos menos capazes. Já Binet acreditava que o pensamento inteligente tinha a influência de três elementos: direção, adaptação e controle e juntamente com Théodore Simon (1872-1961) criou um instrumento para testar as habilidades das crianças nas áreas verbal e lógica (FLEITH, 2007; RIBEIRO, 2013). Esse instrumento deu origem ao primeiro teste de QI, desenvolvido por Lewis Terman (1877–1956), que considerou a capacidade intelectual superior, medida em escores de QI acima de 135 nos testes de inteligência de Stanford-Binet, como fator de identificação de crianças superdotadas (RIBEIRO, 2013).

Os testes de QI, por um longo período na história, foram bastante utilizados para medir a inteligência. O teste de Binet-Simon trouxe contribuições que exerceram grande influência nas pesquisas no campo da superdotação. Essa influência é vista no trabalho da psicóloga Helena Antipoff (1872-1974), no período da reforma do ensino primário, profissional e normal do estado do Rio de Janeiro, em 1929, ano que marcou o início dos atendimentos voltados aos superdotados no Brasil (RAFANTE, 2006).

Pioneira nas pesquisas sobre educação dos excepcionais e fundadora da Sociedade Pestalozzi no ano de 1938, Antipoff identificou oito crianças definindo-as como bem-dotadas. As primeiras manifestações sobre o atendimento aos superdotados e à temática de altas habilidades/superdotação são decorrentes, a princípio, de pesquisas sobre crianças com deficiência, as quais a psicóloga denominou como crianças excepcionais, termo posteriormente inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹ Francis Galton- Britânico, primo de Charles Darwin, quem fez a primeira pesquisa sobre inteligência e a possibilidade de testá-la.

² Alfred Binet – pesquisador francês que criou um instrumento que testava a habilidade da criança.

do ano de 1961 para referir-se tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e jovens com desvios de conduta. No entanto, nesse momento histórico ainda não existia um programa de atendimento voltado aos superdotados, o que só entrou em pauta nas discussões do Ministério de Educação e Cultura no ano de 1967. No entanto, o reconhecimento da necessidade de um atendimento especial para estes educandos de fato aconteceu no ano de 1971, como ressalta Alencar (1986, p. 86):

O interesse pelo aluno superdotado no Brasil cresceu de forma acentuada a partir de dois fatos importantes, na nossa breve história no que concerne à educação do superdotado. O primeiro deles ocorreu em 1971, quando foi proposta a Lei 5.692 fixando as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e que em seu artigo nono ressalta as necessidades de um atendimento especial, não apenas aos nossos alunos com deficiências físicas e mentais, mas também àquele que apresenta uma habilidade superior. (ALENCAR, 1986, p. 86).

A partir de 1971, portanto, observou-se uma maior preocupação pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo os superdotados, que foram contemplados com iniciativas inseridas nas políticas educacionais, como por exemplo, o enriquecimento e a aceleração de estudos. Nesse viés, a necessidade de atender esse público, culminou, décadas mais tarde, na criação dos Núcleos de altas habilidades/superdotação em várias capitais do Brasil no ano de 2005. Em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), a criação do Núcleo se deu no ano de 2006, por meio do Decreto nº 12 169, de 23 de outubro de 2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2006) que concretizou a parceria entre o MEC e a Secretaria de Estado de Educação e criou o programa NAAH/S com a finalidade de identificar, atender, desenvolver e oferecer apoio pedagógico aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Quase 11 anos após a criação do NAAH/S em Campo Grande MS, este núcleo passou a ser denominado Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/

Superdotação doravante (CEAM/AHS) criado por meio do Decreto Estadual nº 14.786, de 24 de julho de 2017, com objetivo de identificar e proporcionar atendimento a estudantes também nos municípios interioranos.

A criação do CEAM/AHS representou a expansão dos atendimentos voltados aos educandos com indicadores de altas habilidades/superdotação no estado do Mato Grosso do Sul, levantando questionamentos entre profissionais envolvidos com a temática, os quais cito aqui: como se dá processo de indicação/avaliação dos estudantes no CEAM/AHS? Quais instrumentos são utilizados? A identificação constitui algo positivo e relevante para o estudante? De forma que essas questões motivaram a realização da pesquisa para fins de dissertação no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Em resposta a tais questionamentos o resultado da pesquisa foi organizado em cinco eixos. Neste artigo pretendemos apresentar o resultado da pesquisa sobre os instrumentos de avaliação utilizado pelo CEAM/AHS, um dos eixos abordados de grande importância na discussão sobre o processo de Avaliação de altas habilidades/ superdotação doravante AH/SD.

Para a consecução da pesquisa realizou-se entrevistas com quinze participantes e para preservar suas identidades, utilizamos as iniciais de cada grupo definindo para professores (P), estudantes (E), responsáveis (R), técnicos (T), e letras do alfabeto para diferenciar os sujeitos dentro de cada grupo.

A entrevista semiestruturada foi realizada a partir de um roteiro com perguntas relacionadas às questões sobre processo de avaliação e identificação realizado pelo CEAM/AHS, como o entendimento dos professores sobre a temática, a formação e experiência dos técnicos, assim como sobre o que pensam os estudantes e responsáveis a respeito das AH/SD.

O roteiro de entrevista foi utilizado para levantamento de dados com professores, responsáveis, estudantes e técnicos após dia e hora marcados com cada participante. As entrevistas foram

gravadas e analisadas de acordo com os eixos temáticos, tendo como referência os estudos e pesquisas da área.

Os instrumentos de avaliação no processo de identificação das altas habilidades/ superdotação

No processo de avaliação e identificação de AH/SD o CEAM/AHS utiliza vários instrumentos que são aplicados a professores, responsáveis e estudantes, com o intuito de concluir se o aluno apresenta altas habilidade/superdotação para posterior encaminhamento ao atendimento educacional especializado (AEE). Alguns dos instrumentos são disponibilizados pelo MEC e outros foram adaptados ou criados pela equipe técnica de avaliação em conformidade com a realidade dos discentes e das escolas estaduais de Campo Grande, MS.

Durantes as entrevistas, fizemos questionamentos aos sujeitos envolvidos no processo de avaliação a fim de verificar o que pensam sobre a coerência, adequação e clareza desses instrumentos.

Os professores apontaram que, em sua concepção, havia algumas limitações nos instrumentos direcionados a eles, como pode ser percebido em suas respostas:

Enquanto professora para responder o instrumento que foi dado, eu achei um pouco limitado, eu acho que seria mais interessante que nós pudéssemos explicar isso, e a pessoa que tá recebendo esse material (o técnico), conseguisse identificar da forma adequada o que nós estamos dizendo ali. (P-A, 2019).

O instrumento que eu respondi, achei um pouco restrito, eu precisava entender mais o que é superdotação para então colaborar com esse processo, ou quem sabe identificar um estudante. (P-B, 2019).

Os instrumentos que o Professor P-A menciona são a “Ficha de Observação de indicativos de Altas Habilidades/Superdotação” e a “Entrevista de Identificação do Estudante – Escola”. A primeira

tem o objetivo de verificar quais estudantes se destacam em sala de aula em diferentes aspectos: criatividade, alto desempenho escolar, destaque na área corporal cinestésica e musical, entre outros aspectos. A outra tem o objetivo de verificar o comportamento, as habilidades e interesses do estudante que foi indicado e encontrase no processo de avaliação. Sabatella (2016) ressalta que:

Na literatura específica dessa área há vários inventários e listagens elaboradas por especialistas contendo indicadores e características específicas que permitem a identificação de comportamento e traços comuns encontrados nos superdotados. São instrumentos que podem ser de grande valia para os pais e professores, na identificação de necessidades educacionais especiais, que precisam ser atendidas, no contexto familiar e escolar. Dificilmente o indivíduo vai apresentar todos os traços listados nesses inventários, mas certamente, várias de suas características estão ali contidas. (SABATELLA, 2016, p. 118).

Apesar de os instrumentos contribuírem para identificar o estudante com indicadores de AH/SD, ambos os professores informaram problemas em apontar e descrever seu aluno. A dificuldade em descrever as habilidades dos alunos aumenta quando o professor não tem conhecimento sobre altas habilidades/superdotação, o que indica para a necessidade de investimento na formação continuada dos professores que atuam no ensino regular ou a implementação de estratégias de orientação aos docentes pelos técnicos antes do preenchimento dos instrumentos a eles destinados.

Pereira (2010) em sua pesquisa faz um comparativo entre a metodologia de identificação de Renzulli (1981) – Modelo de Portas Giratórias - e de Zenita Guenther (2000) – Sistema de Observação Longitudinal por Educadores (SOLE), que são bastante tratados na literatura da área. Segundo o autor, no que se refere à nomeação³

³ Trata-se da utilização de um conjunto de formulários em que os pais, os professores, os pares (colegas de sala) ou os próprios estudantes (autonomeação)

por professores, que consiste em uma das etapas do processo de identificação proposto por Renzulli, houve sobrenomeação, isto é, os professores nomearam como estudantes com AH/SD um percentual maior de alunos do que os identificados pelos testes psicométricos. Entre as hipóteses apresentadas para justificar esse fenômeno, o autor cita a falta de evidências de que as escalas e formulários do teste utilizado (SRBCSS-R – *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students – Revised Edition*) tenham validade no contexto brasileiro, e o fato de que os docentes do Brasil tendem a serem mais complacentes na avaliação dos estudantes do que os professores de outras culturas.

Os instrumentos constituem importantes objetos de análise da equipe técnica e compõem o protocolo de avaliação estabelecido pelo CEAM/AHS sendo estes: Entrevista com a Família; Entrevista com o Estudante; Entrevista com a Escola; Teste de Inteligências Múltiplas; Estilo de Aprendizagem; Minhas Digitais do Aprendizado; e Instrumentos Pedagógicos Específicos. Tais instrumentos têm o objetivo de conhecer o estudante, suas habilidades, interesses, projetos e experiências, suas preferências e formas de aprender e, tipos de inteligências que manifesta, por meio do teste de inteligência e testes psicológicos, os quais incluem também os de personalidade.

Os Testes Psicológicos são aplicados quando existe a necessidade de complementar as informações obtidas nos demais instrumentos. As verificações utilizadas pelo CEAM/AHS são: Teste de Inteligência Geral (TIG), Teste de Desempenho Escolar (TDE) e Teste não-verbal de inteligência para crianças (R2). Nesse viés, Anache (2018) em suas pesquisas sobre *Avaliação psicológica na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*, ressalta que vários instrumentos entram em cena, desde as entrevistas em suas

respondem a perguntas que visam identificar quatorze características de AH/SD: aprendizagem, motivação, criatividade, liderança, comunicação, expressividade, comunicação, precisão, planejamento, artes, drama, música, ciências, tecnologia, matemática e leitura (PEREIRA, 2000).

formas variadas com os diversos participantes da vida do sujeito (pai, mãe, irmãos avós, cuidadores, professores, profissionais, etc.), e, sobretudo, a própria pessoa.

Esse entendimento do CEAM/AHS é corroborado pela pesquisa de Bassinello (2014), que em sua dissertação de mestrado expõe a importância de que o processo de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação seja multidimensional, ressaltando a existência de estudos que comprovam ora a carência de instrumentos voltados à identificação de indivíduos com AH/SD ora a prática de utilização de mecanismos que não servem para essa finalidade. Dessa forma, a autora discute a necessidade de se utilizar instrumentos que contemplem a observação de várias características, valorizando um olhar ampliado e individualizado.

Destarte, existem instrumentos específicos que se inserem no protocolo de avaliação e são importantes para identificar uma área de interesse específica como matemática, física, química ou ciências, por exemplo, o que permite verificar se o estudante possui habilidades em determinada área além do esperado para a idade e ano.

O técnico que realiza a avaliação deve lançar mão de vários instrumentos para obter respostas que indicam as altas habilidades/superdotação, pois a avaliação não pode ser engessada, por isso, em alguns casos é recomendado observar o estudante na escola e nas atividades extracurriculares.

Após a identificação do estudante, a Equipe Técnica elabora um relatório e um parecer constando os dados coletados nesse processo, concluindo se o estudante apresenta ou não AH/SD. O responsável pelo aluno recebe uma cópia desses documentos.

No que se refere à percepção dos estudantes sobre os instrumentos, suas respostas também apontam a necessidade de orientação para o preenchimento, bem como os fatores que influenciaram suas respostas quando foram avaliados, como o nervosismo, a ansiedade, o desejo de corresponder às expectativas, e em relação a extensão do instrumento, considerado cansativo por alguns:

Eu acho que a linguagem e o jeito é muito formal, então muitas vezes a gente ficava meio em pressão de responder, a gente nem sabia mas a gente respondia. Se eu tivesse a oportunidade de fazer de novo eu tentaria manter mais a calma, e eu gostaria muito que os técnicos me ajudassem com isso, controlar a ansiedade e essas coisas. Muitas vezes a pessoa quer focar no que ela já sabe e no que ela gosta, então, vamos supor, eu não sabia que tinha dança, não sabia que tinha física, química e eu gosto. E pelo fato de eu não saber eu só focava na matemática e nas ciências, mas se eu soubesse eu gostaria de ter marcado as opções sobre física e química e talvez dança e outra matérias e hoje vamos supor perguntava nos testes se a gente era bom em alguma coisa, as vezes eu só gostava daquela coisa e não era muito boa, então como dança... eu gosto mas não sei se eu sou tão boa porque ainda sou iniciante, as vezes causa confusão. Eu acho que tinham muitas atividades e as vezes quando a pessoa está nervosa ela vai tipo... eu tenho que responder isso focado nisso, então pelo fato de ser muita coisa ela fica pensando, se eu responder isso eu vou ser avaliada, não vai dar certo nisso, mas a pessoa acaba as vezes não sendo ela mesma, ela acaba respondendo coisas que ela acha serem mais inteligentes, pensa numa resposta pra ela conseguir entrar, então pelo fato de ter muitas perguntas e a pessoa fica pensando nisso, ela fica muito nervosa , só vai no seu interesse e não é ela mesma. (E-A, 2019).

Acredito que com a diversidade de processos e atividades, fui capaz de ser diagnosticado efetivamente. (E-B, 2019).

Achei um pouco cansativo, preferia conversar mais do que escrever... (E-C, 2019).

Sabia que não era teste, prova, mas fiquei muito nervoso, achei um pouco repetitivo. (E-D, 2019).

O Estudante E-A expõe questões importantes sobre os instrumentos de avaliação que devem ser consideradas com vistas à qualidade e eficácia do processo de avaliação e identificação, como o caráter formal da avaliação. Para o estudante, a formalidade causa nervosismo e ansiedade. O fato de o estudante

pensar em respostas que indicariam que ele apresenta AH/SD também é uma questão preocupante, pois este processo deve ocorrer sem intervenção, para que as informações sejam as mais fidedignas possíveis.

Os responsáveis, por sua vez, demonstraram em suas respostas sobre os instrumentos destinados a eles e aos estudantes ora ansiedade e expectativas, ora tranquilidade e entusiasmo em relação ao processo:

O primeiro filho falava sobre os testes, as entrevistas e notávamos um certo entusiasmo, pois nas conversas com as avaliadoras, ele se identificava com o que elas descreviam. O filho mais novo também comentava bastante sobre as avaliações. E sempre perguntávamos como tinham sido os testes, pois tanto eu como a mãe deles os levávamos para as avaliações. Com o filho mais novo, a entrevista e os testes foram feitos no CEAM-AHS e como já conhecíamos o tema, foi mais tranquilo. (R-A, 2019).

Fui entrevistada e respondi questões sobre meu filho desde o seu nascimento até seus interesses atuais, achei importante. Com o meu filho, demorou bastante, ele comentava as vezes que estava demorando muito. (R-B, 2019).

Meu filho ficou muito ansioso, ficou com medo de não passar, ele falava que respondia tudo certinho, que era diferente das provas, era fácil. (R-C, 2019).

Como mãe, achei tranquila a entrevista, meu filho só comentava que as professoras do NAAH/S tinham ido à escola e que ele queria terminar logo os testes. (R-D, 2019).

Entusiasmo, ansiedade e demora foram os aspectos observados pelos responsáveis a partir do comportamento de seus filhos durante o processo de avaliação. É importante ressaltar que embora o processo tenha uma duração de aproximadamente 3 meses, não se pode determinar um período para começar e

terminar a avaliação, pois nesse processo nos deparamos com diferentes realidades.

Nesse sentido, considerando a realidade de cada estudante e escola, os técnicos relataram na entrevista como utilizam os instrumentos no processo de avaliação:

[...] muitas vezes a gente tem que adequar um pouco para a realidade da criança fazendo a intervenção do aluno, do estudante para fazer intervenção para uma leitura mais acessível de acordo com o vocabulário ou entendimento deles. (T-A, 2019).

Eles auxiliam muito nesse processo de identificação, mas a gente sempre tá adaptando. Tem instrumentos de início que você acaba observando que não tem necessidade de você dar prosseguimento, porque você acaba alimentando uma expectativa, trazendo um sofrimento, uma ansiedade não só para o estudante, mas pra família, para a comunidade escolar, eu acredito que alguns instrumentos você poderia aferir indicativos que você poderia dar uma devolutiva para o estudante se é positivo ou não. (T-B, 2019).

Eu não utilizo nenhum procedimento além dos propostos pelo MEC, pois como iniciei a trabalhar recentemente com a temática sinto mais segurança em realizar avaliação com base nos instrumentos propostos pelo MEC, mas acredito que alguns instrumentos deveriam passar por uma reavaliação para se tornarem mais didático e interessantes, pois com a expansão da tecnologia no processo educacional os alunos buscam uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, entretanto os instrumentos utilizados atingem o objetivo principal. (T-C, 2019).

Os instrumentos que eu utilizo são os mesmos desde a criação do NAAH/S. Acredito que alguns instrumentos poderiam trazer uma linguagem mais atual, pois de lá pra cá algumas coisas mudaram, até mesmo a escola. (T-D, 2019).

Utilizar um protocolo de avaliação é importante, mas não fico presa a ele, pois cada estudante requer um olhar diferenciado e lançar mão de outros instrumentos é necessário. (T-E, 2019).

Os Técnicos T-A e T-B informaram que realizam intervenção no processo, adequando os instrumentos de avaliação. Isso acontece sempre que percebem que as perguntas inseridas no instrumento não condizem com a realidade da escola e do estudante, e isso pode ser observado, por exemplo, no instrumento “Minhas Digitais do Aprendizado”, que, por um lado, traz questões sobre disciplinas que o estudante das escolas estaduais de Campo Grande, MS não realizam, pois não constam na matriz curricular, e por outro lado, principalmente em escolas de tempo integral, não aborda outras disciplinas que deveriam ser mencionadas no instrumento para melhor análise da avaliação.

Os Técnicos T-C e T-D utilizam apenas instrumentos propostos pelo MEC, apesar de entenderem a necessidade de estes instrumentos serem revistos, a fim de se adequarem às mudanças ocorridas desde que foram elaborados, principalmente no que se refere à utilização de uma linguagem mais atual. Já o Técnico T-E acredita na importância de utilizar um protocolo de avaliação, no entanto, não ficar preso a este protocolo, lançando mão de outros instrumentos.

Nesse viés, segundo Gama (2006):

A identificação de alunos superdotados é uma tarefa bastante complexa, sobretudo agora, quando a grande maioria dos pesquisadores acredita que o resultado em apenas um teste ou um instrumento de avaliação não permite a avaliação de todos os aspectos da inteligência. As mais recentes visões multifacetadas tanto de inteligência quanto de superdotação exigem que diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo dos alunos sejam avaliados, tanto do ponto de vista dos conteúdos da inteligência quanto dos processos da inteligência. A tarefa é também extremamente frustrante, sobretudo no Brasil, onde a pesquisa ainda é limitada e os instrumentos de avaliação escassos, e onde a quase totalidade dos instrumentos de identificação foi desenvolvida e padronizada com outras populações. Isto posto, é preciso que se diga que não é uma tarefa impossível. É, na verdade um grande desafio: devemos buscar, através de nossos diferentes talentos, com nossa visão crítica do que

está sendo feito, com nossa capacidade criativa, com grande curiosidade e extrema dedicação a nossa área de estudo, elaborar novos instrumentos de avaliação dos diferentes conteúdos e processos do pensamento inteligente, desenvolver mais pesquisas e criar um corpo maior de resultados que, por sua vez, permitirão novos avanços. (GAMA, 2006, p. 83).

Dessa forma, compreendemos que os instrumentos existentes consistem em importante ferramenta para os técnicos identificarem os estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação, portanto, há necessidade de que alguns desses mecanismos de avaliação sejam revisados constantemente para uma melhor análise do processo.

Considerações finais

As entrevistas trouxeram questões que demonstraram a complexidade e importância da avaliação e identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação, além a necessidade de se repensar o modelo formativo, atualizar os instrumentos para que tenham uma linguagem mais acessível e estreitar a relação dos técnicos com os professores que participam das avaliações, para que compreendam o que está sendo solicitado nos instrumentos a serem preenchidos e possam fornecer informações que contribuam para a agilidade do processo de identificação.

Segundo Gonçalves e Fleith (2016), com o avanço das pesquisas sobre a temática das AH/SD, atualmente o processo de avaliação e identificação dos estudantes apresenta características multidimensionais, o que implica a superação dos métodos pautados tão somente em testes de medição da inteligência.

Dessa forma, ainda que avaliação realizada pelo CEAM/AHS, como procuramos mostrar nesse estudo, vai além de testes psicométricos, por utilizar atividades pedagógicas específicas e criativas, além de jogos, entrevistas e outros instrumentos, tendo “esse caráter multidimensional”, partindo da análise das respostas

dos sujeitos entrevistados sobre a avaliação realizada com a família, a escola e o estudante, compreendemos que se faz necessário repensar alguns aspectos desse processo, sobretudo no que se refere aos instrumentos que são preenchidos pelos próprios sujeitos (discente, professores e responsáveis), visando buscar caminhos que garantam o atendimento das necessidades educacionais do aluno identificado.

Essas mudanças, portanto, precisam envolver as várias etapas, que vão desde a orientação sobre a temática na escola para a família e professores, a aplicação dos instrumentos de avaliação com os envolvidos no processo, a análise para realizar a conclusão do processo e o encaminhamento do estudante para o atendimento educacional especializado, que pode acontecer na escola ou no CEAM/AHS.

Finalmente, é necessário registrar que só há razão para realizar um processo de avaliação e identificação, se este garantir o atendimento educacional especializado. Ao avaliarmos um estudante com vistas à identificação, devemos construir estratégias que contemplem suas necessidades educacionais. As estratégias devem estar em conformidade com os instrumentos utilizados, e estes devem considerar a realidade do estudante e o contexto que ele está inserido.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ANACHE, A. A. Avaliação psicológica na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 38, n. esp., p. 60-73, 2018.

BRANCO, A. P. S. C. *et al.* Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan./jun. 2017.

BASSINELLO, P. Z. **Construção de escala de autorrelato para a identificação de características associadas à superdotação**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a. (v. 1).

GAMA, M.C.S. S. **A Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GONÇALVES, F. C.; FLEITH, D. S. Alternativas de identificação de alunos superdotados. In: PISKE, F.H.R.; MACHADO, J. M.; BHAIA, S., STOLTZ, T. (Ed.). **Altas habilidades/superdotação (AH/SD) e criatividade: identificação e atendimento**. Curitiba: Juruá, 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 12.169, de 23 de outubro de 2006. Cria o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, com sede no Município de Campo Grande. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 14.786, de 24 de julho de 2017. Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. **Diário Oficial**, Campo Grande, MS, 2007.

PEREIRA, C. E. S. **Identificação de estudantes talentosos: uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Guenther**. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2010.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira: a fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos excepcionais de 1940 a 1948**. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RIBEIRO, W. J. **Evidencias de validade de uma bateria para a avaliação das altas habilidades/superdotação.** 141f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para combater compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C. (Coord.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** 2. impr. Curitiba: Juruá, 2016. p. 113-128.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

Parte 3

Práticas pedagógicas

Capítulo IX

Metodologias, estratégias e práticas de acessibilidade em salas de recursos multifuncionais

Ana Paula Neves Rodrigues
Nesdete Mesquita Corrêa

Introdução

Em nosso país, a educação inclusiva é assegurada por uma política nacional, por leis e por outros documentos nacionais e internacionais. Respaldam-se o acesso e a permanência no ensino comum de: estudantes com deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, estudantes com altas habilidades ou superdotação e de estudantes com transtornos do espectro autista.

A LDB 9.394/96 evidencia, no Art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). Embora a LDB proponha uma nova abordagem educacional a ser oferecida a essa população, na última versão atualizada (2020), a Lei não fez menção específica aos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), conforme o que estabelece a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012).

Diante das possíveis necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes, é imprescindível que os professores observem e identifiquem a existência de barreiras que limitem ou impeçam os estudantes de participarem ativamente do processo escolar.

É necessário haver ambientes acessíveis e com acessibilidade que favoreçam o pleno desenvolvimento dessa população no processo de escolarização. Para efeito dessas orientações, os termos acessibilidade e acessível são assim definidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2004, p. 2):

3.1 acessibilidade: Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.

3.2 acessível: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação (grifos nossos).

Na atualidade, é inegável o avanço no uso das tecnologias, sobretudo no campo educacional. Na política de inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum, o uso de tecnologias se torna evidente, como manifestam alguns autores (BERSCH, 2013; CORTELAZZO, 2012; GALVÃO FILHO, 2012; MANZINI, 2013; MIRANDA, 2012; NUNES, 2011; PELOSI, 2008). Tais estudos elucidam a inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência no ensino comum e a inclusão mais ampla, de todos os estudantes, no acesso do recurso pedagógico por meio do computador.

A acessibilidade para o pleno desenvolvimento dessa população no processo de escolarização pode ser favorecida por meio do uso de Tecnologia Assistiva (TA). A Tecnologia Assistiva, um tipo de mediação instrumental, está relacionada aos processos que favorecem, compensam, potencializam ou auxiliam as habilidades ou funções pessoais comprometidas pela deficiência, geralmente relacionadas às funções motoras, visuais, auditivas e/ou de comunicação (GALVÃO FILHO, 2013).

De acordo com Pelosi (2008), a Tecnologia Assistiva é composta por recursos e serviços. Na escola, o recurso é o equipamento utilizado pelo estudante para realizar uma tarefa. O serviço é a ação de avaliar, indicar, treinar e acompanhar o recurso

de Tecnologia Assistiva. A autora adiciona que, devido ao caráter multidisciplinar da Tecnologia Assistiva, o serviço pode ser prestado por vários profissionais: terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, educadores, fisioterapeutas e psicólogos, que podem contribuir com outros profissionais em busca do recurso de tecnologia assistiva mais indicado.

Conforme a Portaria nº 105, de 14 de outubro de 2015 (BRASIL, 2015a), do Ministério da Educação (MEC), que “dispõe sobre a doação dos itens que compõem as salas de Recursos multifuncionais, ao Distrito Federal, Estados e Municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais [...]”, foram destinados recursos de Tecnologia Assistiva às escolas de todo o Brasil¹.

Para o atendimento da população público-alvo da Educação Especial nas escolas públicas brasileiras, a TA foi inserida por meio do Programa Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) que, de acordo com a atual política educacional, são espaços destinados à realização do atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes público-alvo da Educação Especial no contraturno escolar. Desse modo, ao professor do AEE fica atribuído o reconhecimento das necessidades de recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva que melhor atendem o estudante na escola comum (BERSCH, 2013).

O uso de variados recursos para atender às dificuldades funcionais de estudantes com deficiência é essencial. Tais recursos podem ser de alta ou de baixa tecnologia. Verussa (2009, p. 22) insere definições e exemplos da alta e da baixa tecnologia:

A baixa tecnologia se define por serem de baixo custo, simples e fáceis de fazer. A alta tecnologia se refere aos dispositivos que são

¹ Relação nominal dos estados e municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2008 a 2013 (Portaria nº 105, 14/10/2015). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>. Acesso em: 05 abr. 2016.

caros, mais difíceis de serem construídos e mais difícil de serem obtidos. De acordo com essa distinção, os exemplos de dispositivos de baixa tecnologia vão desde um simples lápis adaptado, livros e utensílios de uso diários adaptados. As cadeiras de rodas motorizadas e os aparelhos de comunicações eletrônicos são exemplos de alta tecnologia.

Verussa (2009) e Rodrigues (2013) evidenciam que os recursos de Tecnologia Assistiva destinados a estudantes com deficiência, em sua maioria, não estão disponíveis na escola. Rodrigues (2013) em seu estudo realizado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), em Bauru, com o objetivo de investigar o conhecimento de professores da rede municipal e estadual das cinco regiões do Brasil quanto à Tecnologia Assistiva, apontou que 98% dos professores opinaram que a escola comum precisa contar com o apoio da Educação Especial; 96% indicaram ser fundamental o apoio de uma equipe multidisciplinar. No entanto, a autora destaca outros fatores primordiais na prática: a disponibilização de recursos e a oferta de cursos de formação continuada aos professores.

A respeito da formação do professor, Manzini (2013) analisou os *kits* de recursos de tecnologia assistiva encaminhados, pelo MEC, às salas de recursos multifuncionais das escolas. O autor evidenciou que os *kits* foram inseridos com o propósito de obter o acesso a esses recursos e, conseqüentemente, atender aos estudantes que são o público-alvo da Educação Especial. No entanto, o autor menciona que alguns recursos e equipamentos do *kit* requerem um saber específico que não costuma ser incluído nos cursos de formação. Por exemplo, o *software Boardmaker*, o alfabeto Braille, o Reglete, o Soroban, a Máquina de Datilografia em Braille, a Colmeia para teclado, o Dominó de Frutas em Língua de Sinais, dentre outros.

Para melhor utilização da Tecnologia Assistiva, o professor de sala de recursos multifuncionais deve ter uma formação voltada para reconhecer e atender os recursos que correspondam às

especificidades do estudante com deficiência. Apenas a existência dos recursos da Tecnologia Assistiva, sem o devido conhecimento, não resulta em avanços no ensino de estudantes com deficiência.

Na direção do exposto, este estudo é um desdobramento da pesquisa intitulada: "A inclusão escolar de alunos com deficiência sensorial: estudo sobre a Tecnologia Assistiva" (Edital Fundect/Capes nº 13/2014 – Educa-MS), que objetivou investigar, no campo da Educação Especial e inclusão escolar, o uso da Tecnologia Assistiva (TA) na escolarização de estudantes com deficiência, por meio de uma Rede de Pesquisa no âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, constituída por pesquisadores de quatro Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação de três universidades²: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande; Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande e Corumbá.

O estudo que ora se apresenta é um recorte da referida pesquisa, que foi desenvolvido nos anos de 2015 a 2017 na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por Rodrigues (2017), uma das autoras deste texto, com aprovação pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 60119516.7.0000.0021, oriundo de um dos municípios do Mato Grosso do Sul onde se centraram as atividades da Rede de Pesquisa.

Em seu estudo Rodrigues (2017) teve como um dos objetivos, identificar e analisar os tipos de recursos da Tecnologia Assistiva utilizados para estudantes com deficiência nas salas de recursos multifuncionais de escolas municipais, cujos resultados se apresentam neste texto.

A pesquisa foi de abordagem descritiva e realizada por meio de levantamento bibliográfico, pesquisa documental e de campo,

² Além dos pesquisadores desses programas, também integraram a rede de pesquisa os gestores da educação básica e as escolas que desenvolvem o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência em salas de recursos multifuncionais desses municípios.

com aplicação de questionário, com a participação de oito, das nove professoras que atuavam em salas de recursos multifuncionais na rede municipal.

Desenvolvimento

Os dados e as análises dos questionários aplicados às oito professoras participantes da pesquisa que atuavam em salas de recursos multifuncionais revelaram os tipos de recursos da Tecnologia Assistiva utilizados para estudantes com deficiência nas referidas salas do município campo empírico de pesquisa.

No Quadro 1, listamos os recursos de Tecnologia Assistiva produzidos pelas professoras de salas de recursos multifuncionais.

Quadro 1. Produtos e recursos de Tecnologia Assistiva produzidos pela professora de sala de recursos multifuncionais (SRM)

Professora	Recursos
SRM 1	“Engrossador de lápis, caixa tátil, alfabeto móvel, bingo das letras”.
SRM 2	“Engrossador de lápis, diversos jogos de dominó, memória. Na verdade, 90% dos materiais existentes na sala multifuncional dos jogos foram comprados e confeccionados por nós, professores da sala”.
SRM 3	“Jogo de memória, encaixe de sílabas, jogo de memória em libras. Números em libras”.
SRM 4	“Engrossador de lápis, cartazes- libras”.
SRM 5	“Mãozinha das operações matemáticas/ centopeia alfabética/dados numéricos/ operações/sequência numérica/móviles de cores e formas/caderno de atividades”.
SRM 6	“Fichas de leitura/fichas para ditado/jogos de encaixe/jogos da memória/engrossador de lápis”.
SRM 7	“Suporte de leitura, cadernos com folhas pautadas e jogos adaptados de acordo com as necessidades do aluno”.
SRM 8	“Lápis”.

Fonte: Dados obtidos a partir de questionários aplicados às professoras de SRM no ano de 2016.

Dois recursos de Tecnologia Assistiva foram mais produzidos pelas professoras de salas de recursos multifuncionais: engrossador de lápis e jogos variados. Os demais recursos encontraram-se bem diversificados. Uma das professoras revelou: “[...] na verdade, 90% dos materiais existentes na sala multifuncional dos jogos foram comprados e confeccionados por nós, professores da sala” (Profa. SRM 2). A professora não esclareceu de onde vieram os 10% dos materiais restantes, o que leva a entender que ela desconhece a sua origem ou não se lembrou de especificar.

No Quadro 2 constam os Recursos de Tecnologia Assistiva utilizados em salas de recursos multifuncionais (SRM), conforme as professoras.

Quadro 2. Recursos de Tecnologia Assistiva utilizados em salas de recursos multifuncionais

Professora	Recursos
SRM 1	<ul style="list-style-type: none"> - Engrossador de lápis - Bolinha de pingue-pongue (para estimular coordenação motora) - Material dourado - Ábaco - Caixa tátil - Alfabeto Móvel - Tapete alfabético
SRM 2	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar engrossador de lápis
SRM 3	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos em libras - Dicionário em libras - Atividades em libras para imprimir - Curso em libras - Estudo de libras
SRM 4	<ul style="list-style-type: none"> - Cartazes em libras - Jogos de raciocínio - Desenhos - Jogo de ordenação de letras - Jogo de força, cruzadas, quebra-cabeça - Torre de Hanoi (concreto e virtual) - <i>Boardmaker with Speaking Dynamically Windows</i>

SRM 5	- Word - Excel
SRM 6	- Jogo da memória (normal e tátil) - Engrossador de lápis - Fichas de leitura e ditado de gravuras - Jogos de encaixe (quebra-cabeças)
SRM 7	- Plano inclinado/suporte para leitura e folhas com pautas - Sistemas operacionais Dosvox/NVDA - Celas adaptadas para o pré-Braille confeccionadas com diversos materiais - Lupa eletrônica - <i>Scanner</i> com voz - Bengala longa OM - Jogos adaptados confeccionados de acordo com as dificuldades
SRM 8	- Alfabeto móvel - Caixa tátil - Caixa de números - Dominó de associação de ideias - Material dourado - Memória de números - <i>Notebook</i>

Fonte: Dados obtidos a partir de questionários aplicados às professoras de SRM no ano de 2016.

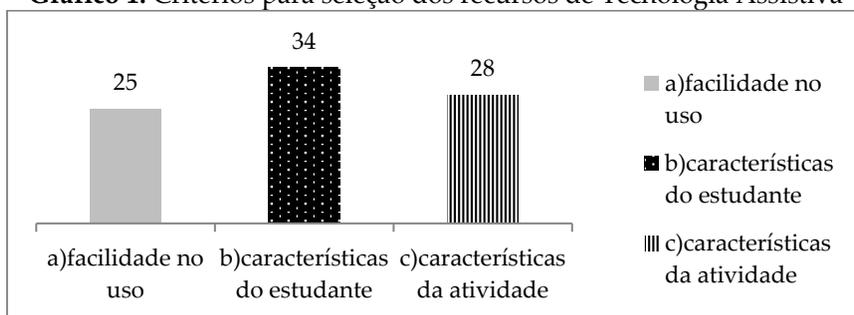
Os 40 recursos citados no Quadro 2 são diversificados e incluem tanto os recursos de baixa tecnologia (baixo custo e simples de serem construídos) como também de alta tecnologia (alto custo e complexos), além de vários tipos de jogos, inclusive alguns adaptados para a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Nesse quadro, vemos alguns recursos que não são propriamente de Tecnologia Assistiva como, por exemplo, o *Word* e o *Excel*, mas se forem adaptados pelo professor com atividades para estudantes com deficiência, funcionam como Tecnologia Assistiva, o que podemos observar na afirmação de Navega, Poker e Petitto (2012, p. 25-26) a respeito do trabalho do professor especializado:

O professor especializado que atua neste serviço complementar à educação regular, ou seja, neste serviço de suporte a inclusão, deve selecionar e organizar os recursos de acordo com as necessidades

educacionais especiais de cada aluno atendido na sala. A partir do momento em que o aluno estiver familiarizado com o recurso tal material poderá ser usado na sala de aula regular para subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem.

Na sequência, o Gráfico 1 ilustra os critérios para a seleção dos recursos de Tecnologia Assistiva citados no Quadro 2 pelas professoras de sala de recursos multifuncionais. Cada professora teve a opção de escolher mais de uma alternativa para os recursos elencados.

Gráfico 1. Critérios para seleção dos recursos de Tecnologia Assistiva

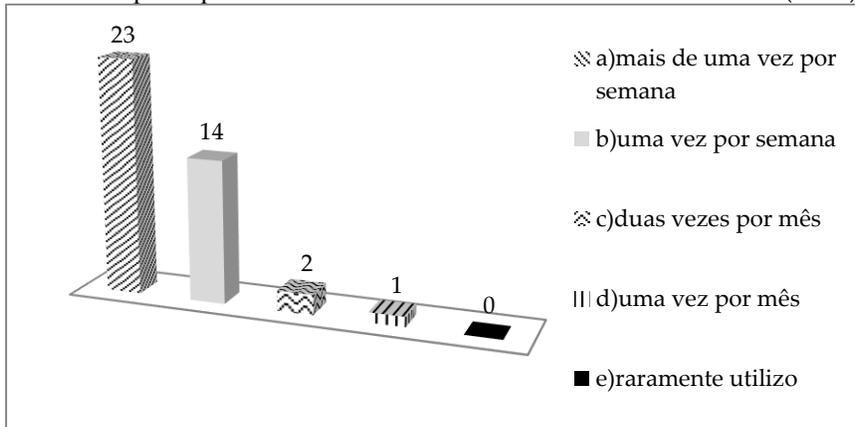


Fonte: Dados obtidos a partir de questionários aplicados às professoras de SRM no ano de 2016.

Pelos dados do Gráfico 1, os critérios mais indicados para a seleção dos 40 recursos descritos pelas professoras (Quadro 2) foram as alternativas **b**, características do estudante (escolhida 34 vezes) e **c**, características da atividade (indicada 28 vezes). O resultado obtido sinaliza que a maior parte dos recursos é pensada conforme as características do estudante.

Na sequência, o Gráfico 2 ilustra a frequência de uso dos recursos de Tecnologia Assistiva, que também foram citados no Quadro 2.

Gráfico 2. Frequência de uso dos recursos de Tecnologia Assistiva utilizados pelas professoras nas salas de recursos multifuncionais (SRM)



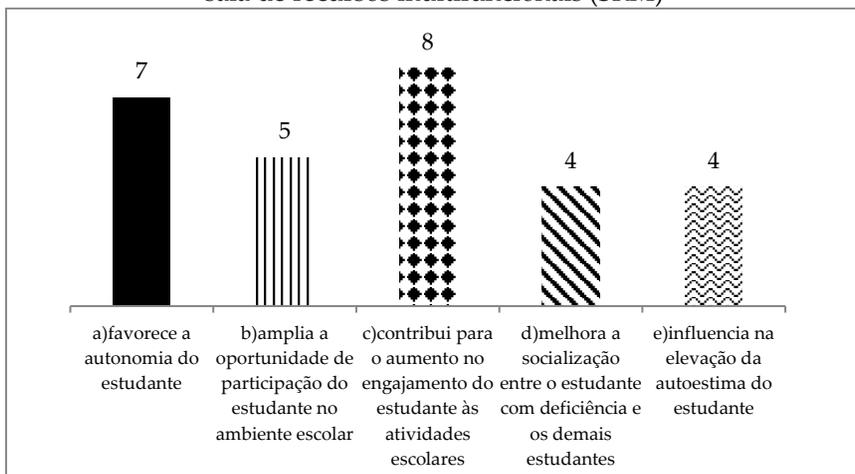
Fonte: Dados obtidos a partir de questionários aplicados às professoras de SRM no ano de 2016.

Quanto ao uso dos 40 recursos de Tecnologia Assistiva, a frequência mais indicada pelas professoras, segundo o Gráfico 2, foram as alternativas **a**, mais de uma vez por semana e **b**, uma vez por semana. Ou seja, as professoras valeram-se bastante dos recursos de Tecnologia Assistiva.

Com relação à avaliação dos resultados obtidos com o uso da Tecnologia Assistiva pelas professoras, duas delas (25%) consideraram bons; cinco (em torno de 63%) julgaram indispensáveis e um (aproximadamente 13%) reputou como necessário, ou seja, todas as professoras avaliaram favoravelmente os recursos de Tecnologia Assistiva para o atendimento de estudantes com deficiência.

Na sequência, o Gráfico 3 apresenta o benefício do uso da Tecnologia Assistiva para o estudante da sala de recursos multifuncionais, segundo as participantes da pesquisa.

Gráfico 3. Benefício do uso da Tecnologia Assistiva para estudantes na sala de recursos multifuncionais (SRM)



Fonte: Dados obtidos a partir de questionários aplicados às professoras de SRM no ano de 2016.

Ao serem perguntadas se consideram que o uso da Tecnologia Assistiva pode beneficiar estudantes com deficiência, todas as professoras das salas de recursos multifuncionais participantes da pesquisa responderam que **sim**.

A totalidade das professoras participantes marcou a alternativa **c**, possivelmente por acreditarem que a Tecnologia Assistiva contribui para o aumento no engajamento do estudante nas atividades escolares. Sete professoras, o que equivale a aproximadamente 88%, assinalaram a alternativa **a**, evidenciando que o uso da Tecnologia Assistiva favorece a autonomia dos estudantes com deficiência. De modo geral, a Tecnologia Assistiva é conceituada como importante para as professoras de salas de recursos multifuncionais.

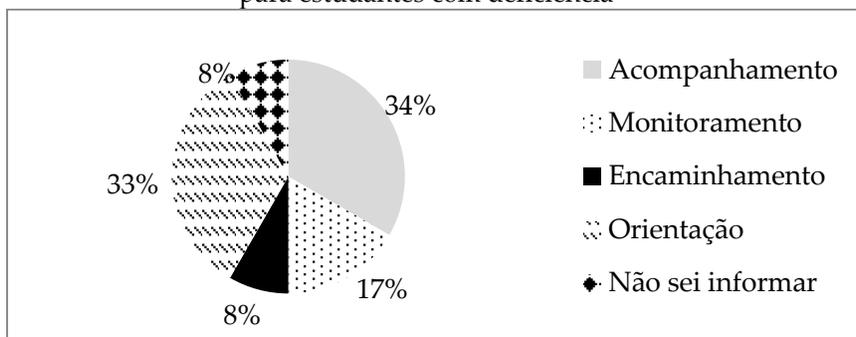
No tocante ao conhecimento sobre o uso dos recursos da Tecnologia Assistiva pelos estudantes com deficiência na sala de aula do ensino comum, duas professoras de salas de recursos multifuncionais (25%) opinaram que são pouco utilizados, duas (25%) assinalaram que são utilizados, duas (25%) informaram que

são muito utilizados e duas (25%) não souberam informar. As alternativas indicam que seis professoras participantes da pesquisa, ou seja, 75% reconhecem quando acontecem atividades na sala comum que envolvem o uso da Tecnologia Assistiva.

Damasceno (2013) em “Introdução de recursos da Tecnologia Assistiva em ambiente computacional no trabalho com alunos com paralisia cerebral”, verificou o desenvolvimento do potencial desse público ao utilizar o ambiente computacional de forma independente.

O Gráfico 4, que segue, detalha o quantitativo de professoras que diferenciaram os tipos de atividades desenvolvidas com o uso da Tecnologia Assistiva.

Gráfico 4. Atividades desenvolvidas com o uso da Tecnologia Assistiva para estudantes com deficiência



Fonte: Dados obtidos a partir de questionários aplicados às professoras de SRM no ano de 2016.

Cabe destacar que a Nota Técnica nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2015b), que trata da Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, traz as categorias acompanhamento, monitoramento, encaminhamento e orientação apresentadas no Gráfico 4.

Conforme o que ilustra o gráfico em questão, as atividades mais desenvolvidas com o uso da Tecnologia Assistiva são voltadas

para o acompanhamento (quatro professoras, 50%) e orientação de estudantes com deficiência (quatro professoras, 50%). O acompanhamento consiste em “Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola” (BRASIL, 2015b, p. 134). A orientação visa a “Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2015b, p.134).

Com relação às dificuldades da utilização da Tecnologia Assistiva pelas professoras de salas de recursos multifuncionais, as três alternativas mais assinaladas foram: a falta ou insuficiência de recursos (por cinco professoras – cerca de 63%); falta de informação sobre o funcionamento do recurso (quatro professoras – 50%) e a dificuldade do estudante no uso da tecnologia (por três professoras – aproximadamente 38%). Já as questões menos escolhidas foram: dificuldade em selecionar o recurso mais apropriado de acordo com as características de cada estudante (duas professoras – 25%); dificuldade em selecionar em que situações de aprendizagem o recurso pode ser utilizado (uma professora – cerca de 13%); comunicação insuficiente com o professor regente para uso do recurso na sala comum do ensino regular (uma professora – em torno de 13%). Apenas uma professora listou uma dificuldade na opção com resposta aberta, relativa à manutenção da sala e internet.

Pelo fato de que apenas uma das oito professoras viu como dificuldade a comunicação insuficiente com o professor regente para uso do recurso na sala comum, ficou perceptível que cerca de 88% das professoras de salas de recursos multifuncionais mantêm esse contato. Esse é um item interessante a ser considerado, tendo em vista a perspectiva da realização de um trabalho em conjunto entre os professores nas atividades destinadas aos estudantes com deficiência. Convém salientar que ao considerarmos que 50% das professoras indicaram como dificuldade a falta de informação sobre o funcionamento do recurso de tecnologia assistiva, isso

denota a existência de uma contradição com o fato de as professoras informarem que utilizaram tais recursos mais de uma vez por semana.

De acordo com as informações fornecidas pelas professoras de salas de recursos multifuncionais, quando da conclusão deste estudo, era notória a necessidade de melhorias quanto aos principais problemas nomeados, tais como a falta ou insuficiência de recursos nas salas e a carência de formações destinadas ao atendimento de estudantes com deficiência. A maioria respondeu não ter conhecimento sobre Tecnologia Assistiva.

Os dados apresentados revelam que é preciso maior investimento, pelo poder público, na oferta bem como na atualização de recursos de Tecnologia Assistiva e, a respectiva formação de professores para o seu uso, visando atender as necessidades dos estudantes.

Considerações finais

A Tecnologia Assistiva foi criada de forma a direcionar o tipo de atendimento para atender as especificidades de estudantes com algum tipo de deficiência e vem se apresentando de forma mais evidente, na última década, em documentos e pesquisas no campo da Educação Especial.

Os dados revelaram que as oito professoras de salas de recursos multifuncionais participantes da pesquisa produzem recursos de Tecnologia Assistiva (baixa tecnologia) para o atendimento de estudantes com deficiência, sendo também, os tipos de recursos de Tecnologia Assistiva mais utilizados nas salas de recursos multifuncionais.

De acordo com as respostas obtidas sobre critérios para seleção dos recursos de Tecnologia Assistiva, os recursos mais elencados/utilizados corresponderam às características dos estudantes, o que denota uma preocupação das professoras em oferecer um atendimento que atenda as necessidades específicas desses estudantes.

No que diz respeito ao benefício do uso da Tecnologia Assistiva para estudante com deficiência na sala de recursos multifuncionais, as respostas mais obtidas revelaram que a Tecnologia Assistiva favorece a autonomia e contribui para o aumento do engajamento do estudante às atividades escolares.

De acordo com as respostas mais obtidas pelas professoras participantes da pesquisa, as principais dificuldades com relação à utilização da Tecnologia Assistiva foram: a falta ou insuficiência de recursos, a falta de informação sobre o funcionamento do recurso e a dificuldade do estudante no uso da tecnologia.

A maioria das professoras de salas de recursos multifuncionais manteve contato com professor regente para uso do recurso na sala comum, o que vai ao encontro com o que dispõe a Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE que na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado é “realizado em interface com os professores do ensino regular, promovendo os apoios necessários à participação e aprendizagem destes estudantes” (BRASIL, 2013, p.3).

Os estudos acerca da escolarização de estudantes com deficiência no que diz respeito aos recursos da Tecnologia Assistiva e sua dinâmica de utilização e acompanhamento, com o professor de sala comum, tornam-se fundamentais para a efetivação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois o acesso e a permanência desses estudantes mediante o atendimento especializado são fundamentais para a garantia da sua aprendizagem e consolidação dos seus direitos constituídos.

Embora este estudo indique o empenho de professoras de salas de recursos multifuncionais no uso de metodologias diferenciadas, estratégias e práticas de acessibilidade na realização do atendimento educacional especializado (AEE), considerando as problemáticas apontadas na pesquisa, reiteramos a necessidade de maior investimento, pelo poder público, na oferta bem como na atualização de recursos de Tecnologia Assistiva e na formação de professores para utilização dos variados recursos (alta e baixa

tecnologia) ao entendermos que cada tipo de deficiência corresponderá à necessidade de recursos específicos, para que assim, a aprendizagem e autonomia de estudantes com deficiência sejam de fato consolidadas.

Referências

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_i_magens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: 23 jun. 2015.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre/RS, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 23 jun. 2015.

BRASIL. **Nota Técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013. Disponível em: <https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Portaria nº 105, de 14 de outubro de 2015**. Brasília: 2015a. Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_27031104_PORTARIA_N_105_DE_14_DE_OUTUBRO_DE_2015.aspx. Acesso em: 02 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 42/2015/MEC/SECADI /DPEE**. Orientação aos sistemas de ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itenssrm&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out.2015

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologias. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.93-120. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 09 set.2014.

DAMASCENO, L. L. **Introdução de recursos da tecnologia assistiva em ambiente computacional no trabalho com alunos com paralisia cerebral**. 2013. 172 p. Dissertação (Faculdade de Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14573/1/Luciana%20Damasceno1_Dissertacao%5bFACED%20UFBA2013%5d.pdf . Acesso em: 05 abr. 2016.

FUNDECT. **A inclusão escolar de alunos com deficiência sensorial: estudo sobre a Tecnologia Assistiva**. Chamada FUNDECT/CAPES Nº 13/2014 – EDUCA-MS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

GALVÃO FILHO, T. A. A Construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista da FAGED - Entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2013.

Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.pdf. Acesso em: 23 Nov. 2015.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.p.65-92. Disponível em: www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-naspraticas_e-book.pdf . Acesso em: 09 set.2014.

MANZINI, E. J. Formação do professor para o uso de Tecnologia Assistiva. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES Vitória/ES, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7451/5232>. Acesso em: 18 nov.2016.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm. Acesso em: 23 jun. 2015.

NAVEGA, M. T.; POKER, R. B.; PETITTO, S. A acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado. In: NAVEGA, M. T.; POKER, R. B.; PETITTO, S. (Orgs.). **Acessibilidade na escola inclusiva: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 192 p. volume 4. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-v4_colecao_poker_navega_petitto_2012-pcg.pdf. Acesso em: 26 fev.2021.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. Formação de professores/pesquisadores em Tecnologia Assistiva/comunicação alternativa na UERJ. In: CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/ FACITEC, 2011. 2v.

PELOSI, M. B. **Inclusão e Tecnologia Assistiva**. 2008. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Rio de Janeiro/RJ, 2008. Disponível em: <http://www.lateca-uerj.net/publicacoes/docs/InclusAoeTA0Tese-MiryamBonadiuPelosi-2008.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

RODRIGUES, L. M. B. C. **Tecnologia Assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, 107 Faculdade de Ciências, Bauru, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97512>. Acesso em: 25 Nov. 2015.

RODRIGUES, A. P. N. **O uso da tecnologia educacional e da Tecnologia Assistiva na escolarização de estudantes com deficiência no município de Corumbá (MS)**. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS, 2017.

VERUSSA, E. O. **Tecnologia Assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental**. Marília, 2009. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/verussa_eo_me_mar.pdf. Acesso em: 28 out.2015.

Capítulo X

Retratos da inclusão na Educação Infantil de Mato Grosso do Sul: experiências docentes em foco

Jeanny Monteiro Urquiza
Bárbara Amaral Martins

Introdução

A constituição de uma sociedade cada vez mais inclusiva e equitativa vem se configurando como um grande imperativo para o contexto contemporâneo, exigindo-o novas formas de operacionalização da vida social com base em um importante princípio: o de heterogeneidade humana, vez que os sujeitos são assinalados por particularidades que se distinguem uma das outras e que não cabem mais serem desconsideradas ou neutralizadas nas relações socialmente instituídas.

Compartilham deste raciocínio as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), ao evidenciarem que a sociedade deve assumir os propósitos basilares de: a) acolher a diversidade humana; b) aceitar as diferenças particularizadas e c) esforçar-se, coletivamente, para equiparar oportunidades de desenvolvimento em todas as dimensões da vida.

Ao direcionar-se para o alcance de finalidades pautadas na perspectiva da inclusão, a própria sociedade se encaminha, ainda que de forma gradual, para o desenvolvimento e a consolidação de um Estado fundamentalmente democrático, em que todos os cidadãos possam acessar, continuamente, os espaços comuns da vida social (BRASIL, 2001).

Tal esforço representa a tentativa de romper com paradigmas sociais fundamentados em lógicas e práticas excludentes, que há muito tempo estão arraigados na dinâmica social. Para mitigar parâmetros estereotipados construídos historicamente – que marginalizaram (e ainda estigmatizam) diferentes populações, principalmente aquelas que se inserem no público da Educação Especial – o princípio de inclusão é refletido numa das principais instâncias responsáveis pela formação humana: a educação escolarizada, vez que ela atua incisivamente no processo constitutivo do ser humano, podendo enriquecê-lo com valores centrados no respeito à heterogeneidade individual e às diferenças, com vistas, ainda, a fomentar práticas sociais mais respeitosas, equitativas e solidárias.

É por isso que a inclusão, quando refletida em contextos alusivos à educação formal, insere-se num movimento político, cultural, social e pedagógico que se fundamenta na defesa de todas as pessoas conviverem, aprenderem e participarem juntas, sem nenhuma prática discriminatória: a educação inclusiva. O objetivo desse paradigma é o de desenvolver todo o potencial humano, de modo a respeitar as diferenças e necessidades que assinalam a todos os estudantes (BRASIL, 2001).

Segundo Rodrigues (2017), a proposta de educação inclusiva leva em consideração o ponto de partida do alunado, de maneira a incentivá-lo e a acompanhar a sua trajetória de aprendizagem, ainda concentrando esforços para que este mesmo percurso seja exitoso. Para tanto, é uma perspectiva educacional que pressupõe: a diversificação de estratégias pedagógicas, modificação curricular, trabalhos colaborativos entre pares discentes (e também entre os profissionais que compõem as instituições educativas), a readequação de finalidades pedagógicas e a proposição de experiências qualitativamente diversificadas, para que os estudantes tenham distintas oportunidades de aprender a conviver e a respeitar as diferenças; valorizando-as como constructos sociais inerentes à natureza humana.

Diante do exposto, cabe-nos refletir como o paradigma da inclusão se insere num específico contexto pedagógico: o de Educação Infantil, pois esta é a primeira etapa da Educação Básica brasileira, o que a torna protagonista por iniciar o processo de educação institucionalizado na vida das crianças. Sob a égide da inclusão, a Educação Infantil tende a ser mais profícua e a assumir importantes contornos no processo de desenvolvimento das crianças, principalmente aquelas pertencentes ao público da Educação Especial.

A Educação Infantil como *locus* para a inclusão: entre lemas e dilemas

A educação inclusiva vem ganhando centralidade nas discussões acadêmicas que se relacionam ao processo de educação, pois, parte-se do pressuposto de que os diferentes matizes da diversidade humana demandam intervenções educativas específicas, que atendam às heterogeneidades de forma pedagogicamente eficaz, com vistas a romper com concepções homogeneizantes que ainda se fazem presentes nas práticas de educação.

Mas, é pertinente destacar que as discussões sobre a inclusão ainda se encontram escassas em uma etapa primordial na constituição cidadã dos indivíduos: a Educação Infantil, que ocupa pouco espaço nas propostas educativas inclusivas, tal como corroboram os estudos de Carneiro (2012), Brandão e Ferreira (2013), Fachinetti, Nascimento e Giroto (2016), Rubinsztejn (2018) e Bruno e Nozu (2019).

A exiguidade de debates inclusivos nesta etapa de educação se justifica, em grande medida, pela influência de concepções assistencialistas no que tange ao atendimento das crianças pequenas, as quais ainda vigoram no imaginário pedagógico e dicotomizam o binômio cuidar-educar que é a proposta basal da Educação infantil. Em outras palavras, isso significa que este contexto educativo ainda é fundamentalmente marcado por vieses mecanicistas de atuação pedagógica, que se distanciam do objetivo

de educar integralmente as crianças e de outorgar-lhes a condição de sujeitos de direitos por elas conquistados.

Diametralmente ao exposto, consideramos que a referida etapa educativa deve ser concebida numa perspectiva integral, vez que ela contempla todos os aspectos constitutivos da formação infantil (cognitivos, sociais, físicos, psicológicos e emocionais), responsabilizando-se pela oferta de processos educativos mais sensíveis e críticos às crianças. Esta reflexão desvela a importância de a Educação Infantil cada vez mais se tornar *locus* para as práticas inclusivas, pois, desta forma, serão atingidas duas finalidades prementes: a de efetivar todos os direitos das crianças que são público da Educação Especial desde o início de seu processo de escolarização e a de fomentar o respeito pelas suas diversidades entre os seus próprios pares, de modo a contribuir para a emergência de uma sociedade mais justa, cidadã e respeitadora de todas as diferenças.

Neste prisma, cumpre esclarecer que todos os avanços conquistados pela Educação Infantil no que se refere à inclusão, advieram de documentos históricos que se constituíram como importantes referenciais para a elaboração e implementação de políticas inclusivas, a saber: a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1959), que fora ratificada pelo Brasil em 1990 e que proclama que a infância é possuidora de direitos a cuidados e assistência especiais; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), que explicita a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade e, por fim, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, s/p), a qual dispõe que as instituições educativas devem possuir uma orientação inclusiva, de modo a “[...] acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Esses documentos assumiram o compromisso de fomentar uma educação de caráter mais equitativo, de maneira com que todas as pessoas pudessem ter a oportunidade de alcançar um padrão de qualidade na aprendizagem (UNESCO, 1990), além de assumirem a finalidade de suprimir práticas discriminatórias e

excludentes em vários contextos, inclusive em ambiências educacionais como a Educação Infantil.

No Brasil, além de a Constituição Federal (BRASIL, 1988) deliberar, em seu Artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, inaugurando a concepção de que os processos educativos são direitos sociais, temos, durante a década de 1990, a emergência de um importante documento para a infância: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que ratifica a condição da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, ainda protegidos integralmente pela Lei. Tempos depois, a legislação brasileira ainda é marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual versa sobre esses e outros temas: a gratuidade e qualidade da educação pública; a concepção da criança como sujeito social e de direitos e o entendimento da Educação Especial como modalidade de educação escolar que deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, de modo a definir como o seu público, no Artigo 58, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Os documentos acima mencionados repercutem em todas as etapas da Educação Básica brasileira, incluindo os contextos formativos da Educação Infantil. Por se configurar como a primeira etapa que se responsabiliza pelos processos educativos, a Educação Infantil não pode estar apartada de discussões e debates sobre a educação inclusiva, vez que ela pode maximizar os potenciais das crianças que pertencem à Educação Especial e enriquecer a sua formação, independentemente de suas características. É por isso que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, s/p) ilustra que:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de

estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Para Brandão e Ferreira (2013), quanto mais precocemente se efetivar a inclusão da criança na Educação Infantil, maiores e mais positivas serão as modificações em seu processo de desenvolvimento e na sua inserção social, seja no próprio seio familiar ou nas atividades comunitárias. Nesse sentido, ponderamos que o acesso e a permanência de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil se traduzem como ações que demarcam valores pautados numa perspectiva mais cidadã e respeitosa frente às diversidades.

Nesta mesma direção, Carneiro (2012) complementa que a realização de práticas inclusivas na Educação Infantil deve prever a organização de espaços, tempos, recursos pedagógicos e profissionais devidamente capacitados, para que as necessidades educacionais das crianças sejam respeitadas e a sua aprendizagem seja efetivada por meio de interações e experiências ricas em estímulos diversificados. Além da reorganização institucional para atender, proficientemente, essas crianças, faz-se tão igualmente importante a alteração de paradigmas que fundamentam as relações educativas, com vistas à desconstrução de estereótipos e concepções infundadas sobre o desenvolvimento desse público infantil.

Além de modificações nas atitudes cotidianas e na prévia organização dos ambientes de aprendizagem, faz-se indispensável a readequação das ações metodológicas na Educação Infantil, principalmente no que se refere à utilização de metodologias lúdicas. Sabemos que a Ludicidade é a ciência e a linguagem que promove o desenvolvimento integral na infância, tornando-o mais significativo e prazeroso. É por isso que os estudos de Brandão e Ferreira (2013), David e Capellini (2014) e Rubinsztein (2018) consideram a vertente lúdica de educação como estratégia metodológica mais eficaz às práticas inclusivas na Educação Infantil, pois pode fomentar interações saudáveis entre todas as crianças, de modo a fortalecer o

respeito e à satisfação de suas necessidades. Para tanto, ressaltamos que as brincadeiras, os jogos e todas as interações lúdicas devem ser propostas contextualizadas com a realidade social da criança, de modo a pressupor as suas especificidades.

Por fim, todas as discussões evidenciadas confluem para a atuação de um importante profissional nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil: o professor, que numa perspectiva de educação mais dinamizada e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças, deve se posicionar como mediador do processo educativo; de modo a captar as distintas necessidades que assinalam esta etapa de desenvolvimento. Segundo Fachinetti, Nascimento e Giroto (2016), o educador da infância deve ser um dos principais protagonistas na efetivação de práticas inclusivas, pois é a sua atividade mediadora que poderá introduzir respeitosamente as crianças público da Educação Especial nos ambientes de aprendizagem e nas interações, com vistas a favorecer a sua inserção no meio sociocultural.

Ancorando-se em todas as discussões expostas, esta pesquisa teve o objetivo de identificar as experiências docentes com a inclusão nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil em Mato Grosso do Sul, vez que esses específicos contextos educativos demarcam o início da vida escolar das crianças. Para tanto, realizamos um levantamento de estudos que pudessem se referir a essa temática, de modo a consultarmos os bancos de dados que integram os sete Programas de Pós-Graduação em Educação sul-mato-grossenses e que pertencem às seguintes instituições: Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Neste cenário, ainda utilizamos os seguintes descritores: inclusão; Educação Infantil; educação inclusiva; experiências docentes; vivências docentes; práticas docentes e Educação Especial.

A análise das produções foi realizada inicialmente por meio da leitura dos títulos e, por conseguinte, pela leitura dos resumos.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados os trabalhos que se reportavam a outras etapas de educação, como o ensino fundamental, o ensino médio e a Educação Superior. Neste prisma, a revisão de literatura que realizamos aponta a inexistência de produções, no estado de Mato Grosso do Sul, que se proponham a investigar as experiências de professores da Educação Infantil com a inclusão, vez que não encontramos nenhuma produção, com os descritores utilizados, que focalizasse essa temática.

Isto posto, esta pesquisa desvelará os caminhos metodológicos que possibilitaram a obtenção dos dados.

Método

Este estudo contou com a participação de 11 professores, cujo trabalho pedagógico-educativo se desenvolve nos contextos pré-escolares de Educação Infantil. Constituíram-se, como *locus* de pesquisa, cinco instituições educativas, sendo três atinentes aos municípios de Corumbá-MS e, respectivamente, duas pertencentes à cidade de Ladário/MS. Ao público docente, dirigimos convites para a participação desta pesquisa, além da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Destarte, verificamos que nove participantes pertencem ao gênero feminino e os outros dois pertencem ao gênero masculino. Grande parte destes educadores é recém-integrante à profissão (oito professores). Os outros três respondentes que participaram desta pesquisa, apresentam, respectivamente, seis anos, 16 anos e 20 anos de atuação profissional. A coleta de dados foi realizada tanto nas instituições educativas como nas residências dos participantes, conforme a disponibilidade de cada professor. Ainda cumpre salientar que este estudo contemplou a utilização de um roteiro e que analisamos todos os dados qualitativamente.

Para tanto, adotamos, como referencial, o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposto pelo pesquisador Fernando Lefèvre (2017). Nesse sentido, como o objeto de estudo desta pesquisa são as experiências docentes em comum (presentes nos

discursos dos participantes), utilizamos essa proposta metodológica para obtermos um pensamento coletivo, que ainda expressasse os modos sociais de pensar do grupo docente investigado, tal como propõe a obra de Lefèvre (2017).

Neste prisma, cumpre salientar que o método do DSC é composto por cinco procedimentos para a análise dos dados, a saber: a) obtenção dos depoimentos – etapa que necessita de informações autênticas e ricas para a constituição do pensamento coletivo; b) Redução do discurso – etapa que implica a análise individual dos discursos para que sejam extraídas as informações essenciais. Assim, os fragmentos mais significativos do discurso formarão, ainda nesta etapa, as Expressões Chaves, que constituirão o conteúdo do DSC; c) Busca do (s) sentido (s) – ocorre após a identificação das Expressões Chaves e é uma etapa que verifica um ou mais posicionamentos frente ao questionamento proposto. Esta ação é denominada de Ideia Central – IC, que se trata de uma etiqueta semântica formulada pelo pesquisador para a identificação do (s) sentido (s) atribuído (s) pelo participante. A IC pode conter Ancoragens – AC, que são mecanismos em que o depoente se ancora em seus conhecimentos preexistentes para dar sentido à pergunta proposta; d) Categorização – agrupamento, por categorias, de discursos que apresentam Ideias Centrais semelhantes; e) Discurso do Sujeito Coletivo – etapa final que reúne os conteúdos agrupados nas categorias para a formação de representações coletivas.

Nesta fase final, o pesquisador fará uso da 1ª pessoa do singular para dar voz aos pensamentos coletivos; mas não se trata da subjetividade do pesquisador, e sim, refere-se ao “eu” construído para expressar as representações coletivas.

Em consonância com o exposto, este estudo apresenta, como categoria: “Experiências docentes com a inclusão na Educação Infantil” e está organizado em três subcategorizações: público infantil da Educação Especial atendido; experiências descritas e propostas docentes de atuação.

Resultados e discussão

Para o processo de categorização, transcrevemos integralmente o conteúdo dos depoimentos de todos os participantes, de modo a identificarmos as Expressões Chaves em cada discurso, além de ressaltarmos as Ideias Centrais (e suas respectivas Acoragens) a partir das próprias expressões. Destarte, agrupamos e etiquetamos as Ideias Centrais com o mesmo sentido semântico por meio de letras em caixa alta, ainda organizadas em três grupos: A, B e C; assim como propõe o método do DSC (LEFÈVRE, 2017).

Deste modo, a categoria “Experiências docentes com a inclusão na Educação Infantil” expressa todo um conjunto de vivências relatadas pelos professores que participaram desta investigação. Neste contexto, é importante evidenciar que dos 11 professores participantes, seis admitiram a vivência de experiências com a inclusão do público da Educação Especial, enquanto que cinco educadores informaram que nunca vivenciaram experiências inclusivas em sua trajetória profissional. Diante dessas informações, documentamos todo o processo de agrupamento das Ideias Centrais no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1. Categoria “Experiências docentes com a inclusão na Educação Infantil” e suas Ideias Centrais

CATEGORIA – EXPERIÊNCIAS DOCENTES COM A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	IDEIAS CENTRAIS
Público infantil da Educação Especial atendido (A)	- Crianças com Síndrome de Down; - Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); - Crianças com indicadores do comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).
Experiências descritas (B)	- A não obtenção de laudos clínicos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio do profissional responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE); - Falta de suporte pedagógico por parte da coordenação escolar ou da secretaria municipal de educação; - Dificuldade no planejamento de propostas educativas; - Atendimento pedagógico insuficiente às crianças.
Propostas docentes de atuação (C)	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades lúdicas; - Realização de atividades com outras crianças; - Pesquisa sobre as necessidades infantis das crianças que pertencem à Educação Especial; - Confeção de materiais e recursos pedagógicos; - Atividades consonantes às necessidades; - Parceiras com o professor responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE); - Atendimento individual ao aluno.

Fonte: elaboração própria.

Diante desse quadro de informações, elaboramos a seguinte proposta coletiva de discurso:

Sim, eu já tive experiências com alunos com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista e com crianças com características de alunos superdotados na Educação Infantil. Mas eu não tinha acesso aos laudos clínicos, então senti sim um pouquinho de dificuldade. Até que eu tive professoras do AEE que me ajudaram e apoiaram, mas, ainda assim, o nosso atendimento pedagógico era insuficiente, mesmo que montássemos um planejamento para atender a essas crianças. É por isso que digo que senti a falta do suporte pedagógico por parte da coordenação escolar e da técnica que representava a secretaria municipal

de educação, pois acredito que esse apoio precisa vir daí. O muito que conseguimos, foram algumas dicas e sugestões que nos ajudaram a elaborar algumas atividades... por isso, eu também senti dificuldades no momento de planejar as propostas para essas crianças. Quanto à minha atuação docente, eu buscava: propor atividades lúdicas, ainda planejadas com as professoras do AEE; juntava cinco alunos diferentes para realizarem as atividades em conjunto, para que aquela criança não se sentisse excluída; tentava pesquisar atividades de acordo com as necessidades das crianças; construía alguns materiais e recursos pedagógicos com sucata, embora, muitas vezes, eu tive que tirar dinheiro do meu bolso e, sempre que podia, pedia ajuda às professoras do AEE em relação às atividades. Mas, no geral, o atendimento era insuficiente, o que tornava o nosso trabalho mais complicado.

Com base nessa atividade discursiva, é importante refletirmos sobre algumas circunstâncias que a compõem. A primeira delas notoriamente refere-se ao público da Educação Especial mencionado pelo grupo docente investigado, que destaca “crianças com características de alunos superdotados”. Ponderamos que a referência a esta específica população pode indicar que os professores participantes buscaram refletir sobre algumas das condições apresentadas pelo público com AH/SD, o que atribui visibilidade a essas pessoas.

O segundo ponto de análise que verificamos nesse discurso, constitui-se como um dos grandes entraves para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial: a exigência de laudos clínicos. No tocante a esta questão, a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) dispõe sobre a não obrigatoriedade de laudos médicos em relação aos alunos da Educação Especial, pois o AEE se caracteriza por ser um atendimento pedagógico e não clínico. Nesse sentido, o público pertencente à Educação Especial não pode ser privado de vivenciar o AEE, vez que essa privação se caracteriza como uma ação discriminatória que cerceia os seus direitos.

As próximas circunstâncias presentes em nossa discursividade coletiva referem-se à parceria com os professores responsáveis pelo AEE e ao suporte pedagógico por parte de esferas como a

coordenação escolar e a secretaria municipal de educação. No que tange a essas questões, autores como Carneiro (2012), Brandão e Ferreira (2013), David e Capellini (2014), Rubinsztein (2018) e Bruno e Nozu (2019) propõem uma cultura colaborativa nos ambientes de aprendizagem inclusivos da Educação Infantil, de modo a contar com a participação de diversos segmentos e profissionais: estado, município, instituição educativa, professores, gestores, especialistas, terapeutas, psicólogos e a própria família, que devem atuar de maneira cooperativa no binômio ensinar-aprender, para que as experiências inclusivas sejam significativas para todas as crianças. No que tange ao trabalho colaborativo especificamente realizado entre os professores do ensino regular e os professores da Educação Especial, este deve somar habilidades e estratégias que se traduzam em melhores intervenções educacionais, adequações criativas, reelaboração de propostas, entre outras atividades, as quais devem auxiliar as crianças a desenvolverem novas capacidades para atuarem de forma confiante e cada vez mais autônoma; ainda considerando as suas especificidades (BRANDÃO; FERREIRA, 2013).

Quanto à atuação docente por intermédio de atividades lúdicas, Brandão e Ferreira (2013), Fachinetti, Nascimento e Giroto (2016) e Rubinsztein (2018) refletem que tais estratégias se configuram como eixos orientadores da própria Educação Infantil e as crianças que integram o público da Educação Especial podem se beneficiar com ambientes lúdicos inclusivos, estimulantes e ainda facilitadores de suas interações com o mundo e com as outras pessoas. No que se refere à adoção da estratégia de realização de atividades em conjunto com outras crianças, esta proposição também faz parte da cultura colaborativa e é uma medida que se traduz em experiências enriquecedoras tanto para as crianças que pertencem à Educação Especial como para aquelas que não integram esta modalidade. Segundo Carneiro (2012), a colaboração entre pares fomenta a construção de um ambiente educacional democrático e justo, que ainda é capaz de respeitar e valorizar as diferenças individuais.

Por fim, o discurso coletivo se reporta à escassez de recursos e materiais pedagógicos, realidade denunciada por muitos contextos educacionais, o que acaba não contribuindo para a “educação de qualidade” tão assinalada pelos preceitos legais e pelas discussões acadêmicas. É evidente que este e outros fatores atravancam a efetivação de um trabalho pedagógico-educativo mais consistente na Educação Infantil. Vale destacar que a escassez de recursos e materiais engendra sobrecarga ao trabalho pedagógico docente, pois os professores buscam suprir as demandas que prejudicam a realização de sua atuação profissional e, na maioria das vezes, não encontram suporte à solução das problemáticas que assolam o seu cotidiano educativo. Esses são dilemas que a Educação Infantil, também inserida numa perspectiva inclusiva, deve (re)pensar para que experiências educacionais mais exitosas possam ser consolidadas em seus ambientes de aprendizagem.

Considerações finais

Ao analisarmos as investigações científicas que integram os Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Mato Grosso do Sul, constatamos os retratos da inclusão nos ambientes de aprendizagem da Educação Infantil, que revelam as experiências docentes com a educação inclusiva como temática pouco refletida academicamente no estado supracitado. Isto desencadeia a reflexão de que a etapa de Educação Infantil ainda não é socialmente prestigiada como *locus* para debates acadêmicos, por mais que se constitua como espaço educativo que, por excelência, inicia as crianças na vida escolar. Refletimos que os estudos sobre as práticas inclusivas docentes, sobremaneira, aqueles realizados nesta etapa, podem servir de orientação para a elaboração de propostas educativas heterogêneas, significativas e contextualizadas para a educação que se responsabiliza pela infância, nutrindo-a com valores equitativos e de respeito às particularidades individuais.

Por fim, advogamos que a adoção de práticas inclusivas, nos cenários da Educação Infantil, devem se fundamentar numa importante estratégia de atendimento educacional: a cultura colaborativa, que, por sua vez, deve fomentar o trabalho multiprofissional com vistas ao desenvolvimento integral das crianças que pertencem ao público da Educação Especial, de modo a ofertá-las experiências formativas sensíveis, respeitosas e críticas, que visem desconstruir paradigmas excludentes desde os prelúdios da educação escolarizada.

Referências

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/ECAATUALIZADO.pdf/view> Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRUNO, M. M. G.; NOZU, W. C. S. Política de inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios. **Revistas Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 686-701. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199/8050>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95. 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124965>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência intelectual na Educação Infantil. **Nuances**, v. 25, n. 2, p. 189-209. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/135425>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FACHINETTI, T. A.; NASCIMENTO, B. A. B.; GIROTO, C. R. M. O trabalho pedagógico para alunos público-alvo da Educação Especial: investigando a inclusão na Educação Infantil. **Revistas Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 861-880. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8931>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LEFÈVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo**: nossos modos de pensar, nosso eu coletivo. 1. ed. São Paulo: Andreoli, 2017.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. [Entrevista concedida a] SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 281-295. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100283&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2021.

RUBINSZTEJN, C. **Desafios e possibilidades da inclusão na Educação Infantil**. Monografia (Especialização em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34699/34699.PDF>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-dejomtien-1990>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

UNICEF. **Convenção dos Direitos da Criança**. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Capítulo XI

Inclusão em um campus da UFMS sob a óptica do bolsista de apoio pedagógico

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira
Andressa Santos Rebelo

Introdução

Na década de 2000 programas e ações do governo federal buscaram impulsionar o que aos poucos era normatizado pela legislação em favor do acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Superior, como por exemplo, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir). “Nesse contexto, a comunidade científica brasileira passou a investigar com maior rigor os reflexos das referidas ações, dos programas e das políticas sobre as diferentes realidades” (CABRAL; MELO, 2017, p. 60).

Apesar da inclusão do PAEE na Educação Superior ter sido fomentada nos últimos anos, há necessidade de maior investimento em políticas públicas para a permanência desses estudantes nesses espaços. “Não basta somente possibilitar o acesso, a questão é criar condições para que os estudantes tenham as mediações necessárias para que possam se apropriar dos conhecimentos científicos e culturais”. Outro fator a ser destacado diz respeito à formação de professores para o atendimento dos estudantes PAEE (FACCI; SILVA; SOUZA, 2018, p. 12).

Nessa conjuntura, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) vem realizando ações para atender a esse público. A instituição afirma que para os alunos que apresentam necessidades

educacionais especiais em decorrência de alguma condição física, sensorial, mental, intelectual, tem buscado ampliar as oportunidades educacionais, a fim de promover a acessibilidade. De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019), entende-se que para que haja a acessibilidade, devem ocorrer mudanças no projeto de ensino, que possibilite currículos planejados na perspectiva da educação inclusiva com investimentos na formação e na gestão de profissionais. Conseqüentemente, a construção de uma política institucional inclusiva requer a ampliação de ações pautadas em Núcleos de Acessibilidade, por meio de financiamento para investimento de materiais adaptados e reformas dos espaços institucionais. A universidade assinala que os recursos disponibilizados, somados aos recursos destinados por ela tem viabilizado construções, reformas, adaptações de ambientes externos e internos da cidade universitárias e de seus *Campus* (PDI, 2017).

A UFMS é composta pelos *Campus* de Aquidauana, *Campus* de Chapadão do Sul, *Campus* de Coxim, *Campus* de Naviraí, *Campus* de Nova Andradina, *Campus* do Pantanal - Corumbá, *Campus* Paranaíba, *Campus* de Ponta Porã, *Campus* Três Lagoas e pela Cidade Universitária - Campo Grande (UFMS, 2020).

O *Campus* foco desta pesquisa oferece cinco cursos de Bacharelado (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Psicologia, Sistemas de Informação) e oito cursos de Licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, História, Letras-Habilitação em Português e Espanhol, Letras-Habilitação em Português e Inglês, Matemática e Pedagogia). Essa unidade tem realizado obras de acessibilidade nos últimos anos, pois suas estruturas prediais e urbanísticas foram planejadas e edificadas, em sua maioria, na década de 1970. A unidade dispõe de quatro elevadores, vinte banheiros adaptados, treze rampas de acesso e três pisos táteis (PDI, 2017).

A universidade apresenta matrículas de estudantes PAEE, disponibilizando atendimento especializado, realizado por graduandos contratados via edital, denominados por bolsistas de

apoio pedagógico. Neste capítulo objetiva-se analisar a inclusão de alunos PAEE em um dos *Campi* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a óptica de uma bolsista de apoio pedagógico.

A pesquisa trata-se de um estudo de caso (YIN, 2005). No ano de 2019, o *Campus* em que se realizou a coleta de dados contou com a atuação de duas graduandas bolsistas de apoio pedagógico. Foi realizado o convite para que concedessem entrevista, obtendo-se o aceite de uma delas, no final do ano letivo de 2019. A entrevista foi realizada a partir de roteiro prévio (DUARTE, 2004), sendo gravada em áudio e posteriormente transcrita. Os dados de entrevista foram organizados nos eixos: a) motivos para candidatura ao edital de apoio pedagógico e aspectos do trabalho; b) contato anterior com o PAEE; c) preparação para desenvolver as atividades propostas; d) acompanhamento dos alunos e seus impactos.

Em relação aos aspectos éticos, a participante recebeu a atribuição de BP (Bolsista de Apoio Pedagógico). A entrevista foi realizada mediante a anuência da participante em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).¹ Na primeira seção apresentam-se informações mais gerais sobre o atendimento do PAEE no *Campus*; e na segunda aborda-se a inclusão do PAEE no *Campus*, a partir das concepções da bolsista de apoio pedagógico.

Público-alvo da Educação Especial no *Campus* investigado

De acordo com a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a, Art. 1º), as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Esta Lei foi alterada pela Lei nº 13.409/2016 para abranger as pessoas com deficiência (BRASIL, 2016).

¹ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE: 22856619.6.0000.0021 na Plataforma Brasil.

Costalonga (2019, p. 64) assinala que as vagas para pessoa com deficiência são distribuídas de acordo com duas variantes:

[...] renda bruta (inferior ou superior a 1,5 salário mínimo) e autodeclaração preto, pardo ou indígena (ou não), sendo que qualquer delas precisam ser cumuladas com o fator “egressos de escola pública”. Portanto, há quatro formas de se distribuir as vagas para as pessoas com deficiência e apenas a condição “com deficiência” não é passível de entrar por esse sistema.

Conforme a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), as cotas para candidatos com deficiência disponíveis no ato da inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são: L9 - Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. L10 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. L13 - Candidatos com deficiência que, independente de renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Há também a cota L14 - Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (Art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012b). Outros processos seletivos da UFMS (Vestibular e Programa de Avaliação Seriada Seletiva - PASSE) utilizam os mesmos critérios.

O Quadro 1 apresenta as matrículas ativas de alunos PAEE e o tipo de cota (reserva de vagas) que os alunos utilizaram para ingresso no *Campus* em análise, entre 2010 e 2019.

Quadro 1. Matrículas ativas do PAEE no *Campus*, por tipo de cota (reserva de vagas), 2010 a 2019

Ano	Categoria	Cota	Bacharelado/ Licenciatura
2010	Deficiência física	-	Bacharelado
2014	Visão subnormal ou baixa visão	L3	Bacharelado
2014	Visão subnormal ou baixa visão	-	Bacharelado
2015	Visão subnormal ou baixa visão	L4	Bacharelado
2015	Deficiência auditiva	L1	Licenciatura
2016	Visão subnormal ou baixa visão	L4	Licenciatura
2016	Visão subnormal ou baixa visão	-	Licenciatura
2016	Visão subnormal ou baixa visão	L2	Bacharelado
2016	Deficiência Física	L4	Licenciatura
2016	Visão subnormal ou baixa visão	L1	Licenciatura
2016	Paralisia Cerebral	-	Bacharelado
2016	Paralisia Cerebral	-	Bacharelado
2017	Visão subnormal ou baixa visão	L2	Licenciatura
2017	Deficiência física	L5	Licenciatura
2017	Visão subnormal ou baixa visão	L2	Licenciatura
2017	Síndrome de Asperger	-	Licenciatura
2017	Visão subnormal ou baixa visão	L2	Licenciatura
2017	Altas Habilidades/Superdotação	-	Bacharelado
2018	Visão subnormal ou baixa visão	-	Licenciatura
2018	Visão subnormal ou baixa visão	L1	Licenciatura
2018*	Deficiência Física	L1	Bacharelado
2018	Síndrome de Asperger	-	Licenciatura
2018	Deficiência Intelectual	L1	Licenciatura
2018	Cegueira	-	Licenciatura
2018	Visão subnormal ou baixa visão	-	Bacharelado
2018	Deficiência auditiva	L1	Bacharelado
2018	Deficiência auditiva	L1	Bacharelado
2018	Visão subnormal ou baixa visão	-	Bacharelado
2018	Visão subnormal ou baixa visão	-	Bacharelado
2018*	Deficiência física	L1	Bacharelado
2019	Deficiência auditiva	-	Licenciatura

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do *Campus*, 2019. *O(a) acadêmico(a) cancelou sua matrícula em 2019.

As cotas para ingresso mais registradas no *Campus* foram: L1 - Candidato com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio

em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), com oito estudantes; L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), com quatro estudantes; L3 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, um estudante; L4 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com três estudantes; L5 - Candidatos que, independente da renda (Art. 14, II, portaria Normativa nº 18, 2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012), um estudante. O Quadro 1 aponta que nenhum aluno PAEE utilizou cotas para pessoa com deficiência (L9, L10 e L13).

Nos cursos de Bacharelado tem-se quinze estudantes PAEE, enquanto que nos cursos de Licenciatura havia dezesseis estudantes. No ano de 2010 o *Campus* recebeu um estudante PAEE. Nos anos de 2011, 2012 e 2013 o *Campus* não recebeu matrícula de nenhum aluno pertencente a esse público, somente no ano seguinte, em 2014 pode-se observar novamente a realização de matrícula.

Em 2014 e 2015, têm-se dois estudantes matriculados, em 2016 esse número aumenta para sete. Em 2017 há matrícula de seis estudantes e o maior número pode ser observado em 2018 (doze). Em 2019 esse número diminuiu, contabilizando apenas um acadêmico matriculado. Em 2019, totalizou-se vinte e nove estudantes matriculados no *Campus*, o que ocorre devido ao cancelamento de duas matrículas em 2018. Verifica-se que quatorze candidatos não utilizaram nenhum tipo de cota (reserva de vagas), tendo o seu ingresso via ampla concorrência.

Em 2019 foi criada uma Comissão de Acessibilidade Pedagógica, composta por um psicólogo, pertencente ao Núcleo de Acessibilidade Pedagógica; um assistente social; um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); três docentes da área da Educação Especial e dois bolsistas de apoio pedagógico. O Núcleo disponibiliza atividades para a comunidade interna do *Campus*,

como estudantes da graduação e pós-graduação e servidores (docentes e técnicos administrativos) (UFMS, 2020).

De acordo com a universidade, o objetivo do Núcleo é promover a interação e inclusão dos estudantes nas atividades elaboradas, por meio do envolvimento em leituras e oficinas. São oferecidos aos estudantes plantão psicológico, acompanhamento psicológico individual, apoio educacional, coletivo de leitura e gestão de conflitos. Também são disponibilizadas oficinas relacionadas a estratégias de estudo e organização do tempo, habilidade de comunicação em público, reorientação profissional e organização financeira para universitários (UFMS, 2020).

Concepções da bolsista de apoio pedagógico sobre a inclusão do PAEE no *Campus*

a) Motivos para candidatura ao edital de apoio pedagógico e aspectos do trabalho

No momento da entrevista, BP cursava graduação em História-Licenciatura. Foi selecionada via edital interno como bolsista de apoio pedagógico para atuar junto a estudantes PAEE. Segundo a participante, a temática da Educação Especial e a educação inclusiva era de seu interesse antes da seleção. Ao ser questionada sobre o que levou a se candidatar a seleção para apoio pedagógico, respondeu-nos que se devia também a necessidade de uma bolsa para se manter durante os estudos:

Sempre gostei muito da área, mas também a questão de ser um apoio remunerado, principalmente um apoio pedagógico voltado para PcD [pessoa com deficiência] é uma coisa que requer tempo e esforço e aí eu entrei por essas duas coisas praticamente: porque eu estava precisando de dinheiro, mas porque eu também gostei muito da área (BP).

No edital de seleção para apoiador pedagógico, requisitava-se ter sido aprovado em ao menos uma disciplina sobre Educação

Especial, em qualquer curso de Licenciatura. Quanto à preparação para desenvolverem as atividades propostas a fim de auxiliar os estudantes PAEE, afirmou:

Desde que entramos a gente tem trabalho em várias etapas, estuda a bibliografia referenciada com a questão da inclusão, principalmente sobre a educação inclusiva no ensino superior que não tem tanto trabalho assim, mas a gente pega os trabalhos que tem. A gente faz um trabalho junto com o setor de psicologia do *Campus* e o setor de assistência social também. A gente tem reuniões e conversas entre esses setores para ver quais medidas tomar. [...] A gente se prepara em vários níveis, a gente estuda artigos, faz fichamento, entre outros. (BP).

Uma das barreiras identificada pela participante é o fato dos estudantes apoiadores serem de cursos diferentes dos “alunos apoiados”. A bolsista relata as dificuldades enfrentadas: “Eu sou da História, e a outra bolsista é da Geografia. A nossa área correlata é ciências humanas e nós sentimos dificuldades, pois tivemos que assistir aula na Biologia” (BP).

b) Contato anterior com o PAEE

O primeiro estudante acompanhado pela participante tinha deficiência intelectual. A bolsista dedicou-se exclusivamente a ele durante um semestre com elaboração de relatórios diários entregues ao Núcleo de Acessibilidade sobre o comportamento e desenvolvimento do estudante para identificar as áreas nas quais ele necessitava de maior atenção:

Com esse aluno, nós [ela e outra bolsista] tivemos a experiência de assistir as disciplinas, a gente ficava um tanto confusa. Então o que a gente percebeu com esse aluno, assim como os outros alunos com necessidades especiais, quando eles adentram a universidade, eles vêm com lacunas. (BP).

As dificuldades que os estudantes PAEE apresentam na graduação, de acordo com a participante, tem origem nas dificuldades acumuladas durante a sua escolarização. Essas dificuldades também parecem acompanhar a bolsista, percebidas por ela ao assistir aulas em cursos de graduação diferentes. Os estudantes ainda precisam adequar-se a competitividade presente na universidade e na sociedade, que valoriza o desempenho individual:

A maioria dos professores aqui na universidade [...] tem uma visão elitista que vê o aluno como uma coisa que produz, que tem que produzir e se não produz tem uma coisa errada. E a gente serve também para auxiliar nessa lógica de produção, mas a gente vê o aluno como um processo. (BP).

A participante entende que o meio acadêmico não se separa da estrutura sob a qual a sociedade está organizada, repercutindo as desigualdades que a fundamentam. Para Lucena e Lucena (2014, p. 30) “a ciência produz divisões no processo produtivo”. Esta é acionada ao trabalho produtivo, “transformando-se em potencial material atuando no capitalismo como um meio de produzir riqueza”. Consciente de que a universidade reproduz esse ideário, a bolsista faz a crítica, mesmo que de forma não totalmente elaborada, a tendência de se ver o estudante como produto e a educação como mercadoria.

O processo de escolarização depende das condições materiais objetivas dos estudantes. A participante entende que existam dificuldades provenientes da própria deficiência:

Se você for parar para prestar atenção no aluno que tem necessidades especiais ele vem com mais lacunas ainda, não é uma regra, tem suas exceções. Tem um aluno, por exemplo, que ele é muito bem desenvolvido em várias áreas, mas a maioria dos alunos vem com essas lacunas. (BP).

Os dados oficiais de matrícula indicam entraves no acesso desses estudantes à educação, sendo que as razões para esse

quadro não se resumem aos aspectos orgânicos da deficiência, pois dizem respeito à organização da educação brasileira (PEREIRA, 2020). A perspectiva da participante nos que mostra que cursar uma disciplina sobre a Educação Especial é importante, mas não possibilita formação suficiente para atuar junto a esses estudantes.

c) Preparação para desenvolver as atividades propostas

O grupo de estudos foi um recurso encontrado pelo Núcleo de Acessibilidade para que o estudante PAEE criasse uma relação mais próxima com os alunos veteranos e possibilitasse realizar estudos dirigidos²:

[...] a gente acompanhou as aulas, achou uma solução muito interessante no caso do aluno com deficiência intelectual. Como a gente não era da área dele, criamos um grupo de estudos, criamos relações com alguns veteranos desse aluno, conversávamos, o grupo é pequeno, [...] mas chamamos de estudo dirigido. Só que nós poderíamos simplesmente pegar o aluno e colocar os veteranos ali e tentar ensinar, mas nós também queríamos que esse aluno desenvolvesse as suas habilidades sociais, porque a educação inclusiva é a educação que visa a emancipação. Não vamos passar vinte e quatro horas com ele porque pode ser que daqui a alguns dias não tenha mais essa bolsa. O nosso trabalho não é de dependência, mas de tentar preparar para o futuro, caminhar sozinho. A gente convidou a turma dele também para participar, buscando uma forma para tentar interagir, porque ele é muito tímido. (BP).

A participante fala em ausência de produção científica sobre o atendimento do PAEE na Educação Superior, afirmação que entende-se decorrer de uma formação ainda em construção: “a gente tem que começar do nada com aquele aluno. Então, a gente criou várias formas para ver se ajudava, mas é um assunto muito difícil” (BP).

² O estudo dirigido oferecido pelo Núcleo de Acessibilidade tem como característica a divisão do conteúdo estudado em etapas, com discussões em grupos.

BP afirma ser frustrante ouvir as concepções de alguns professores que não acreditam nas potencialidades dos alunos PAEE, o que se entende derivar das relações de poder existentes entre professores e alunos: “nós como apoiadoras escutando aquilo. O aluno pode já ter um histórico de reprovações. [...] Trabalhar com os professores às vezes é mais difícil do que trabalhar com os alunos”.

Para alterar essas condições, entende-se que se fazem necessárias formações que provoquem mudanças atitudinais por parte dos docentes. Ações de formação continuada que contemplem questões sobre a Educação Especial e a inclusão desses estudantes podem contribuir para minimizar os problemas apontados. Para Martins e Silva (2016, p. 258) é necessário a “formação continuada dos docentes, a qual deve pautar-se nos princípios da Educação Inclusiva, uma vez que a atitude e as práticas desses profissionais são cruciais para a superação das barreiras que impedem a efetivação da inclusão em sala de aula”.

d) Acompanhamento dos alunos e seus impactos

Nem todos os estudantes PAEE matriculados no *Campus* participam dos estudos dirigidos oferecidos pelo Núcleo de Acessibilidade. Alguns estudantes PAEE acharam conveniente não participar por ter bom desempenho nas disciplinas:

[...] tem alunos que não nos procurou. [...] o serviço de psicologia enviou e-mail para todos os coordenadores. A gente também tentou procurar, tem muitos alunos. [...] os alunos que a gente tem aqui com síndrome de Asperger, dois ou três se não me engano, eles são muito bem desenvolvidos, tem as suas dificuldades, mas eles se adaptaram a universidade. Então a gente tenta filtrar, mesmo porque é um trabalho muito difícil com um só aluno. [...] Alguns alunos entram com baixa visão e eu não sei como funciona, porque só usam óculos. Então, a maioria dos alunos não requer uma atenção especial. Os alunos com síndrome de Asperger são mais adaptados, [...] a gente

recebe mais os que vêm às vezes do atendimento psicológico. A psicóloga atende, detecta e traz para a gente. (BP).

Para o aluno com cegueira, o auxílio incide nas modificações dos materiais pedagógicos necessários para as disciplinas. Os bolsistas aprenderam a utilizar recursos para acessibilidade: “a gente teve que estudar transcrição de texto, descrição de imagem” (BP). A demanda por esse atendimento era significativa, tendo em vista que um estudante com cegueira estava matriculado em nove disciplinas naquele semestre:

[...] fizemos uma reunião com os professores do curso dele e a gente explicou que não teria condições de transcrever o texto inteiro. Um texto pequeno de sete páginas a gente demora o dia inteiro para transcrever. Então se ele faz Letras e Inglês a gente não tem o domínio do Inglês, pensa em olhar uma palavra que você não entende e ficar transcrevendo, imagens às vezes. Então a gente se ofereceu para ensinar os professores para mexer no OCR³ que é uma tecnologia disponível aqui na universidade. Procuramos aplicativos de celular também para trabalhar com esses alunos. Tem o aplicativo que ouve, que é o DOS-VOX⁴ e tem aplicativos similares. (BP).

Gesser e Nuernberg (2017, p. 158) ressaltam que é importante que o docente tenha “noções de como descrever imagens e realizar audiodescrição de vídeos para evitar a dependência total dos monitores e profissionais de suporte em acessibilidade que em geral as universidades dispõem por meio de seus Núcleos de

³ Reconhecimento Óptico de Caracteres (*Optical Character Recognition*), popularmente conhecido pela sigla OCR, permite converter tipos diferentes de documentos digitalizados em dados pesquisáveis ou editáveis, ou seja, convertem imagens de texto em texto real. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/ferramentas-ocr-entenda-o-que-sao-como-funcionam-e-qual-sua-relacao-com-a-acessibilidade/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

⁴ DOSVOX é um sistema para microcomputadores que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. Acesso em: 29 maio 2020.

Acessibilidade”. Para tanto é necessário que os professores tenham acesso a conhecimentos para atuar nessa perspectiva, com apoio técnico, o que requer tempo e profissionais habilitados para exercê-lo.

Segundo relato da participante, persistem dificuldades na participação dos docentes e também em estabelecer diálogos.

Às vezes o professor manda o material e o estudante não consegue ler, manda sem ser em braille, manda sem antecedência, um dia antes. Porque aí é questão de locomoção, ele tem que vir aqui na universidade, imprimir textos, aí manda aquele texto que ninguém vai ler. O estudante cego não consegue nem ouvir no programa leitor de texto. (BP).

Previa-se a participação dos bolsistas entre março e dezembro de 2019, um período relativamente curto para conhecer os alunos e elaborar uma rotina para acompanhá-los. No primeiro semestre os bolsistas se dedicaram exclusivamente ao estudante com deficiência intelectual e no segundo a três outros estudantes: “o primeiro semestre foi um período bom porque como a gente pode focar em um aluno e testar várias coisas, isso nos auxiliou. Em agosto foi-nos passado mais três alunos” (BP).

Questionamentos sobre a prática e a postura dos docentes são recorrentes no relato da bolsista:

[...] há alguns professores que falam que a faculdade não é o lugar de um estudante com deficiência, que tem deficiência intelectual. Então, a universidade em si ela não está preparada para a inclusão, pois mais exclui do que inclui. O nosso trabalho é nadar contra a maré. [...] A maioria das vezes o professor não está tão disponível e a gente sente certa falta de vontade, mas temos que correr porque aquele aluno precisa ser auxiliado. [...] Para os próprios professores, a educação inclusiva no ensino superior é pouco trabalhada, principalmente para aqueles que não são da área da Educação. (BP).

Percebe-se no discurso da bolsista motivação para a realização das atividades de apoio. No entanto, a forma com que são conduzidas as políticas de inclusão do PAEE na Educação Superior

pelo poder público faz com que a participante faça indagações quanto às possibilidades futuras:

Os alunos que tem necessidades especiais estão chegando agora, não faz muito tempo. [...]. O que se esperava de um aluno com necessidades especiais? O que a sociedade espera? Porque se eles terminassem o ensino médio era uma vitória, esses alunos estão avançando, eles estão correndo atrás de seus direitos, estão conseguindo avançar e a universidade não está preparada para isso ainda. Então, eles vão “burlando o sistema”. Ele está aqui dentro e pela lei, pela Constituição, a universidade é obrigada a auxiliar esse aluno. (BP).

Esse quadro não é exclusivo da universidade investigada. Nozu, Silva e Anache (2018, p. 1425) salientam em estudo realizado sobre ações afirmativas em Instituições de Educação Superior (IES) do Centro-Oeste, “que o atendimento oferecido pelas instituições dessa região ainda é recente e incipiente”. Com base nesta perspectiva, os autores indicam a necessidade de avanço das “condições de permanência dos estudantes com deficiência” nessas IES para que possam “concluir seus cursos, atentando-se às questões de acessibilidade, de mudanças curriculares, de investimento em materiais pedagógicos, de disponibilização de profissionais qualificados, entre outros aspectos”.

Considerações finais

Para a participante, a prática pedagógica de alguns professores não se efetivou de maneira satisfatória. Observa-se em seu discurso a percepção de que alguns professores resistem em reconhecer o potencial dos estudantes PAEE, o que requer formações que provoquem mudanças atitudinais por esses atores.

Situações como as descritas nesse estudo fazem refletir sobre o papel e especificidade da missão das IES. Isso implica em dizer se estas entendem ser relevante proporcionar acesso e condições para a produção do conhecimento científico, formar para o trabalho e

promover a diversidade e ampliação do seu público contemplando as características da população brasileira.

Registra-se a importância do trabalho da instituição em lançar editais para que estudantes de graduação atuem na área da Educação Especial como apoiadores, das aprendizagens e experiências decorrentes desse processo. No entanto, faz-se necessária a profissionalização e estabilidade dos apoiadores, por meio de contratação via concurso público. Espera-se que ações nesse sentido sejam implementadas por diferentes gestores e executores de políticas públicas com poder de decisão dentro das diferentes IES no país.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 29 de agosto de 2012.** O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 nov. 2019. Brasília, 2012a.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 29 mai. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 18/2012, de 29 de agosto de 2012.** O ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da Educação Especial em instituições de Ensino Superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 55-70, dez. 2017.

COSTALONGA, L. R. C.. **Sistema de reservas de vagas para sujeitos com deficiência nas universidades federais do Centro-Oeste brasileiro**. Dissertação. (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Rev. Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; SOUZA, M. P. R. O acesso ao Ensino Superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão? **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 11-13, 2018.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. A participação dos estudantes com deficiência física e visual no Ensino Superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 151-166, dez. 2017.

LUCENA, C. A.; LUCENA, M. L. A. S. Karl Marx, o trabalho e a formação dos trabalhadores no modo de produção capitalista. **Revista EXITUS**, v. 4, n. 2, jul./dez, 2014, p. 25-33.

MARTINS, L. M. S. M.; SILVA, L. G. S. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no Ensino Superior. **Revista Educação Visual**, v. 54, nº 41, p. 251-274, maio/ago, 2016.

NOZU, W. C. S.; SILVA, A. M.; ANACHE, A. A. Permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior: dados censitários sobre as universidades federais da região Centro-Oeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1421-1435, set., 2018.

PDI. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS). **Realinhamento aprovado pela Resolução COUN nº 71, de 12 de setembro de 2017**. Campo Grande, 2017.

PEREIRA, A. P. E. B. S. **Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior**: análise dos indicadores educacionais e ações da Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul/Campus do Pantanal. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

UFMS. **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: ufms.br. Acesso: 3 dez. 2020. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

Capítulo XII

Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: as práticas pedagógicas em foco¹

Alexandra Ayach Anache
Daniela Pereira Nantes

Introdução

De acordo com a política do MEC, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas, realiza o atendimento educacional especializado, disponibilizando os serviços e recursos próprios necessários, orientando os estudantes e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do Ensino Regular.

Segundo os dados de 2015 do Censo da Educação Básica, 751 mil estudantes com deficiência física, intelectual ou sensorial tiveram assegurado o direito de frequentar escolas da rede regular no país, passando de um percentual de 13% de matrículas na Educação Básica, em 1998, para 79%, em 2014 (BRASIL, 2016). Se considerarmos somente a rede pública, o percentual de inclusão na Educação Básica é ainda maior, chegando a 93% (BRASIL, 2016). Em 2018 houve aumento de 33,2% (BRASIL, 2018).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva declara que o seu público são os estudantes: com deficiência, com transtorno globais do desenvolvimento e

¹ Este trabalho resulta da pesquisa realizada por Nantes (2019). Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Parecer número 2620.743, CAAE 82503117.0.0000.0021

aqueles com altas habilidades/superdotação.² Neste trabalho, o estudante com deficiência intelectual está sendo compreendido como seres humanos que, no curso de seu desenvolvimento apresentam diferenciadas formas de manifestações qualitativas, se comparadas com os seus grupos de referências (que é comumente observado). Assim, há um modo qualitativamente diferente de organização da personalidade, características orgânicas e processos psicológicos mediados pelas condições históricas, sociais e culturais. (VIGOTSKI, 1997).

Oliveira (2018) afirma sobre a importância da escolarização para o desenvolvimento do estudante com deficiência e recomendam a ações conjuntas entre os profissionais da sala de recursos multifuncional e de ensino comum, sobretudo, quanto às atividades de planejamento e na promoção de condições de aprendizagem para os alunos.

Em janeiro do ano de 2016, entrou em vigor a Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI), após 15 anos de tramitação e um árduo trabalho de consultas e audiências públicas por todo o Brasil (BRASIL, 2015). Esta legislação passou por importantes transformações - trabalhadas em conjunto com toda a sociedade - e, hoje, assegura e institui direitos em áreas fundamentais, como a educação, configurando-se como um avanço na inclusão de pessoas com deficiência na contemporaneidade (BRASIL, 2015). A LBI prevê a

² Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o AEE; participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; e oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

No entanto, os diplomas legais não garantem a consolidação dos princípios da educação inclusiva no campo da Educação Especial, vez que este é um campo de disputa entre o ensino exclusivo e o comum, destinado para todos indistintamente. Esta situação se confirma mediante os debates e tensões decorrentes da atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cujo título é Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Ressalta-se que a afirmação de Bueno (1998, p. 4) se torna pertinente, quando na oportunidade, ele explica: “[...] temos que pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino”, levando em consideração o contexto socioeconômico, bem como o seu planejamento gradativo e contínuo, assegurando uma educação de qualidade. Portanto, a inclusão “[...] é um sistema de crenças de âmbito escolar, no qual a diversidade é vista como um recurso rico para todo mundo, em vez de problema a ser superado” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 84). Para os autores, a inclusão deve ser enquadrada como uma questão de justiça e de equidade social.

As diferentes políticas e estratégias de inclusão escolar têm sido centradas, sobretudo, na garantia de acesso de estudantes com algum tipo de deficiência no ensino comum, assegurando recursos técnicos de infraestrutura e acessibilidade. O fato é que “podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes” (VALLE; CONNOR, 2014, p. 29), e o que preocupa é a aprendizagem de todos esses estudantes que estão matriculados regularmente e não recebem o atendimento que lhes é de direito, conforme apontam as pesquisas.

Monteiro (2015), Bernardo (2016) e Moscardini (2016) constataam que os estudantes com deficiência intelectual experimentam práticas pedagógicas tradicionais, distante das suas necessidades educacionais, as quais distanciam-se das recomendações da literatura e dos diplomas legais e vigentes, restringindo a aprendizagem destes alunos. Heredero (2010) corrobora, afirmando que a deficiência intelectual assume características diversas, a depender das condições de vida do estudante. Portanto, as dificuldades de abstração de conceitos, por exemplo, podem estar relacionadas com os limites da proposta pedagógica, exigindo conhecimentos sobre os processos de aprendizagem dos alunos para construir estratégias pedagógicas.

Porta (2015) demonstrou que, mesmo em uma escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a prática pedagógica dirigida ao estudante com deficiência intelectual prioriza as transmissões de conteúdos pedagógicos, centrados na figura do professor, e com poucas adequações curriculares, embora haja na escola a disponibilidade de material pedagógico e tecnológico que, caso fosse mais utilizado, poderia contribuir significativamente para a aprendizagem de todos os alunos. Estes aspectos também são referendados na pesquisa de Martins citada por Anache e Martins (2019).

Diante do exposto, este estudo apresenta as reflexões que depreenderam dos resultados da pesquisa que teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas voltadas à escolarização dos estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental I. Para este fim, pela pesquisa qualitativa com

enfoque no estudo de caso, pela possibilidade de descrever e interpretar os dados de maneira reflexiva no cotidiano escolar (YIN, 2001). Neste sentido, André (2013, p. 97) ressalta que os estudos de caso podem ser usados [...] “em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”.

O estudo de caso é um dos métodos mais apropriados. De acordo com Yin (2001), ele pode ser tratado estratégia metodológica adequada para as pesquisas em Ciências Humanas, pois permite ao investigador se aprofundar no fenômeno estudado, trazendo à tona nuances difíceis de serem enxergadas às claras. Para o autor, a essência do estudo de caso está no fato de ser uma estratégia para a pesquisa empírica investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto real.

O *locus* foi uma escola da área urbana do município, que atende estudantes oriundos tanto da área urbana quanto da área rural, denominada ficticiamente nesta pesquisa por “Escola Municipal Criança Feliz”, e que oferece o Ensino Fundamental do 1.º ao 9.º ano nos turnos matutino e vespertino. A pesquisa centrou-se no nível Fundamental I, ou seja, 4.º e 5.º anos, por serem os dois anos finais deste nível e por possuírem estudantes com deficiência intelectual matriculados. Todos os nomes utilizados, tanto para os sujeitos quanto para a escola, foram alterados para a preservação da identidade dos participantes, situada em uma escola estadual de um município do estado de Mato Grosso do Sul. Estas classes são compostas por estudantes com e sem deficiências, e que funcionam dentro de uma escola regular. Centramos os estudos nas ações pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual por representarem 95% do alunado atendido na escola pesquisada, e 70% do público atendido pelo município onde se localiza a referida instituição escolar no período de 2017 a 2019. Seu funcionamento está autorizado por 5 anos pela Deliberação CME/MS n.º 63, de 12 de maio de 2016. É a segunda maior escola do município, com 669 estudantes matriculados regularmente, distribuídos em 25 turmas, dos quais 30 estudantes são públicos da Educação Especial.

Os participantes da pesquisa receberam os nomes fictícios, a saber: duas professoras regentes, denominadas de Laura (56 anos) e Alice (55 anos), o assistente de sala João (20 anos), O tempo de atuação das professoras no magistério era de 30 anos, em média. Alice exercia a sua profissão há 18 anos e ministra aulas para a turma do 3º. Ano do Ensino fundamental e a Laura, com experiências de 35 anos é regente do 4º ano deste mesmo nível de ensino. João atua há um mês junto às professora Alice, atendendo diretamente 5 estudantes com deficiência. Quanto à formação profissional, observa-se que, as Professoras são licenciadas em Pedagogia, e são especialistas em Educação Especial. O Assistente começou a cursar Pedagogia na modalidade de educação à distância. Todos aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo Livre Esclarecido, conforme consta no parecer do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, número 2 620.743.

As informações foram obtidas por meio de entrevistas livres e observações das aulas regentes de classe durante as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e da rotina escolar nos dois turnos de aula: matutino e vespertino. Foram dispensadas duas semanas ao seguimento do inventário de observação das práticas pedagógicas executadas em sala de aula. As análises das informações apresentaram os aspectos relacionados às práticas pedagógicas às metodologias, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Este estudo se inspira na perspectiva histórico-cultural por entender que Vigotsky (2003) apontou um novo rumo para o processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência e mostrou o papel inerente que a escola possui para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Na sua versão, o desenvolvimento de qualquer criança, com deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece, ou seja, como já mencionamos, os aspectos biológicos não são determinantes. Vigotsky (1997; 2001) afirma que o desenvolvimento psicológico em cada etapa da vida, não apresenta aspectos estanques e universais, mas é construído ao longo de um

processo histórico-cultural pautado nas interações entre homens e meio, pois as funções psicológicas aparecem duas vezes, sendo no plano social e depois no individual, ou seja, trata-se de um movimento dialético entre o interpsicológico e o intrapsicológico, produzindo sentidos para as experiências de aprendizagem. “Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” (VIGOTSKY, 2003, p. 75).

Neste sentido, a organização do processo acadêmico pode favorecer a aprendizagem dos estudantes, por meio da colaboração, conferindo-lhes condições para a superação das dificuldades no processo de ensino. Vygotski (2021) confere valor ao planejamento da instrução e aos resultados que dela depende para a promoção do desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, também denominada, segunda a tradução de Prestes e Tunes (2021) de Zona de Desenvolvimento Iminente. Este conceito é valioso para este referencial, na medida que se refere às mediações que se interpõem entre o conhecimento que o estudante já adquiriu (nível de desenvolvimento atual) e o que ele poderá adquirir com ajuda de um adulto mais experiente, transformando-se em desenvolvimento atual. Portanto, atenção especial deve ser atribuída ao currículo e às práticas pedagógicas que o coloca em movimento. Em tempo, “O currículo é muita coisa ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdo de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 173).

Note-se que na prática pedagógica está implícita as concepções teóricas norteadoras da proposta de aprendizagem vigente, por envolver um o conjunto de atividades exercidas pelos professores em sala de aula, conforme nos ensina Franco (2016, p. 547):

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a

caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos estudantes mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Para Nunes (2019) a matrícula do estudante com deficiência em classes comuns não significa inclusão, se as condições de aprendizagem não lhe ofertadas. Neste sentido é fundamental que ocorram mudanças nas “práticas pedagógicas, que sugere a flexibilização ou adequação de currículo, modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com todos os estudantes em sala de aula, na criação de aspectos facilitadores de aprendizagem, com base no contexto atual no país.” (NUNES, 2019, p. 26).

O termo adaptação curricular, há muitos anos, vem sendo discutido no bojo das escolas e nos cursos de formação de professores. Desde 1998, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura, disponibilizou aos docentes os *Parâmetros curriculares nacionais (PCNS) – adaptações curriculares estratégicas para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Conforme consta nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 16), “as adaptações curriculares instituem alternativas educacionais para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos [...]. Não é um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos”.

Herdero (2010) explica que as adaptações curriculares devem ser realizadas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar, no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual de cada estudante, para assim dar conta das necessidades individuais e de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Para o autor, algumas medidas podem ser realizadas pela escola nas seguintes situações: -flexibilizar os critérios e os procedimentos pedagógicos, levando em conta a diversidade dos seus alunos; -permitir discussões e propiciar medidas

metodológicas diferenciadas, de avaliação e promoção, que contemplem as diferenças individuais dos estudantes no contexto escolar; -favorecer e estimular a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo de ensino-aprendizagem às características do estudante com deficiência; -valorizar as potencialidades e capacidades dos estudantes; -assumir a responsabilidade da identificação e avaliação diagnóstica dos estudantes que apresentem deficiências, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações; -elaborar documentos informativos mais completos e elucidativos; -definir os objetivos gerais, considerando a diversidade discente; -realizar avaliações do contexto que interferem no processo pedagógico. Segundo ele uma dessas ações poderia ser a estratégia como as Adaptações Curriculares Individuais que, partindo do currículo proposto pela escola, organizam o que o estudante com deficiência pode aprender dos mesmos conteúdos e atividades que o restante da turma está estudando.

Resultados e discussões

Na perspectiva da educação inclusiva, é função da escola criar condições para atender às novas exigências da sociedade atual, e, para tanto, é necessário a implementação de currículos inclusivos, os quais as requerem a construção de ações pedagógicas alinhadas com o previsto pelos diplomas legais e na literatura. Heredero (2010, p. 153) ressalta que qualquer proposta de construção de uma educação inclusiva requer mudanças na gestão escolar, na formação de professores e em suas metodologias de ensino, “com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os estudantes”.

Segundo Pletsch (2014) as práticas pedagógicas envolvem as ações de elaboração e implementação do currículo em suas diferentes dimensões: planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem. Isso posto,

apresentaremos a seguir estes as nossas análises sobre os aspectos relacionados, as quais serão descritas de forma integrada.

Dentre as ações para tornar a escola, lócus deste estudo acessível, foi implantando em 2011 o Programa Escola Acessível que financia a adequação das estruturas físicas de salas, banheiros e construções de rampas. Portanto, na ocasião da pesquisa, ainda que em condições precárias, encontramos a presença de portas alargadas, rampas de acesso às salas de aula, aos banheiros, o piso tátil no trajeto entre a entrada principal até as salas de aulas e banheiros, corrimões nas rampas. Na sala do 3º ano da professora Alice, as 32 mesas e cadeiras estão dispostas em fileiras, sendo que os estudantes com deficiências ficam sentados no fundo da sala, perto do assistente que os atendem. No entanto, na sala do 4º ano o espaço é pequeno para abrigar os estudantes de modo confortável. Nesta turma o aluno com deficiência intelectual, denominado de José fica sentado na carteira da frente, próximo à professora Laura, pois esta sala não dispõe de assistente. Nota-se que neste município a presença Assistente não é recorrente. Registre-se que sua função não está consolidada, vez que há precarização de seu trabalho, e, sobretudo, o seu preparo é frágil para o exercício de sua função. Este é um aspecto que merece pesquisas e estudos.

Quanto ao preparo profissional do corpo docente, observa-se que, elas apresentavam cursos de graduação e pós-graduação na área, mas não se sentiam em condições para receberem os estudantes com deficiência, e se ressentiam da ausência de estudos em serviços e de orientação necessárias para dar prosseguimento ao trabalho com estes alunos. Este é um aspecto que merece aprofundamento em pesquisas futuras. Registre-se que as dificuldades estão expressas no exercício das atividades docentes, as quais serão apresentadas a seguir.

A ênfase na deficiência intelectual dos estudantes e nas impossibilidades de aprender é tema recorrente entre os participantes da pesquisa, como está descrito por Laura: “[...] deficientes intelectuais são pessoas que têm dificuldades intelectuais em resolver atividades abstratas; compreender e empregar

informações novas e múltiplas”, portanto eles apresentam “retardamento mental moderado” prevalecendo a recorrente versão biomédica da deficiência. Soma-se à esta compreensão que estes alunos deveriam estar frequentando ambientes escolares exclusivos, respeitando o seu ritmo de aprendizagem.

Monteiro *et al.* (2014) ressaltam que, mesmo com as iniciativas de olhares mais positivos e prospectivos na formação do estudante com deficiência ganhando espaço em estudos científicos, ainda o exercício profissional dos docentes, contraditoriamente é atravessado pela vertente médico-psicológica, como pode ser observado nas escolhas das metodologias, na seleção dos conteúdos e nos processos avaliativos.

Nesta situação evidencia-se a descontinuidade na seleção, na apresentação de conteúdos, na variação dos exercícios e nas estratégias pedagógicas para se ensinar a todos os estudantes e sobretudo aqueles que apresentavam deficiência intelectual. Registre-se que a eles eram selecionados exercícios específicos e diferenciados do que se estava propondo aos demais alunos, como desenhos. Predominam atividades de cópias e resposta aos questionários que versavam sobre os conceitos relacionados às operações matemáticas e às interpretações de textos.

Predominam as aulas expositivas, com as mesmas metodologias e exercícios repetitivos, os quais privilegiam a reprodução de conteúdo, corroborando com as conclusões de Pletsch e Glat (2012), quando evidenciaram que: [...] que as práticas pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não sofrem qualquer transformação ou adaptação para atender às necessidades educacionais específicas desses alunos. Neste sentido, identificamos que foram realizados alguns ajustes para facilitar as atividades propostas para os estudantes com deficiência intelectual, as quais, eram em sua maioria executadas pelo assistente João. Vygotsky (2002) discorre que a postura adotada pelo professor em sala de aula é importante para favorecer condições para a aprendizagem do aluno e, sendo assim, a uniformidade das práticas pedagógicas serve apenas para

legitimar o fracasso da escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Em que pese as declarações das professoras Laura e Alice sobre a necessidade de se atentar para a diversificação da metodologia para proporcionar condições de aprendizagens aos seus alunos, pois para a Alice a “Deficiência intelectual, a pessoa apresenta uma limitação onde dificulta interpretar conteúdos abstratos, a qual exige estratégias diferenciadas por parte do educador, pois os DI requerem muito estímulo pra desenvolver suas habilidades” e para a Laura, [...] “o conteúdo adaptado à deficiência do aluno, porém no concreto e dando-lhe liberdade de expressão”. Note-se que a ênfase é na deficiência do estudante e com oferta de atividades aleatórias e descontextualizadas e não promovem o seu desenvolvimento. Sobre isso, Costa explica que o valor da instrução sistematizada deve possibilitar trocas com seus interlocutores e ofertar condições ao aluno agir sobre conhecimento [...] explorando sua constituição física, estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza - comparando, ordenando, seriando, classificando, levantando hipóteses etc. (COSTA, 2006, p. 235-236).

A dificuldade de ensinar se expressam nas falas evasivas das participantes sobre os processos avaliativos, os quais incidem sobre os limites impostos pela deficiência intelectual. Assim, não se identificou nenhum ajuste ou mesmo adaptações neste processo. Embora a avaliação da aprendizagem seja uma essencial para o acompanhamento do desenvolvimento escolar do estudante, ela tem cumprido as formalidades burocráticas, justificadas pela capacidade do estudante em se adaptar às rotinas das aulas que frequentam.

Considerações finais

Este trabalho apresenta as contradições presentes no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, pois embora lhe seja garantida de matrícula na escola comum, as condições de aprendizagem ainda precisam de maiores investimentos, que vai desde acessibilidade arquitetônica de

Tecnologia Assistiva de preparo profissional, de acesso ao currículo, que requer mudanças de valores culturais que afetam o público da Educação Especial.

A adaptação curricular é um grande desafio a ser enfrentado pela escola, muitas vezes, devido às turmas serem numerosas e à falta de conhecimento sobre a problemática, além do fato dos professores não se sentirem preparados para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência intelectual. Sendo assim, as concepções errôneas construídas a respeito do estudante com deficiência intelectual e da descrença na sua capacidade precisam ser superadas. O ensino de qualidade para os estudantes com deficiência intelectual exige novos posicionamentos da escola e dos professores, bem como de toda comunidade escolar e, principalmente, o aperfeiçoamento e a diversificação das práticas pedagógicas.

Conclui-se que há necessidade de se aprofundar as pesquisas sobre as condições necessárias para a construção de escolas inclusivas, com observância às práticas e relações pedagógicas que estão implicadas no trabalho dos professores e de toda a comunidade escolar.

Referências

ANACHE, A. A.; MARTINS, L. R. R. Subjetividade social em relação à Educação Especial: contribuições da teoria da subjetividade. In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. P. **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural histórica**. Curitiba, PR: Appris Editora. 2019, p. 107 – 131.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BERNARDO, J. H. S. **Estudo de caso sobre inclusão escolar: reflexões de uma professora de classe comum**. 2016. Dissertação

(Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Publicado em: 01/10/2020, edição: 189, seção: 1, página 6. Órgão: Atos do Poder Executivo. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar de 2016.** Brasília, INEP: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar de 2018.** Brasília, INEP: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1998.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vigotsky para a Educação Especial. **Rev. Psicopedag.,** v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

FRANCO, M. A. do R. S.. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.,** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 Mai. 2021.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MOSCARDINI, S. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais.** 2016. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016.

NANTES, D. P. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2019.

NUNES, V. L. M. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual.** Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade.** Curitiba: CVR, 2018.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2. ed. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2014.

PLETSCH, M. D; GLAT, R. A escolarização dos alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao. Acesso em: 10 nov. 2019.

PORTA, W. C. S. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com**

alto IDEB. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência:** da abordagem social às práticas inclusivas na escola. New York: McGraw-Hill, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. *et al.* **Psicologia e Pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. In: VIGOTSKY, L. S. (Org.). **Obras escogidas.** Tomo III. 2. ed. Moscú: Pedagógica, 1985.

VIGOTSKY. L. S. **Obras escogidas V:** fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamentos e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Capítulo XIII

Escolarização do aluno com deficiência intelectual: práticas dos professores de Ciências no ensino regular

Mary Evelyn Santos Alencastro
Aline Maira da Silva

Introdução

O processo de inclusão escolar exige mudanças nas práticas educacionais, com a adoção de ações capazes de promover a participação e aprendizado de todos os alunos. De acordo com Silva e Leite (2015), frente à diversidade presente nas salas de aula, o professor precisa assumir um papel dinâmico e de tomada de decisões, rompendo com a postura de meros transmissores e aplicadores dos conteúdos.

No que diz respeito especificamente à deficiência intelectual¹, para além da matrícula do aluno, é fundamental a luta pela garantia de aprendizagem, respeitando as características e necessidades desse aluno, com a colaboração entre família, escola e comunidade. Sendo assim, a educação do aluno com deficiência intelectual deve contribuir para o crescimento de seu potencial cognitivo e ampliação do repertório de comportamento adaptativo.

A inclusão escolar configura-se como um desafio para os professores. Aliado a isto, nos anos finais do ensino fundamental tem-se a ruptura do ensino unidocente para o ensino pluridocente,

¹ A deficiência intelectual é caracterizada por limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo (expresso em habilidades adaptativas práticas, sociais e conceituais), originada antes dos dezoito anos (AAIDD, 2010).

caracterizado como período de transição pelo aluno, que se encontra em uma nova realidade escolar. Neste contexto encontram-se novas dificuldades, tanto para os alunos, que estão se adaptando à nova estrutura curricular, quanto para os professores.

No que diz respeito ao ensino de ciências, tendo em vista que ciências naturais estão presentes em todos os momentos da nossa vida, o papel do professor é o de mediador entre os conflitos e conceitos do cotidiano e a perspectiva científica, de forma dialogada, interativa e planejada. Para isso, cabe ao docente planejar momentos significativos para seus alunos, atendendo suas expectativas e necessidades (COSTA *et al.*, 2015).

Diante da perspectiva da inclusão escolar, os profissionais que atuam no ensino de ciências devem considerar as especificidades dos alunos com deficiência intelectual, desenvolvendo estratégias que promovam a flexibilização do ensino. O ensino de ciências para o aluno com deficiência intelectual deve ser contextualizado, trazendo exemplos e aplicações cotidianas do conteúdo aprendido em sala de aula. O repertório de conhecimentos que o aluno já possui deve ser considerado e a partir dele feitas novas propostas.

Entretanto, pesquisas recentes apontam para a falta de preparo do professor frente à deficiência do aluno (MENDONÇA, 2013; SILVA; SOARES; GONÇALVES, 2019) e sinalizam a necessidade de adoção de novas, e mais apropriadas, propostas pedagógicas (MIRANDA, 2014; SILVA, 2016).

A pesquisa realizada por Mendonça (2013), que buscou investigar as estratégias didáticas utilizadas pelos professores de ciências para ensinar alunos com deficiência intelectual em um curso de formação continuada, apontou que esses alunos não se sentiam incluídos na comunidade escolar, e que na maioria das situações, suas necessidades educacionais não eram atendidas, evidenciando a falta de estratégias dos professores.

As pesquisas realizadas por Silva (2016) e Miranda (2014), que tinham por objetivo propor metodologias de ensino para o aluno com deficiência intelectual, mostraram que, quando eram propostas atividades estruturadas com base nas necessidades de

cada um e trazendo aplicações práticas do conteúdo estudado, o ensino se tornava mais significativo, proporcionando ao aluno um clima encorajador para que ele pudesse tomar suas decisões e expressar ideias.

O estudo conduzido por Silva, Soares e Gonçalves (2019) sobre a formação de professores de Química frente a inclusão escolar, apontou que os professores não se sentiam preparados quanto à escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, revelando deficiências tanto na formação inicial desses professores, quanto na formação continuada.

Os estudos apontam para a falta de formação recebida pelo docente e para o uso descontextualizado de estratégias didáticas, mas percebe-se uma carência de pesquisas que explorem as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em sala de aula. Neste contexto, o objetivo geral do estudo² apresentado neste capítulo foi descrever e analisar a prática de professores de ciências voltadas para alunos com deficiência intelectual matriculados em classes comuns da rede regular de ensino, nos anos finais do ensino fundamental.

Desenvolvimento

Para alcançar o objetivo proposto foi realizada pesquisa de levantamento por meio de abordagem qualitativa. Como técnica de coleta de dados foi utilizada a observação.

O estudo³ foi desenvolvido em quatro escolas regulares (três da rede municipal e uma escola da rede estadual de ensino) de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de Mato Grosso do

² Este capítulo é parte da Dissertação de Mestrado intitulada Ensino de ciências e inclusão escolar: perspectivas e práticas de professores frente à deficiência intelectual (ALENCASTRO, 2020), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Apoio Financeiro: CAPES.

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados (CAEE: 16389719.2.0000.5160, nº do Parecer: 3.556.060).

Sul. O critério para seleção das escolas foi a existência de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, nos anos finais do ensino fundamental.

Participaram do estudo cinco professores de ciências (Artur, Helena, Lívia, Paloma e Gustavo⁴) que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e que ministravam aulas para turmas nas quais estavam matriculados alunos com deficiência intelectual. A faixa etária média dos participantes foi de 42,6 anos e o tempo médio de experiência docente foi de 14,8 anos.

Todos os professores participantes eram formados em Ciências Biológicas e relataram ter atuado em turmas com alunos com deficiências anteriormente. As turmas observadas contemplaram todas as séries do ensino fundamental II, conforme pode ser observado no Quadro 1, que sistematiza informações sobre as turmas observadas e os alunos com deficiência intelectual matriculados em cada uma delas.

Quadro 1. Caracterização das turmas e dos alunos com deficiência intelectual (DI) matriculados nas salas investigadas

Professor	Escola	Turma	Alunos com DI	Idade	Atendimento na SRM	Profissional de apoio
Artur	A	6º ano	A1	15	X	
			A2	12	X	
Helena	B	6º ano	A3	15	X	X
Lívia	C	7º ano	A4	19	X	X
Paloma	D	9º ano	A5	20		
Gustavo	D	8º ano	A6	14	X	
			A7	17	X	X

Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme pode ser observado no Quadro 1, com exceção de A5, todos os alunos frequentavam as salas de recursos multifuncionais. Na sala de aula comum, os alunos A3, A4, e A7 contavam com profissional de apoio. Conforme informações fornecidas pela escola,

⁴ Para garantir o anonimato aos professores participantes seus nomes foram substituídos por pseudônimos e as escolas nas quais os participantes atuavam foram denominadas com as letras A, B, C e D.

as três profissionais de apoio exerciam função pedagógica, sendo que as duas que atuavam junto aos alunos A3 e A4 eram estagiárias do curso de Pedagogia e a que atuava junto ao aluno A7 era pedagoga com especialização em Educação Especial. Os alunos A1, A3, A4, A5 e A7 encontravam-se em distorção idade-série, devido à alta taxa de reprovação em anos anteriores.

Após o contato com a escola e anuência dos participantes, iniciou-se as sessões de observações em sala de aula, que tiveram como finalidade levantar dados a respeito das práticas pedagógicas realizadas pelos professores junto aos alunos com deficiência intelectual. Foram observadas 28 aulas no total (com média de 5,6 aulas por professor).

As informações coletadas por meio das observações foram registradas em diário de campo e os dados foram analisados no que diz respeito: às atividades observadas nas aulas ministradas por cada professor; aos conteúdos abordados em cada atividade; aos tipos de estratégias implementadas; aos recursos materiais utilizados na condução das atividades.

Conforme mostra o Quadro 2, em 28 sessões de observações, foi possível acompanhar 19 atividades: cinco conduzidas pelo professor Artur, três pela professora Helena, quatro pela professora Lívia, quatro pelo professor Gustavo e três pela professora Paloma.

Quadro 2. Temas/conteúdos observados em cada atividade

Professor	Atividade	Tema/Conteúdo
Artur	1	Estados físicos da água
	2	A água no corpo humano
	3	Usos da água e sua distribuição no planeta
	4	O ciclo da água
	5	Estação de tratamento de água
Helena	6	Estados físicos da água
	7	Revisão de conteúdos para a prova
	8	Higiene e saúde

Lívia	9	Morfofisiologia de peixes e anfíbios
	10	Morfofisiologia de peixes e anfíbios
	11	Anfíbios
	12	Peixes e anfíbios
Gustavo	13	Hormônios sexuais
	14	Sistema reprodutor feminino e masculino
	15	Sistema reprodutor feminino e masculino
	16	Doenças sexualmente transmissíveis
Paloma	17	Calor e temperatura
	18	Eletrostática
	19	Ondas e Som

Fonte: elaborado pelas autoras.

No que diz respeito aos temas abordados nas aulas, conforme evidencia o Quadro 2, foram observados conteúdos variados e isso se deve ao fato de que foram selecionadas uma turma de cada ano do ensino fundamental II, repetindo apenas o 6º ano. Os conteúdos observados podem ser reunidos em cinco grandes grupos: água, animais vertebrados, sistema genital e introdução à física.

Todas as aulas do professor Artur e da professora Helena se enquadraram na temática água. Dentro deste tema foi possível observar os estados físicos da água, suas propriedades, ciclo e como são organizadas as estações de tratamento, tendo como assuntos transversais a este conteúdo a distribuição da água no planeta e formas de economizá-la, cuidados com a higiene do corpo e dos alimentos, qualidade da água para o consumo humano e a desidratação.

As aulas da professora Lívia se enquadraram nos animais vertebrados, pois foram observadas aulas com os conteúdos de peixes e anfíbios. Foram abordadas a anatomia interna e externa desses animais, respiração, alimentação, reprodução e hábitat. Como assuntos transversais, a professora trouxe algumas curiosidades sobre estes grupos de animais, como os maiores peixes do mundo e anfíbios venenosos.

Os conteúdos observados nas aulas do professor Gustavo se enquadraram em sistema genetal e foi possível acompanhar aulas que abordaram os hormônios sexuais, morfologia do aparelho reprodutor feminino e masculino e doenças sexualmente transmissíveis, tendo como assuntos transversais a gravidez na adolescência e a puberdade.

Os temas das aulas observadas na turma da professora Paloma se agruparam na temática introdução à física, com os conteúdos de calor, temperatura, propagação do calor, escalas de temperatura, dilatação dos corpos, cargas elétricas, forças elétricas, fenômenos ondulatórios, onda e seus elementos e som. Em relação aos assuntos transversais, a professora trouxe curiosidades sobre como as mudanças bruscas de temperatura afetam o organismo e a formação dos raios.

Tradicionalmente, os conteúdos curriculares dos anos finais do ensino fundamental são divididos em: água, solo e ar (6º ano); seres vivos (7º ano); corpo humano (8º ano); física e química (9º ano). Mesmo com a publicação dos parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, que tinha como proposta desfragmentar este modelo e estruturar os conteúdos em eixos temáticos articulados entre si, a disciplina de ciências e os livros didáticos continuaram a apresentar o modelo tradicional de organização.

Os temas das aulas ministradas durante as observações se enquadraram no modelo tradicional de organização de conteúdos. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), instituída no final de 2017, traz novamente uma proposta de um ensino de ciências que perpassa todo o ensino fundamental, desta vez, organizado por unidades temáticas. De acordo com este documento, os conteúdos ministrados pelo professor Artur e pela professora Helena, não compõem nenhum objeto de conhecimento e nenhuma habilidade esperada para o sexto ano.

A partir da BNCC, os conteúdos lecionados pela professora Paloma, assim como os da professora Lívia, ficam distribuídos ao longo de todo o Ensino Fundamental II. Somente os conteúdos apresentados pelo professor Gustavo se enquadraram nas

habilidades e objetos de conhecimento propostos pela BNCC para o oitavo ano.

As estratégias didáticas utilizadas pelos professores nas atividades desenvolvidas foram agrupadas em: aula expositiva, aula dialogada ou outra. A estratégia didática predominante foi a combinação de duas dessas categorias, sendo do tipo expositiva dialogada (sete atividades). A aula expositiva foi utilizada como estratégia em quatro atividades e a aula dialogada configurou como estratégia em apenas uma das atividades observadas.

Na categoria “outra” foram agrupadas as diferentes estratégias utilizadas pelos professores e que não se encaixavam nas categorias anteriores, somando sete atividades no total (4, 10, 11, 12, 13, 18 e 19). A seguir cada uma das sete atividades serão descritas.

Na atividade 4, foi realizada a montagem de um jogo de quebra-cabeças elaborado pelo professor Artur sobre o ciclo da água. Após a montagem, o quebra-cabeças foi colado no caderno dos alunos e com o auxílio da imagem formada no jogo foi solicitado que eles respondessem cinco perguntas.

Por sua vez, a atividade 10 corresponde a duas sessões de observação da professora Lívia. Em um primeiro momento a professora escreveu no quadro um resumo sobre o tema da aula. Após terminar a escrita, e com o auxílio do *datashow*, a professora exibiu em sala três vídeos sobre curiosidades de peixes e anfíbios e uma videoaula sobre anfíbios.

Nas atividades 11 e 18, os professores solicitaram aos seus alunos que elaborassem e respondessem questões tendo como base os textos do livro didático; na atividade 11, observada junto à professora Lívia, o tema era anfíbios e na atividade 18, observada junto à professora Paloma, o tema era eletrostática.

Na atividade 12, a professora Lívia propôs aos alunos que produzissem uma história em quadrinhos sobre peixes e anfíbios. A atividade 13 corresponde a uma aula do professor Gustavo, em que ele indicou 12 questões do livro didático sobre hormônios sexuais, que deveriam ser copiadas e respondidas no caderno.

Por fim, na atividade 19, a professora Paloma solicitou que fosse feita a leitura do texto sobre ondas e som, contida no livro didático. Após esse momento, os alunos deveriam escrever no caderno um texto sobre o que entenderam a partir da leitura realizada.

Os principais recursos utilizados pelos professores foram o livro didático (utilizado em 16 atividades) e o quadro negro (utilizado em 11 atividades). Além disso, os seguintes recursos materiais/equipamentos fizeram parte das aulas: *datashow* (seis atividades); materiais produzidos pelos próprios professores (quatro atividades); vídeos (três atividades). Alguns recursos materiais/equipamentos foram utilizados apenas uma vez: jogos, televisor, papel sulfite e lápis coloridos. Em uma das atividades, a professora não utilizou nenhum tipo de recurso, pois todas as instruções foram somente verbalizadas.

Entre os materiais produzidos pelo próprio professor, dois foram elaborados pelo professor Gustavo, especialmente para serem utilizados por um dos alunos com deficiência intelectual (A7). O professor imprimiu imagens do sistema reprodutor masculino e feminino em folha de sulfite. Na atividade 14, durante a explicação do conteúdo, a profissional de apoio ajudou A7 a identificar no desenho as estruturas que foram descritas pelo professor Gustavo. Ao final da explicação, a profissional de apoio solicitava que o aluno comparasse a figura impressa com a figura apresentada no livro e então A7 escrevia o nome das estruturas. O material produzido para a atividade 15 tinha o mesmo propósito, porém eram imagens do sistema reprodutor masculino.

Em duas turmas, da professora Lívia e da professora Helena, como não havia livro didático para todos os alunos, eles eram mantidos guardados em um armário dentro de sala de aula e só eram utilizados pelos estudantes no momento das aulas de ciências. Para que todos tivessem material de estudo para as provas, as professoras copiavam o conteúdo do livro no quadro e solicitavam que a turma reproduzisse o texto no caderno, atividade que demandava muito tempo.

Além de consumir grande parte do tempo da aula, os alunos acabavam por não ter acesso às imagens, às tabelas e aos esquemas disponíveis nos livros a respeito dos conteúdos e que muitas vezes são necessários para a compreensão de conceitos. Como por exemplo, a metamorfose que ocorre no ciclo de vida dos sapos, abordado pela professora Livia ou a esquematização de um sistema de tratamento de água, abordado pela professora Helena.

O livro didático é um dos recursos básicos para alunos e professores nas escolas públicas, sendo nesta pesquisa o recurso mais utilizado e em alguns momentos o único material utilizado em sala como fonte de informação. A falta deste material acarreta em prejuízos aos alunos, que são privados do acesso aos conteúdos nele contidos. Neste contexto, já que não havia livros para todos, as professoras poderiam optar por utilizar outros recursos, como o uso dos laboratórios de informática para pesquisas, utilização de vídeos, atividades em grupo, em pares ou atividades impressas.

O livro didático e o quadro negro foram os recursos mais utilizados nas aulas observadas, por serem um material de fácil acesso disponibilizado pela escola. Na pesquisa realizada por Costa e Sampaio (2018), que analisou a utilização de recursos didáticos no ensino de ciências e biologia em uma escola da rede pública, os mais utilizados também foram o livro didático e o quadro negro. Conforme observado pelos pesquisadores, mesmo quando há disponibilidade na escola de laboratórios de ciências ou informática, biblioteca, *datashow* ou outros recursos, os professores seguem utilizando os recursos tradicionais.

Evidenciou-se, portanto, uma carência pela diversificação dos recursos utilizados. As aulas do professor Artur foram as que mais apresentaram diversidade de recursos. Em nenhuma aula observada houve aulas práticas ou experimentais. É preciso destacar que na escola D, onde foram observados dois professores (Gustavo e Paloma) havia laboratórios equipados disponíveis, nas demais não havia espaços específicos às aulas práticas de ciências e em todas as escolas observadas existiam laboratórios de

informática com acesso à internet e bibliotecas, que são igualmente úteis no ensino de ciências.

As aulas práticas e a experimentação são tradicionalmente utilizadas nas aulas de ciências e há uma necessidade de se romper com a ideia de que só podem ser realizadas dentro de um ambiente controlado, repleto de vidrarias e materiais complexos. Como apontam Ataíde e Silva (2011), as aulas experimentais não precisam ser realizadas dentro de um laboratório, podendo ser realizada em sala de aula, nas dependências da escola e arredores, a partir de uma investigação ou problema elaborados pelo professor. É preciso destacar que as aulas práticas e a experimentação potencializam a compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula e são especialmente necessárias aos alunos com deficiência intelectual.

Segundo Blanco (2004) é interessante oportunizar aos alunos que coloquem em prática os conhecimentos adquiridos de forma autônoma, utilizando de recursos diversificados. Tais afirmações reforçam a importância das atividades práticas e experimentais, visto que estes recursos possibilitam ao aluno um envolvimento direto com a atividade, observando, propondo hipóteses, fazendo generalizações e tirando conclusões.

É oportuno discutir que as aulas observadas neste estudo se distanciam dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe um ensino diversificado e acessível para todos os alunos. O DUA “consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes PAEE ou não” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150). No contexto do DUA, o professor planeja suas aulas pensando em diferentes estratégias para serem utilizadas por todos os alunos, sem adaptar o conteúdo para um aluno específico.

No sentido oposto, foi observada uma grande carência na diversificação de estratégias e de recursos para todos os alunos, inclusive os alunos com deficiência intelectual. O engajamento dos alunos com o conteúdo foi pouco estimulado e em muitos momentos não foi considerado o repertório de informações que o aluno possui.

Para o DUA, o engajamento dos alunos é muito importante no decorrer da disciplina, pois é a partir dele que o aluno se sentirá motivado a aprender. Durante as aulas observadas, as formas de abordagem dos conteúdos também foram pouco exploradas, ficando em sua maioria restritas ao livro e ao quadro negro.

É importante apontar que, ao longo das sessões de observação, foram identificados momentos que necessitariam de adequações dos recursos pedagógicos oferecidos pelo professor. Por exemplo, durante a atividade número dois, desenvolvida pelo professor Artur, foi proposto que os alunos calculassem a quantidade de água existente em seus corpos, com base em seu peso atual e, em seguida deveriam calcular qual a porcentagem que este valor representava em relação ao peso total. Muitos alunos tiveram dificuldades em realizar os cálculos, não só A1 e A2.

Na atividade acima descrita, o uso de uma ferramenta como a calculadora iria facilitar e dar suporte aos alunos, de modo que eles atingiriam o objetivo de maneira mais ágil. O DUA orienta que o professor deve oferecer os apoios necessários aos seus alunos, encorajando o esforço e a persistência (MEYER; ROSE; GORDON, 2019). Neste caso, a calculadora traria este apoio necessário, realizando os cálculos de modo facilitado, para que o aluno não se sentisse desmotivado, visto que o objetivo da atividade não era a resolução de cálculos matemáticos, mas a reflexão sobre a quantidade diferente de água que cada corpo possui.

Os modelos didáticos são materiais que representam, de maneira concreta, o conteúdo abordado. Tais materiais poderiam ter sido utilizados nas aulas do professor Gustavo. Durante os momentos de contextualização do ambiente escolar, foi possível observar que no laboratório da escola D existiam modelos didáticos do corpo humano. Uma outra maneira seria solicitar aos alunos que produzissem esses materiais, com materiais reciclados, massa de modelar ou *biscuit*, servindo de modelo para as aulas futuras. Nas demais escolas observadas não havia materiais concretos para o suporte do ensino de ciências.

Dentre os sete alunos com deficiência intelectual observados nesta pesquisa, dois não sabiam ler e escrever com fluência (A4 e A7) e outros dois tinham dificuldades para realizar atividades que envolvessem essas habilidades (A3 e A5). No entanto, nenhum recurso diferenciado foi direcionado a eles.

Como descrito anteriormente, em vários momentos durante as observações foram identificadas necessidades de adequações nos recursos oferecidos pelos professores, tanto para os alunos com deficiência intelectual quanto para os demais, evidenciando uma prática pouco diversificada, visto que os recursos mais utilizados foram o livro didático e o quadro.

O professor de ciências é responsável pela mediação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos do cotidiano, para isso o uso de diferentes recursos se faz necessário. Os jogos didáticos, modelos, maquetes, ilustrações, experimentação e o uso de tecnologias como *datashow* e computador podem ser vistos como facilitadores desta mediação, diversificando as formas de abordar um mesmo conteúdo.

Considerações finais

As ciências naturais são marcadas pelo ensino de conceitos abstratos, que demandam recursos didáticos que possibilitem aos alunos a aprendizagem e a construção conceitual. Portanto, a ação docente deve ser planejada com objetivos bem definidos e considerando as necessidades dos alunos (PADILHA, 2017), visto que as ações pedagógicas promovidas pelo professor têm impacto na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual (SANTANA; SOFIATO, 2019).

A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual exige dos professores uma mudança na organização das situações de ensino, com o propósito de que ele atinja formas mais elaboradas de pensamento (PADILHA; OLIVEIRA; SILVA, 2014). Nesse processo, os recursos didáticos têm ainda mais importância, pois proporcionam ao aluno melhores condições de aprendizagem.

A pouca variação das estratégias e dos recursos identificados neste estudo demonstra o desconhecimento dos professores a respeito das necessidades de seus alunos, dificultando o acesso aos conteúdos escolares. Engajar os alunos com deficiência intelectual nas aulas é de extrema importância e isso significa prover as condições necessárias para sua participação e aprendizagem. Uma das formas de promover o engajamento é oferecer ao aluno um nível de ensino em que ele seja capaz de se apropriar dos conteúdos que estão sendo abordados. Para isso, o professor precisa identificar quais conhecimentos prévios este aluno possui.

Segundo Silva *et al.* (2017), os estudantes com deficiência intelectual são capazes de construir conceitos desde que seja oferecido um ambiente que proporcione esta construção. Para ensinar conceitos nas ciências naturais o professor pode utilizar de exemplos retirados do cotidiano de seus alunos, fornecendo um ensino baseado nas experiências e vivências dos estudantes, transformando os conhecimentos prévios em científicos.

Durante as observações, houve poucos momentos nos quais os professores consideravam os conhecimentos prévios dos alunos, o que tornava o ensino impessoal e dificultava aos alunos atribuir significados aos conteúdos, distanciando o ensino de ciências da realidade. Identificou-se carência de estratégias e recursos utilizados pelos professores de ciências durante suas aulas, dado que gera preocupação.

A falta de diversificação de recursos afeta negativamente a escolarização de todos os alunos, principalmente dos alunos deficiência intelectual. A pobreza de recursos empregados durante as aulas demonstrou a desinformação dos professores a respeito das necessidades de seus alunos, visto que a aprendizagem acontece de maneiras e ritmos diferentes. Portanto, quanto maior o número de estratégias e recursos utilizados, maiores serão as possibilidades de aprendizado de todos os alunos e, principalmente, dos alunos com deficiência intelectual.

Os resultados evidenciaram que as escolas também não forneceram o suporte de materiais adequado ao ensino de ciências.

Somente em uma das escolas observadas havia laboratório e recursos pedagógicos destinados as aulas de ciências, porém esses recursos não foram utilizados durante as observações.

As atividades analisadas demonstraram que os professores participantes da pesquisa carecem de formação a respeito da inclusão escolar do aluno com deficiência e a respeito das especificidades destes alunos, sendo esta carência refletida em práticas pouco diversificadas e que não atendem de forma satisfatória as necessidades dos estudantes.

Esta pesquisa apresenta-se como um passo inicial para a reflexão das práticas utilizadas nas aulas de ciências na perspectiva da inclusão escolar, tornando-se ponto de partida para a organização de formações mais efetivas e que influenciem de maneira positiva mudanças nas estratégias didáticas implementadas pelos professores, contribuindo para a inclusão escolar do aluno com deficiência e de todos aqueles que fazem parte do público alvo da Educação Especial.

Referências

ALENCASTRO, M. E. S. **Ensino de ciências e inclusão escolar: perspectivas e práticas de professores frente à deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

ATAIDE, M. C. E. S.; SILVA, B. V. C. As metodologias de ensino de ciências: contribuições da experimentação e da história e filosofia da ciência. **HOLOS**, ano 27, v. 4, 2011.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI. A.; PALACIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, A. M. F. *et al.* A importância da tutoria no ensino de ciências naturais com alunos especiais. **Investigações em ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 20, n.1, p. 127-141, 2015.

COSTA, E. S.; SAMPAIO, I. C. G. Utilização dos recursos didáticos no ensino de ciências e biologia na rede pública da zona urbana de Humaitá/AM. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, v. 2, n. 2, jul.-dez., p. 153-162, 2018.

MENDONÇA, R. C. A. **A construção de saberes e valores em aulas inclusivas de matemática**: estratégias e práticas educativas. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2013.

MEYER, A; ROSE, A. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning**: theory and practice. Wakefield MA: CAST®. 2013. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/>. Acesso em: 14 de set. 2019.

MIRANDA, A. D. **Contextualizando a matemática por meio de projetos de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar**: foco na deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2014.

PADILHA, A. M. L; OLIVEIRA, A. A. S.; SILVA, L. H. Práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual: o contexto do professor e sua formação. In: OLIVEIRA, A. A. S. O; POKER, R, B.; OLIVEIRA, F. I. W.; MARTÍNEZ, Y. M. (Orgs). **Práticas pedagógicas em Educación Especial**: hacia una Escuela Inclusiva. Alcalá de Henares - Espanha: Universidade de Alcalá, 2014.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, jan - mar, 2017.

SANTANA, R. S.; SOFIATO, C. G. Ensino de Ciências para todos: uma experiência com um estudante com deficiência intelectual. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

SILVA, A. F.; LEITE, T. S. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 44-62, 2015.

SILVA, P. P. S. **O processo ensino aprendizagem em turmas do ensino médio que possuem alunos com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal do Mato Grosso, Belém, PA, 2016.

SILVA, W. H. V.; SOARES, J. M. C.; GONÇALVES, E. A. A inclusão de alunos com deficiência na rede pública de ensino: um olhar sobre o ensino de química. **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, p. 01-24, 2019.

SILVA, A. C. R. *et al.* A formação de conceitos em ciências naturais por alunos com deficiência intelectual. **Enseñanza de las ciencias**, Sevilla, n. extraordinário. p. 1203-1207, 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, p. 147-155, abr.-jun., 2018.

Capítulo XIV

Inclusão de estudantes surdos estrangeiros nas escolas de fronteira¹

Eladio Sebastián-Heredero
Maria Elena Aquino Dutra

Introdução

A crença de que a educação é um direito básico e fundamental para uma sociedade mais justa, é onde começa a inclusão. A inclusão é um processo de mudança, que segundo Freire (2008) possui quatro eixos: o direito fundamental; repensar a diferença e a diversidade; repensar a escola e por fim constituir um vínculo de transformação da sociedade.

São muitas as mudanças que precisam ocorrer para que haja e ocorra a verdadeira inclusão no meio escolar, e essas não devem partir apenas dos educadores ou da comunidade escolar, mas devem ocorrer em todo o sistema educativo e na sociedade, é necessária que haja a desconstrução de uma cultura arraigada em um ensino tradicional e mecanicista. Segundo Booth e Ainscow (2011) para tanto precisa ser desenvolvida uma cultura inclusiva que reconhece que as diversas variedades de modos de vida e formas de identidade podem coexistir, sua comunicação é enriquecedora exigindo que deixe de lado a diferença de poder.

¹ O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e forma parte do Projeto de Pesquisa em Práticas Educativas Inclusivas do PPGEDU/UFMS dentro do grupo de pesquisa GEPPPEI-RE.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, organização e, também, nas formas de atendimento e os recursos utilizados nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2007, p. 34).

Se as escolas adotarem e aceitarem os processos inclusivos como sendo primordiais, assim como compreenderem o seu verdadeiro conceito e finalidade, ela se tornará cada vez mais um espaço de transformações sociais, políticas e culturais, assim como um lugar de acolhimento e respeito as diferenças e as culturas, e neste caso em concreto a derivada da diversidade linguística de um contexto como o de fronteira onde nos processos de ensino aprendizagem se trabalha conjuntamente com estudantes estrangeiros, alguns deles surdos.

Diante da presença dessas diferenças linguísticas na fronteira também cabe pensar como a perspectiva da inclusão pode fazer parte do planejamento dos professores de forma a pensar em uma educação inclusiva de acesso a todos. Devemos considerar as variações linguísticas encontradas nas fronteiras do Brasil: português, espanhol, guarani e ainda com o sujeito surdo a língua de sinais, um processo que é estudado desde a perspectiva do bilinguismo.

Um estudo realizado por Lopes (2018) que teve por objetivo investigar e compreender como o Estado, através de políticas bilíngues, tem concebido a língua portuguesa em contextos bilíngues, a mesma analisou dois projetos de escolas bilíngues, sendo o Projeto Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito e o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). O estudo apontou que os dois programas eram baseados no modelo bilíngue, onde um tinha como língua de instrução² utilizada em

² Ser língua de instrução e de comunicação significa que as duas línguas são frequentemente utilizadas por todas as pessoas que circulam nesse ambiente, seja

todo o processo educativo a Libras e a Língua Portuguesa Escrita, e o outro era baseado em uma educação intercultural sendo ensinado o português e o espanhol. De certa maneira os dois programas estavam baseados na perspectiva inclusiva e em um modelo bilíngue de ensino, pois buscavam atender a especificidade de cada estudante de maneira que todos pudessem se comunicar e aprender significativamente, assim como utilizassem de duas línguas para se comunicar. Lopes (2018, p. 154) afirma que “os dois agentes se esforçaram em construir propostas de planejamento linguístico observando as realidades sociolinguísticas das comunidades a que se destinavam”.

Portanto, a perspectiva da inclusão busca utilizar meios que sejam acessíveis a todos os estudantes levando em consideração o bilinguismo existente e as diversas dificuldades que estes possuem, sejam elas intelectuais, físicas, culturais ou, mesmo, linguísticas evitando homogeneizar o processo de ensino aprendizagem. Percebe-se a necessidade de discussão acerca da surdez e os processos de inclusão, assim como a importância do bilinguismo do sujeito surdo.

Nos encontramos ante um problema derivado da inclusão de estudantes surdos estrangeiros nas escolas brasileiras de fronteira, onde acedem por conta da qualidade da educação, em comparação com seus países de origem, e se enfrentam ao problema de uma língua diferente o português, com pouco ou nenhum conhecimento de língua de sinais. Isto significa um desafio para eles e para os docentes e a organização de práticas pedagógicas inclusivas.

Primeiramente, deve ser feito um esforço de entendimento do problema de inclusão e de como afrontá-lo desde a construção de um novo modelo de escola.

para interações entre os alunos e professores, como o professor ministrando aula, seja para o acesso a informações orais e escritas, como em murais de avisos. (LOPES, 2018, p. 117).

[...] pretende-se com a inclusão que todos os alunos acedam a um mesmo currículo e, para tal, é essencial a criação de condições promotoras de equidade. A questão deixa de ser se a escola consegue dar uma resposta a determinado aluno apresentando determinadas dificuldades ou desafios, mas sim como é que a escola pode se organizar de forma a dar uma resposta de qualidade a esse aluno. (FORLIN, 2006, *apud* FREIRE, 2008, p. 9).

Ao questionar sobre como os educadores trabalham práticas pedagógicas inclusivas considerando os sujeitos surdos fronteiriços e as demais variações linguísticas existentes, e considerando os estudos apontados por Pereira (2014), Santana (2018), Dalinghaus (2009) e Tristoni (2015), cabe destacar alguns questionamentos como: quais são as práticas pedagógicas que os educadores utilizam com os estudantes nessa condição durante o processo de ensino-aprendizagem? As práticas pedagógicas utilizadas são acessíveis a esses estudantes e aos demais, independentemente de suas características linguísticas?

Ao utilizar estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes sem acarretar a segregação ou separação faz com que o ensino se torne eficiente e com qualidade, assim como favorece a desconstrução de preconceitos e métodos educacionais conservadores. A busca por construir e formular novas metodologias e práticas pedagógicas deve fazer parte da vida cotidiana do educador, que aposta na inclusão social e educacional e que preconiza e valoriza a equidade como elemento fundamental do processo educativo.

Há dificuldades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos que tem o domínio do espanhol (ou guarani) e não tem habilidade linguística com o português? Se há dificuldades por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, é possível desenvolver práticas pedagógicas acessíveis para que os estudantes migrantes surdos aprendam em escolas brasileiras, assim com os demais? Como a perspectiva da educação inclusiva pode auxiliar os educadores no

processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos das escolas da região de fronteira?

A partir de aqui pretende-se conhecer quais são essas práticas institucionalizadas ou de escola para o atendimento a estudantes surdos estrangeiros de fronteira, com outra língua materna diferente ao português, que nos ajudem a entender possíveis respostas para eliminar essa barreira e para isso abordamos esta pesquisa de tipo qualitativo desde a análise documental das fontes primárias e, também, da produção científica, sem pretender ser uma análise profunda do estado da questão, apenas queremos conhecer como atualmente está acontecendo.

Desenvolvimento

Inicialmente devemos considerar que para este atendimento tem que ser respeitada a legislação brasileira acerca da educação inclusiva e da surdez. A legislação que atende os estudantes com surdez surgiu aos poucos, através da luta pelos direitos das comunidades surdas e dos sujeitos surdos para terem o reconhecimento legal da sua cultura e da sua língua, assim como o respeito por ela. Mas os avanços das discussões acerca da inclusão somente começaram a se expandir após a década de 1990 e início dos anos 2000.

Levando em consideração a colocação de Mendes (2006), é possível destacar que as leis que discutem e tratam acerca da perspectiva da educação inclusiva, que de certa forma passam a atender a inclusão dos estudantes surdos começaram a surgir a partir dessa década. No ano de 1996 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), derivada diretamente dos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que traz um capítulo acerca da Educação Especial; mas seria a partir dos anos 2000, que as leis começam a dar destaque à importância da acessibilidade das pessoas com deficiência, estando nesse meio as pessoas com deficiência auditiva ou surdez.

No ano 2001 é instituída as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em todas as suas etapas e modalidades, e o Art. 2º estipula que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Ao trazer essa colocação a resolução deixa claro o que é proposto pela educação inclusiva: que é a escola que precisa se adaptar, se adequar e organizar para atender a todos os estudantes, principalmente aqueles que têm alguma necessidade educacional especial ou uma deficiência, e os sistemas de ensino devem ter um setor responsável pela Educação Especial, com recursos humanos, materiais e financeiros que sustentem o processo de construção de uma educação inclusiva.

Em seu Artigo 5º, o texto vem pontuando quem são considerados os educandos com necessidades educacionais especiais, assim como no inciso II da ênfase os alunos com surdez ou deficiência auditiva. O mesmo se encontra escrito da seguinte forma:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. (BRASIL, 2001, p. 2).

No Artigo 8º vem colocando que as instituições escolares de ensino regular devem organizar suas classes comuns, onde o inciso IV b, pontua que estas deverão dispor de serviços de apoio pedagógico especializado, contando com atuação de professores-

intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis. A mesma resolução traz ponderações acerca do acesso aos conteúdos curriculares em seu Artigo 12º, parágrafo 2º, ressaltando sobre a utilização de linguagens e códigos, como o Braille a língua de sinais, sem prejuízo ao aprendizado da língua portuguesa, possibilitando as famílias terem a opção de abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvindo os profissionais em cada caso.

Considerando as legislações pontuadas até o momento é possível dizer que a partir delas os surdos passaram a ter o reconhecimento de uma forma de comunicação acessível e que possibilita a aprendizagem de forma significativa, mas mesmo assim, ainda não tinham nesse momento a sua língua reconhecida legalmente. Isso somente ocorreu no ano de 2002 com a Lei N° 10.436 (BRASIL, 2002) que reconheceu a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e outros recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação e expressão dos surdos, onde se estabelece que a Libras é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades surdas do Brasil, e que a mesma não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Por fim, outra importante legislação a ser citada é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) que traz o reconhecimento da Libras pela Lei n° 10.436/02 como meio de comunicação e expressão dos surdos, assim como dá ênfase a educação bilíngue para os alunos surdos nas escolas comuns, pontuando que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva deve disponibilizar instrutores, tradutores/intérpretes de Libras e guias-intérpretes para educação dos alunos com surdez.

Os países de fronteira têm suas próprias regulações ao respeito, porém nem sempre com o mesmo desenvolvimento e abrangência que no Brasil.

Na Argentina é a Lei de n. 26.206 (ARGENTINA, 2006) a que regula o exercício do direito de ensinar e aprender seguindo o regulado pelo Artigo 14 da Constituição Nacional. Nela se regula o

sistema educacional argentino e concretamente em referência às pessoas com *discapacidad*³, temporais ou permanentes, se determina a necessidade de uma proposta pedagógica que permita o máximo desenvolvimento das suas possibilidades, a integração e o pleno exercício dos seus direitos. Especificamente no Art. 42 trata da Educação Especial e fala que é a modalidade do sistema educativo destinada a garantir o direito à educação das pessoas com *discapacidades* e deve ser organizada pelo princípio de inclusão educativa, nela não aparecem referências aos estudantes surdos. Já o Decreto da lei nº 7.393/2012 (ARGENTINA, 2012) que define a lei de supressão de barreiras comunicacionais através do uso da Língua de Senhas Argentina (LSA) e ao mesmo tempo o seu reconhecimento.

Conforme Bolívia (2010) o país organiza seu sistema educacional por meio de uma Lei Geral de Educação, chamada de “*Avelino Siñani - Elizardo Pérez*”, que tem como finalidade garantir, além desse fim maior para todos os estudantes, que as pessoas com *discapacidad*, tenham uma educação adequada, pertinente e integral, com igualdade de oportunidades e com equidade de condições, através do desenvolvimento de políticas, planos, programas e projetos de educação inclusiva e, desta forma promover uma educação e cultura inclusiva. No Art. 26 se trata da estrutura da Educação Especial que está dirigida a pessoas com *discapacidad* e também as que apresentam Dificuldades na Aprendizagem e Talentos Extraordinários. Será por mérito da Lei n. 1678 (BOLÍVIA, 1995) chamada da Pessoa com *discapacidad*, que será organizado seu atendimento e para as pessoas surdas a introdução da Língua de Sinais Boliviana (LSB) será dada pelo Decreto Supremo núm. 0328 onde será implantada a educação bilíngue e bicultural das pessoas surdas (BOLÍVIA, 2009).

³ Considerando que nos países da América Latina de língua espanhola se utiliza o termo *discapacidad* com o mesmo sentido que no Brasil optamos por manter esse termo nas referências diretas.

Na Colômbia é a Lei nº 115 de 1994 (COLÔMBIA, 1994) a que define a Lei Geral de Educação e o ordenamento e a organização do Sistema Educativo Geral Colombiano estabelecendo as normas gerais para regular o Serviço Público de Educação onde aparece no título 1 do capítulo III tudo o que faz referência à educação para pessoas com limitações ou capacidades excepcionais, embora não faz referência específica as pessoas com *discapacidad* auditiva. A Língua de Sinais Colombiana é a língua utilizada pela comunidade surda reconhecida pela Lei nº 324/1996 (COLÔMBIA, 1996) e no seu Art. 6 se diz expressamente que o Estado garantirá que de forma progressiva as instituições educativas, formais e não formais, criem diferentes instancias de estudo, ação e acompanhamento que ofereçam apoio técnico-pedagógico, para essa população, com a finalidade de garantir a atenção especializada para a integração de esses estudantes em igualdade de condições.

Segundo Paraguai (1998) que trata da Lei Geral de Educação ainda vigente já se dizia que havia que tratar das deficiências sensoriais na escola, porém nada de forma específica. O Plano Nacional de Educação 2024 (PARAGUAI, 2009) "*Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo*" criado em 2009, como ampliação do Plano 2020 publicado em 2008, fala da consolidação da educação para a diversidade, porém não se incluem medidas em concreto e nem menciona as pessoas surdas nem a Língua de Sinais Paraguaia. A Língua de Sinais Paraguaia (LSPy) está presente na Lei de Línguas Paraguaia nº 4251/10 que garante o respeito pela comunicação viso gestual ou pela língua de sinais. (PARAGUAI, 2010). Será em 2020, por meio da Lei nº 6530/20 (PRAGUAI, 2020) quando em seu Artigo 1º fica estabelecido que a mesma tem por objetivo reconhecer a LSPy como língua de comunicação, instrução, de promoção da identidade, cultura e direitos linguísticos, sendo esta reconhecida como primeira língua das pessoas com *discapacidad* auditiva do Paraguai, permitindo sua plena e efetiva participação na sociedade. (PARAGUAI, 2020).

Uruguai promulgou a Lei n. 18.437 para a organização geral da sua Educação (URUGUAI, 2008) logo no Art. 8 se trata da diversidade

e da inclusão educativa e expressamente se indica que o Estado garantirá os direitos de aqueles coletivos minoritários ou em especial situação de vulnerabilidade, com a finalidade de assegurar a igualdade de oportunidades e o pleno exercício do direito à educação e sua efetiva inclusão social. Depois no Art. 33 trata das modalidades da educação formal onde se oferecem as pautas para aquelas particularidades, de caráter permanente ou temporal, pessoal ou contextual, através de diferentes modalidades, entendidas como opções organizativas ou metodológicas, com o intuito de garantir sua educação, considerando explicitamente às pessoas com *discapacidades*, e promovendo a inclusão de estas nos âmbitos da educação formal, segundo as possibilidades de cada uma e com os apoios necessários, também sem especificar nada dos curdos. Foi com a lei 17.378/2001 (URUGUAI, 2001) que ficou reconhecida a Língua de Sinais Uruguiaia (LSU) como a língua natural das pessoas surdas, reconhecendo a todos os efeitos que esta lei tem como finalidade eliminar as barreiras comunicacionais e assim garantir a equiparação de oportunidades para as pessoas surdas e hipoacústicas.

Na Venezuela é a Lei G.O. n. 5.929/2009 (VENEZUELA, 2009) a que desenvolve a Lei Orgânica de Educação na que se estabelecem os princípios e valores diretores, direitos, garantias e deveres na educação, para tanto será o Estado quem tem a função direta e de máximo interesse, de acordo com os princípios constitucionais e orientados pelos valores éticos humanistas para a transformação social; a lei inclui também as bases organizativas e de funcionamento do sistema educativo da República Bolivariana da Venezuela. No tocante às pessoas com deficiência o Artigo 6C diz que o acesso ao Sistema Educativo das pessoas com necessidades educativas ou com *discapacidad*, será feito mediante a criação de condições e oportunidades, mas concretamente para as pessoas surdas não se faz referência dentro dos processos educativos. Porém anteriormente a Lei para as Pessoas com *discapacidad* (VENEZUELA, 2006) no seu Art. 19 declara que será o Estado quem garantirá o acesso das pessoas surdas ou com *discapacidad* auditiva à educação bilíngue que compreende, o ensino com a Língua de Sinais Venezuelana e o idioma

castelhano. O status da LSV permanece ainda numa posição jurídica inferior à das línguas reconhecidas oficialmente pela Constituição.

Esta revisão constata que todos os países têm uma lei geral que de uma forma ou outra trata das pessoas com *discapacidad* embora nenhuma de uma forma muito aprofundada. Todos eles têm também regulada a Língua de Sinais do seu país e a importância que tem para garantir a comunicação das pessoas surdas, porém não achamos referências explícitas sobre como a língua de sinais se utiliza na educação, nem também como se organiza a atenção das pessoas surdas dentro das escolas. Da mesma forma se percebe, que mesmo sendo criada normativa para regular a Língua de Sinais em algum dos países anteriormente à Lei de Educação nada foi recolhido nas mesmas referentes ao uso da Língua de Sinais nos processos educacionais dos estudantes surdos nem a presença de intérpretes da língua.

Práticas pedagógicas inclusivas direcionadas a educação de estudantes surdos estrangeiros em contextos de fronteira

Devemos começar por declarar a existência do Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) (BRASIL, 2012); pois mesmo não sendo um programa para atendimento aos estudantes surdos tem muita relevância dentro das propostas de práticas educativas inclusivas em contextos de fronteira e de alguma forma sua relação com a inclusão das pessoas surdas nesse contexto. “a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, através da articulação de ações que visavam a integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira” (BRASIL, 2012, p. 2).

O programa era baseado em um modelo comum de ensino bilíngue e intercultural tendo como base o conhecimento e a valorização das culturas envolvidas, o mesmo visava a comunicação e a educação dos estudantes em duas línguas (português e espanhol), compartilhavam o calendário escolar e as práticas curriculares dos seus sistemas de ensino nas reuniões técnicas bilaterais promovidas pela comissão do Programa. Após

as reuniões cada escola participante elaborava seu Projeto Político Pedagógico e suas rotinas e estratégias de trabalho, o programa tinha como base o intercâmbio docente onde professores de ambos os países atuavam nas escolas envolvidas, assim como havia um trabalho conjunto entre os mesmos onde elaboravam Projetos de Aprendizagem (PA) (MEC, 2008).

É possível dizer que o mesmo foi uma prática educativa inclusiva implantado em algumas escolas de fronteira com intuito de promover não só a cooperação e integração entre os cidadãos, mas também buscou tornar a escola um espaço de inclusão linguística e cultural; dado que utiliza um currículo aberto, que permite a integração e socialização entre todos os membros das escolas envolvidas e onde juntos o constroem para que atenda a todos de acordo com a especificidade de cada um.

Sobre esta mesma perspectiva achamos alguns trabalhos muito esclarecedores como o de Pereira (2014) quem aborda o tema das escolas de fronteira de forma geral e relata as problemáticas existentes e centra sua pesquisa exatamente no mesmo contexto onde surge nosso problema, região de fronteira seca Brasil/Paraguai Ponta Porã/Pedro Juan Caballero.

Os diálogos com as diferenças nas escolas em área de fronteira não são tão harmoniosos. De fato, se ergue na ambiência dessas escolas uma rígida fronteira, ou muitas, tais como a da língua, da cultura, do preconceito. Há os conflitos internos, que vêm do estigma de pertencer à área de fronteira - exposta na mídia como violenta, marginalizada, bem como associada a outros atributos negativos - à superioridade brasileira em relação aos seus vizinhos sul-americanos e outros migrantes estrangeiros, que faz com que nessas escolas de fronteira, os agentes (direção, professores e estudantes) ajam de forma discriminatória, quando uma maioria impõe sua cultura como legítima e inferioriza as demais. (PEREIRA, 2014, p. 100).

Ela mesmo diz que seria de grande importância que seja reconhecida a realidade social e cultural presente nas escolas de fronteira para compreender a diversidade cultural que se apresenta

o que levaria a desenvolver novos conteúdos que prestigiem o reconhecimento das culturas de ambas as partes o que corresponderia realmente com interculturalidade, o que inclui também aos estudantes surdos.

Por sua parte Santana (2018) fala das práticas pedagógicas na região de fronteira Brasil/Paraguai, concretamente em Ponta Porã e indica que os resultados apontaram para uma prática em sala de aula hegemonicamente padronizada, com a reprodução da visão e do discurso dos centros detentores do poder econômico e intelectual. Assim, os estudantes devem estudar os mesmos conteúdos, o que de alguma maneira não valoriza os elementos e especificidades do local. Ela chega à conclusão de que:

Nesse sentido, é importante um trabalho que envolva diretamente os estudantes brasiguaios e brasileiros visando ressignificar ideias inferiorizadas e estabelecidas nas escolas. Através de interações com objetos símbolos e significados positivos é possível vislumbrar interações ou inter-relações e representações que vão de encontro às práticas discriminatórias, a menos valia e inferioridade de brasiguaios no contexto escolar. (SANTANA, 2018, p. 85)

Tristoni (2015) aborda questões referentes ao ambiente fronteiriço da região Oeste do Paraná com Paraguai, e relata que nessas comunidades há relações de poder, hierarquia de classes, na qual quem domina são os considerados brasileiros e os dominados são os paraguaios e “brasiguaios” pobres. Ainda chega a colocar a existência da prática do monolinguismo que vem a estabelecer o conceito de língua superior e de prestígio aos da língua portuguesa e de língua inferior e de desprestígio ao imigrante, algo que pode ser trasladado ao estudante surdo nesse contexto.

Ao explicar os problemas de aprendizagem dos alunos “brasiguaios”, alguns professores revelam um olhar preconceituoso ao apontar a dificuldade de escrita, ou de aprendizagem deste representante de grupo minoritário, tais como: “ele não aprende mesmo”, “ele é paraguaio”, “ele vem do Paraguai”, “ele é xiru”, “ele

é preguiçoso”, etc. Tais dificuldades não estão relacionadas à falta de conhecimento do “brasiguai”, pois é normal que este aluno, alfabetizado em espanhol e em guarani, copie mais devagar que os demais, ou, ainda, que não compreenda determinados assuntos, uma vez que este aluno não tem domínio do português na escrita, já que o português do qual ele faz uso lhe foi transmitido oralmente por meio de seu ambiente familiar e não por meio do ambiente escolar. (TRISTONI, 2015, p. 110).

Os trabalhos de Pereira (2014), Santana (2018) e Tristoni (2015) trazem considerações que possibilitam observar que professores não utilizam de práticas pedagógicas diferenciadas que visam a inclusão linguística dos educandos que estudam em escolas de fronteira.

Desde uma perspectiva mais concreta de surdos na região de fronteira em uma abordagem geral trazemos aqui o Projeto de Extensão Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira 2015 (FIGUEIRA, 2016) da Universidade Federal da Pampa. Este projeto foi desenvolvido junto a Comunidade Surda da Fronteira, Brasil e Uruguai, suas famílias, amigos e profissionais que atuam na área da surdez. As atividades do projeto foram desenvolvidas através de oficinas, umas que envolvem a produção e exposição de diferentes tipos de artefatos da cultura surda (literatura, artes, vida social e esportiva, etc.); e outras com palestras e debates para pensar: as línguas, as culturas e as identidades surdas na fronteira.

Aprofundando na nossa pesquisa sobre trabalho inclusivo com surdos estrangeiros na fronteira foram elencadas algumas pesquisas realizadas que discutiam acerca do uso de práticas pedagógicas inclusivas direcionadas a educação de estudantes surdos estrangeiros no ensino regular sem o português como língua materna nos deparamos com vários trabalhos.

O primeiro deles da Custódio (2015) intitulado Aquisição de Libras e LSU, experiências vividas de um surdo de fronteira entre Brasil e Uruguai que apresenta, através de sua pesquisa, como podem-se questionar certas relações, entre à língua de sinais

utilizada nessa região fronteiriça. No fundo da questão se discute alguns aspectos importantes sobre as línguas de sinais e sua aquisição pelo sujeito surdo no que se refere ao desenvolvimento da linguagem cognitiva e interação social.

Quando T.W relata que no Brasil, recebeu o ensino em uma escola inclusiva, a qual havia uma professora já formada em educação especial que vinha trabalhando com alunos surdos algum tempo nessa instituição, e que esta ensinava Libras para seus alunos surdos. T.W conta que se sentiu muito confuso, pois já não sabia como se comunicar, fez muita confusão entre as línguas de sinais. (CUSTÓDIO, 2015, p. 26).

Este relato demonstra as grandes dificuldades que são enfrentadas por estudantes surdos que tem outra língua para se comunicar no seu entorno familiar, desta forma é observado pela autora que a ausência da linguagem, vai fazer com que o indivíduo surdo acabe desenvolvendo uma comunicação precária.

Dentro da revisão feita achamos um trabalho que especificamente trata das Implicações Linguísticas na Aprendizagem dos Alunos Surdos Fronteiriços de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY assinado por Florenciano e Limberti (2016) onde tratam o papel que exerce e a relevância que tem a Língua de Sinais (LS) na vida dos surdos, como também relata como os usuários dessa língua lidam com um contexto fronteiriço, exatamente o mesmo da nossa pesquisa, e os resultados são bem parecidos aos anteriormente vistos, porém preferimos ficar com a parte positiva que as autoras nos trazem ao discutir a importância da sensibilização e do trabalho em equipe.

O desafio maior, contudo, consiste na sensibilização de todas as pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem, no sentido de manterem-se abertas às situações novas e fazer delas fonte de enriquecimento rumo a uma educação emancipadora, na busca da construção de um mundo sem barreiras e sem preconceitos. (FLORENCIANO; LIMBERTI, 2016, p. 30).

O trabalho de Loubet (2017) trata de uma pesquisa sobre surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá onde se depara o pesquisado com que estes estudantes surdos se enfrentam com diversos obstáculos que que em muito dificultam sua aprendizagem e o seu desenvolvimento como, por exemplo, cita textualmente

a pouca interação do aprendiz com os professores; o desconhecimento, por parte dos professores, da Libras e de procedimentos metodológicos que beneficiam o aprendizado desse alunado; a extrema dependência do estudante com o tradutor intérprete para se comunicar com demais sujeitos envolvidos; a restrita interação do professor com o aluno; a dificuldade do escolar do surdo em responder as tarefas em casa. (LOUBET, 2017, p. 1).

Por sua parte o trabalho de Vaz (2017) Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai) o pesquisador traz os resultados da realização do projeto intitulado “Produção de Artefatos da Cultura Surda na Fronteira” que permitiu conhecer o que se estava realizando nas escolas daquela região de fronteira com o intercambio permanente de estudantes entre os que tinha surdos. Nos resultados se apresentam considerações de alta importância para o entendimento das necessidades de esses estudantes.

Assim nas análises das entrevistas se conclui que o aspecto mais importante que mobiliza os alunos surdos na fronteira e a busca pela língua de sinais na educação. É por tanto considera que a língua é a responsável pela constituição da identidade a partir da visualidade e experiência de ser surdo na fronteira de Santana do Livramento e Rivera.

Araújo e Bentes (2010) apresentam uma descrição da situação de contato linguístico existente entre duas línguas de sinais no extremo norte brasileiro: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua de Sinais Venezuelana e levantam-se questionamentos decorrentes da realidade social dos surdos em zonas de fronteira e de migração é

colocada uma consideração muito significativa, pois, os aspectos sociolinguísticos das línguas de sinais em contexto de migração em Roraima confirmam a possibilidade de coexistência de línguas de sinais e assim “a percepção é a da necessidade de estudos direcionados às variedades da Libras no Norte do Brasil e a realidade dos contatos culturais e linguísticos dos surdos residentes nas zonas de fronteira” (ARAÚJO; BENTES, 2010, p. 595) e decorrente disso línguas que podem ser incluídas como línguas de imigração.

Cruz e Aleixo (2020) publicaram o capítulo intitulado “As fronteiras que nos unem: a reconstrução linguístico-identitária de imigrantes surdos venezuelanos residentes em Boa Vista (RR)”, onde apresentam um olhar sobre a presença de surdos migrantes de outros países no Brasil. A pesquisa destaca, dentre outras coisas, que há diferenças entre a língua de sinais existente na fronteira, assim como as diferenças culturais, porém sem deixar de transparecer que se reconhecem nas duas culturas, embora os grupos minoritários sempre ficam em desvantagem.

Ao refletirmos sobre sociedade, línguas, identidades e culturas que circulam no espaço fronteiriço, vemos que não podemos confinar nossos pensamentos somente às línguas orais, visto que o reconhecimento de um povo é dado também pela sua língua, e a fronteira linguística, assim como o território que ela representa, é também produto da socialização entre os atores sociais nela inseridos. Pertencentes a um grupo linguisticamente minoritário, os sujeitos surdos imigrantes, usuários das línguas de sinais, tornam-se invisíveis, e sua identidade é, muitas vezes, ocultada por meio da língua do outro. (CRUZ; ALEIXO, 2020, p. 41).

Por último queremos trazer um estudo de Santos (2020) que investiga o processo de aquisição formal da língua de sinais conforme os pressupostos da Educação Bilíngue bem como identidade linguística e cultural surda da fronteira Brasil-Bolívia onde se manifesta que os professores da pesquisa não conhecem a língua de sinais boliviana, mas para contra restar manifestam a utilização de recursos visuais no processo ensino-aprendizagem

com os estudantes surdos, pois eles apreendem o mundo, adquirem conceitos pelo canal visual. Ficou evidenciado duas coisas que do lado boliviano não tem estudantes surdos nas escolas e que a Língua de Sinais Boliviana (LSB) não é conhecida pelos estudantes surdos, apesar de ser legalizada na Bolívia.

Considerações finais

As pesquisas destacadas apresentaram que as escolas são favoráveis ao processo de inclusão dos alunos surdos estrangeiros no ensino regular, mas ainda existem barreiras que precisam ser sanadas, principalmente as atitudinais, assim como preconceitos a serem desconstruídos por parte dos educadores e da própria comunidade escolar.

Fica manifestamente claro que todos os países de fronteira têm legislação geral de educação que coloca em ênfase a necessidade da inclusão de todos e todas, dentro deles os estudantes com *discapacidad*, porém sem menção específica para os alunos surdos, mesmo que em todos eles estejam regulada por lei a Língua de Sinais do seu país no tocante ao plano educacional esta não é concretizada, embora existam práticas educativas inclusivas de estudantes surdos nas escolas regulares dos respectivos países.

A literatura apresentada por Pereira (2014), Santana (2018) e Tristoni (2015) trazem estudos que possibilitam pensar que professores não utilizam de práticas pedagógicas diferenciadas que visam a inclusão linguística dos educandos que estudam em escolas de fronteira. Dentre os resultados podem ser destacados o relato dos educadores com relação ao sentimento de despreparo para atuar com estudantes surdos, a utilização de práticas pedagógicas segregadoras, tradicionais e integracionistas.

De outro lado as pesquisas desenvolvidas para o atendimento aos estudantes surdos estrangeiros nas diversas regiões de fronteira do Brasil deixam manifestadas algumas considerações muito relevantes sobre como se estão desenvolvendo as práticas com estes estudantes, assim encontramos que os professores

brasileiros não conhecem a língua de sinais do país de fronteira, que nas escolas situadas nos países que fazem fronteira com Brasil não tem estudantes surdos porque a procura é feita nas escolas brasileiras, a necessidade de trabalhar não apenas os aspectos da língua incluindo, também, a cultura e a socialização com a sensibilização de todos os envolvidos e, para pensar, as dificuldades destas estudantes surdos para realizar as tarefas e completar as aprendizagens.

Mesmo assim encontramos que a utilização da Língua de Sinais Brasileira para comunicação é ensinada para estes estudantes, da mesma forma que usufruem do Intérprete de LIBRAS e das salas de recursos, da mesma forma é salientado em alguma pesquisa a utilização de metodologias que ajudem a todos os estudantes surdos como podem ser com as apresentações visuais.

Portanto a inclusão de estudantes surdos estrangeiros é um fato constatado no Brasil que ainda está em construção, porém as práticas até agora desenvolvidas sinalizam um progresso e um caminho promissor, sejam no âmbito geral de políticas ou programas gerais de inclusão ou mais especificamente de estudantes surdos estrangeiros em escolas brasileiras.

Referências

ARAÚJO, P. J. P.; BENTES, T. Contatos linguísticos e bilinguismo uni e bimodal entre Libras e a LSV em Roraima. **Revista Letra Magna**. Revista de divulgação científica em língua portuguesa, linguística e literatura. Ano 14, n° 23, 2º semestre, 2018. Disponível em: http://www.letramagna.com/artigos_23/artigo33_23.pdf. Acesso em dez. de 2020.

ARGENTINA. **Ley 26206/2006**. Regula o exercício do direito de ensinar e aprender. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206#:~:text=LaLeyN2026.206,ydeacuerdoconl> os Acesso em abril de 2021.

ARGENTINA. **Decreto 7393/2012**. Ley de supresión de barreras comunicacionales a través del uso de la Lengua de Señas Argentina (LSA)-reconocimiento de la Lengua de Señas Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponível em: http://www.saij.gob.ar/legislacion/decreto-mendoza-2049-2012-decreto_reglamentario_ley_7393.htm. Acesso em abril de 2021.

BOLIVIA. **Ley N° 070**. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. La Paz: Ministerio de Educación. 2010. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/92/ley-ndeg-070-ley-educacion-avelino-sinani-elizardo-perez> Acesso em abril de 2021.

BOLÍVIA. **Decreto Supremo n.º 0328**. Reconoce la Lengua de Señas Boliviana (LSB) como medio de acceso a la comunicación de las personas sordas en Bolívia y establecer mecanismos para consolidar su utilización. La Paz: Ministerio de Educacion, 2009. Disponível em: <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/D.S.-0328--2009-Consejo-Lengua-de-Senas-Boliviana.pdf>. Acesso em abril de 2021.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para a inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3a Edição, substancialmente revisada e ampliada, 2011. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>. Acesso em abr. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em fev. de 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em fev.de 2021.

BRASIL. **Lei de Libras - Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em abr. de 2021.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em fev. de 2021.

BRASIL. **Escolas de Fronteira**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental Coordenação de Política de Formação. Brasília e Buenos Aires, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em mar. de 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 798, de 19 de junho de 2012**. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-798-2012-06-19.pdf>. Acesso em fev. de 2021.

COLÔMBIA. **Lei 324 de 1996, por la cual se crean algunas normas a favor de la Población Sorda**. Bogotá: Ministerio de Educación. 1996. Disponível em: https://puntodis.com/wp-content/uploads/2015/12/Ley_324_de_1996.pdf. Acesso em abril de 2021.

COLÔMBIA. **Lei 115 de 1994**. Lei Geral de Educação e o ordenamento e a organização do Sistema Educativo Geral Colombiano. Bogotá: Ministerio de Educación. 1994. Disponível em: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acesso em abril de 2021.

CUSTÓDIO, L. M. **Aquisição de Libras e LSU: experiências vividas de um surdo de fronteira entre Brasil e Uruguai**. Trabalho de conclusão de curso TCC), apresentado ao Curso de Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Especial. Santa Maria/RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/17829>. Acesso em dez. de 2020.

CRUZ, A; ALEIXO, F. As fronteiras que nos unem: a reconstrução linguístico-identitária de imigrantes surdos venezuelanos residentes em Boa Vista (RR). In: CRUZ, A.; ALEIXO, F. (Org.). **Roraima entre línguas: contatos linguísticos no universo do tríplice fronteira do extremo-norte-brasileiro**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Roraima%20entre%20lguas.pdf. Acesso em dez. de 2020.

DALINGHAUS, I. V. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS**. 2009, 148 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2009.

FIGUEIRA, M. P. C. **Comunidade surda da fronteira, experiência “compartida”**. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM RS). Santa Maria, RS, 2016.

FLORENCIANO, K. A. B.; LIMBERTI, R. de C. P. As implicações linguísticas na aprendizagem dos alunos surdos fronteiriços de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, 2016, nº 5, Vol. 4. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/6248>. Acesso em dez. de 2020.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008, 5 - 20. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso em abr. de 2020.

LOPES, L. P. S. **O estatuto linguístico de segunda língua e de língua estrangeira do português brasileiro: consonância ou dissonância entre discurso oficial e discurso docente?** 2018. 172 f. Mestrado em Linguística. Universidade De Brasília, Brasília, 2018.

LOUBET, M. **Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS** – 2017. 101 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino:

Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Corumbá - MS, 2017.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em mar.de 2021.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais (recurso eletrônico). Porto Alegre, Artmed, 2007.

PARAGUAI. **Ley Nº 1264**. Ley General de Educación. Poder Legislativo, Ministerio de Educación y Cultura. Asunción, 26 de mayo de 1998. Disponível em: <https://www.pol.una.py/sites/default/files/files/reglamentos/Ley1264GeneralDeEducacion.pdf>. Acesso em nov. de 2020.

PARAGUAI. **Plan Nacional de Educación 2024**. Hacia el centenario de la Escuela Nueva de Ramón Indalecio Cardozo, Ministerio de la Educación – Sistema de Información de Tendencias Educativas en America Latina (SITEAL), mayo de 2009. Disponível em: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sitacion_files/siteal_paraguay_0811.pdf. Acesso em nov. de 2020.

PARAGUAI. **Ley Nº 4251**. Establece modalidades y uso de las lenguas oficiales del Paraguay. Gaceta Oficial de la República del Paraguay. Asunción, 31 de diciembre de 2010. Disponível em: <http://www.gacetaoficial.gov.py/index/getDocumento/9346>. Acesso em nov. de 2020.

PARAGUAI. **Ley Nº 6530**. Que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Paraguaya (LSPy). Gaceta Oficial Nº 94 de la República del Paraguay. Asunción, 20 de mayo de 2020. Disponível em: <http://www.gacetaoficial.gov.py/index/getDocumento/62897>. Acesso em maio de 2020.

PEREIRA, J. H. do V. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Papéis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, v. 18, p. 93-106, 2014.

Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/3015>. Acesso em jan. de 2021.

SANTANA, M. L. da S. Práticas pedagógicas na região de fronteira: um olhar a partir de escolas de Ponta Porã. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 1, p. 75-88, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/23299/pdf>. Acesso em jan. de 2021.

SANTOS, L. A. A. **Educação bilíngue para surdos e identidade surda na fronteira Brasil-Bolívia**. 101f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá/MS, 2020.

TRISTONI, R. H. P. Fronteira - (des)encontro de línguas e culturas. **Revista Travessias**, pesquisa em educação, linguagem e arte, v. 11, p. 92-119, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13009>. Acesso em jan. de 2021.

URUGUAI. **Ley Nº 18.437**. Ley General de Educación. Montevideo: Ministerio de Educación. 2008. Disponível em: <https://sital.eiiep.unesco.org/pt/bdnp/550/ley-18437-ley-general-educacion>. Acesso em abril de 2021.

URUGUAI. **Ley 17.378/2001**. Reconócese a todos los efectos a la Lengua de Señas Uruguayaya como la lengua natural. Montevideo: Ministerio de Educación. 2001. Disponível em: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/17378-2001/1>. Acesso em abril de 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em abril de 2021.

VAZ, C. P. **Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)**' 20/11/2017 140 f. Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre/RS, 2017.

VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación - G.O. N° 5.929/2009**. 2009. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_venezuela_0452.pdf. Acesso em abril de 2021.

VENEZUELA. **Ley para las personas con discapacidad**. 2006. Disponível em: <https://cultura-sorda.org/república-bolivariana-de-venezuela-ley-para-las-personas-con-discapacidad-2006/>. Acesso em abril de 2021.

Capítulo XV

Educação Escolar Indígena e plurilinguismo: desafio da escolarização de estudantes surdos no sul do MS

Luciana Lopes Coelho
Marilda Moraes Garcia Bruno

Introdução

Nossas pesquisas têm revelado quão desafiador se torna o processo de aquisição da leitura e escrita da população indígena surda. Os caminhos já trilhados para o ensino de surdos não indígenas nos parecem solução simplista porque desconsidera os aspectos linguísticos, e socioculturais da população indígena que habita a fronteira do Brasil e Paraguai.

Esta é uma temática complexa que exige questionamentos de saberes e caminhos trilhados, descaminhos e busca de novas formas de pensar o ensino de indígenas surdos para além de práticas bilíngue. Assim, o artigo pretende discutir questões sócio linguísticas e culturais envolvidas na escolarização de estudantes indígenas surdos, busca tensionar as práticas inclusivas bilíngues de acesso à leitura e escrita e as relações da interface entre a Educação Especial e a Educação Indígena e os caminhos percorridos nas últimas décadas.

Desde os primeiros contatos dos europeus com nativos e nativas sul-americanos/as, durante o período de colonização, já existiram tentativas de comunicação que impulsionaram a alfabetização e escolarização desses povos, nomeados indígenas. Na perspectiva do colonizador (não indígena), os povos deste lado do oceano eram

incivilizados e condenados ao castigo eterno, precisavam das luzes do conhecimento que os conduziriam à salvação.

Os desafios surgidos nas tentativas de civilizar indígenas sul americanos relacionavam-se às diferenças linguísticas e culturais. Colonizadores esforçaram-se para aprender o idioma nativo, registrar a língua oral indígena em grafia e elaborar gramáticas dessas línguas, como parte de projetos que tinham como objetivo promover um bilinguismo de transição, ou seja, o ensino da língua materna e a partir dela a aprendizagem da língua nacional, muitas vezes em parceria com o Estado Brasileiro (COHN, 2014; KNAPP, 2016).

Nos dias atuais, as comunidades indígenas por meio da escola diferenciada tentam ressignificar a função da escrita e da língua indígena, em uma relação de resistência ao modelo tradicional de escola, urbanocêntrico e monolinguístico. No bojo dessas lutas contemporâneas está também a adequação das escolas indígenas à proposta de educação inclusiva e bilíngue para estudantes surdos/as (que deve incluir as línguas de sinais e a modalidade escrita da língua oral). Significa que novas línguas e códigos estão sendo difundidas e ensinadas na escola indígena, espaço já plurilíngue. Algumas dessas línguas possuem menos espaço e oportunidades para serem difundidas e aprendidas.

Por esse viés, apresentaremos alguns resultados de pesquisas realizadas por nós em municípios do sul do Mato Grosso do Sul, discutindo num primeiro momento o papel das línguas maternas e da cultura na escolarização indígena, depois o plurilinguismo e a interculturalidade no contexto escolar indígena e, por último, apontamentos sobre o acesso à leitura e escrita de alunos surdos na escola diferenciada indígena. As pesquisas foram realizadas em Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos e contaram com a participação dos profissionais que atuam na modalidade da Educação Indígena e da Educação Especial nos municípios citados¹.

¹ Para acesso à pesquisa na íntegra, conferir Coelho, 2019.

O papel da língua materna e da cultura na escolarização indígena

A partir da década de 1970 os movimentos indígenas recrudesceram e as reivindicações relacionadas à educação escolar eram pela garantia dos direitos dos povos originários, protagonismo e autonomia indígena na definição dos objetivos e na gestão das escolas, valorização das práticas culturais e das línguas e identidades diferenciadas, inserção de professores indígenas da própria etnia nas escolas, elaboração e difusão de materiais didáticos específicos, alfabetização na língua materna, calendário escolar integrado às práticas cotidianas e rituais do grupo, qualificação de professores indígenas para o magistério, educação escolar para o diálogo intercultural, entre outras reivindicações (GRUPIONI, 2008, p. 49; CONH, 2014; KNAPP, 2016, p. 74).

O modelo contemporâneo de educação escolar indígena passa a ser reconhecido na Constituição de 1988. No Artigo 210, parágrafo 2º do documento, dispõe que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Nesse contexto, a escola diferenciada indígena foi criada para ser uma forma de resistência às políticas e pedagogias normalizadoras, que priorizavam currículos e línguas de comunidades externas. As práticas que intencionaram subverter a educação institucionalizada lutavam para incluir na escola a língua materna das comunidades indígenas, formas de diferenciar o currículo, o espaço e as metodologias.

Os documentos que seguiram a Constituição Federal trataram de organizar e instrumentalizar essa educação diferenciada. Na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1996) é reafirmado o direito linguístico dos povos indígenas, com a recomendação de que se promova a educação escolar bilíngue e intercultural com o desenvolvimento de programas integrados de ensino, pesquisa e capacitação de docentes para as escolas indígenas. Em seguida, com o objetivo de instituir uma “política

pública para a Educação Escolar Indígena”, foi organizado e publicado o documento “Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas” (BRASIL, 1998), que recomendava os conteúdos curriculares para todas as escolas diferenciadas indígenas do país.

Os documentos publicados a seguir, como a Resolução CEB 3/99, incluíram a necessidade de participação da comunidade na “definição do modelo de organização e gestão, bem como suas formas de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1999, Art. 3). No Artigo 5, recomenda que cada escola de cada povo indígena formule seu projeto pedagógico próprio, considerando “os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena”. Os modos próprios de ensino e aprendizagem foram reafirmados em uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Com esses documentos, foram criadas as condições legais, jurídicas e administrativas da escola indígena, atribuindo competências e a reconhecendo como uma categoria especial no sistema de ensino. A escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

No estado do Mato Grosso do Sul, o documento Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS/SED, 2003) estabeleceu que as metas para a Educação Escolar Indígena nos municípios do estado seriam: elaboração de material didático-pedagógico específico, formação e qualificação continuadas para professores indígenas e técnico-administrativos que atuam em escolas indígenas, além do provimento de todas as escolas com rede de informação, laboratório de informática, acervo bibliográfico e estrutura física adequada.

Apesar de os documentos norteadores endossarem as conquistas legais do movimento indígena, tais como a diferenciação de metodologias, linguagens e materiais, para os profissionais da escola indígena ainda não foram suficientes, pois no cotidiano escolar muitas questões ainda precisam ser discutidas e revistas, como a valorização das línguas indígenas no espaço escolar.

Para muitos professores indígenas, a preocupação é com a extinção das línguas Guarani e Kaiowá, uma vez que observam a substituição dessas línguas também no ambiente familiar e social dos sujeitos que moram nas comunidades. Muitas línguas indígenas no Brasil já foram declaradas extintas ou correndo um grande risco de extinção (MARTINS; CHAMORRO, 2015), e nos entristece ver as línguas faladas/utilizadas por indígenas do Mato Grosso do Sul também entrarem nessa lista.

Os autores Martins e Chamorro (2015) afirmam que o Brasil tem avançado na valorização de culturas e línguas indígenas por meio da educação desde a promulgação da Constituição de 1988, mas ainda há resquícios de uma política assimilacionista no ensino oferecido em muitas escolas indígenas (incluindo escolas indígenas do estado de Mato Grosso do Sul). Para os autores, o que acontece desde a época da colonização é que escolas consideradas bilíngues adotam uma política de “bilinguismo subtrativo”, que diminui gradativamente o uso da língua indígena no espaço escolar e fortalece o uso da língua dominante. As consequências são: atrofiamento da língua indígena, mudanças funcionais nos diferentes domínios sociais, alteração dos padrões linguísticos da língua (fonologia, morfologia, vocabulário, padrões discursivos, estilo) e simplificação da complexidade do idioma nativo (MARTINS; CHAMORRO, 2015, p. 737).

As línguas Guarani e Kaiowá são cotidianamente influenciadas por outras línguas que circulam entre os falantes nos mesmos territórios. O termo Guarani é utilizado nesta pesquisa e em muitos enunciados para se referir, genericamente, à língua materna dos Guarani e dos Kaiowá. Knapp (2016) explica que existem três línguas irmãs muito próximas genética e geograficamente: Guarani Nhandéva, Kaiowá e Guarani Paraguaio, que tiveram suas características fonético-fonológicas, morfossintáticas e semântico-lexicais modificadas devido à intensidade do contato entre Guarani e Kaiowá e entre os falantes de Guarani Paraguaio.

Na pesquisa realizada no ano de 2017 nas comunidades indígenas, os diretores escolares entrevistados explicaram que, na nossa região de fronteira com o Paraguai (país que possui o Guarani como língua oficial), os falantes da língua estão próximos aos falantes do guarani falado no território do país vizinho. Como consequência desse contato entre os fronteiriços, muitos indígenas já incorporaram as características e diferenças dos vizinhos paraguaios, mas, segundo eles, nas universidades e nas escolas, o que eles aprendem e ensinam é o Kaiowá, uma língua que se originou a partir do tronco linguístico guarani. O guarani e suas variações são muito faladas na região, que inclui o país vizinho Paraguai. Em muitos momentos das entrevistas observamos que os professores utilizaram o Guarani como sinônimo do Kaiowá, ou seja, um “guarani daqui”. Às vezes utilizaram os dois termos para referirem-se à língua falada naquela comunidade: o Guarani-Kaiowá. Os professores enunciaram que as incorporações de termos das línguas portuguesa e espanhola e mistura de variações do guarani na comunicação dos indígenas que habitam as regiões pesquisadas ameaçam a manutenção e própria sobrevivência da língua Guarani e da Kaiowá.

Por isso a questão linguística tem se tornado central na defesa de uma escola indígena. A manutenção dessas línguas através do seu ensino e difusão, sobretudo na escola diferenciada indígena, tem sido a luta dos profissionais indígenas que trabalham nas suas comunidades. Pesquisadores indígenas como Aquino (2012), Benites (2014) e Lescano (2016) defendem que a escola diferenciada indígena hoje pode ser um instrumento de valorização da cultura indígena e de luta por visibilidade nas disputas travadas contra a hegemonização da cultura brasileira. Eles entendem que é importante para as comunidades aprenderem a língua portuguesa para acesso a documentos e informações no Brasil, mas desde que não haja apagamento das línguas e culturas indígenas. Sobre essa questão, Nascimento e Vinha (2012) defendem a construção de uma escola específica e diferenciada que não promova o apagamento de sentidos

dos conhecimentos e das práticas socioculturais dos indígenas, através da autogestão indígena e do diálogo intercultural.

A educação bilíngue e intercultural na Escola Indígena

A constituição da escola diferenciada indígena tem se pautado em princípios e valores étnicos, culturais, linguísticos e valorizado os saberes e formas de organizar os conteúdos relevantes para a própria comunidade. Para Canclini (2008, p.25), nas interculturalidades não existe apenas fusão, coesão e osmose, mas existe a confrontação e o diálogo: a hibridação como processo de intersecção e transações é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade (CANCLINI, 2008, p.26-27).

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica” (BRASIL, 2012), estabelece que o objetivo para os estudantes da Educação Escolar Indígena deve ser “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 2012, p. 3). No Artigo 7º dessa norma consta que, em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena, devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena. (BRASIL, 2012, p.4).

A Educação Escolar Intercultural requerida pelos indígenas é essa que visibiliza suas lutas e línguas e ressignifica sua cultura. Pesquisadores chamam a atenção para o fato de que uma educação bilíngue e intercultural entre os povos indígenas deve não só se fundamentar na cultura do estudante e utilizar sua língua materna como ponte para a aquisição de uma segunda língua, mas também buscar valorizar e preservar essas culturas e línguas (MARTINS; CHAMORRO, 2015; KNAPP, 2016). Eles criticam a escola que possui uma proposta intercultural que não promove a manutenção

das línguas das comunidades indígenas. Muitos discursos políticos que regulamentam a inserção de professores indígenas nas escolas não promovem capacitação para o ensino bilíngue e intercultural. Para eles, somente a presença indígena na escola não basta para legitimar o caráter diferenciado dessa educação.

Martins e Chamorro (2015, p. 742) elaboraram um levantamento de pesquisas de linguistas sobre a língua Guarani e Kaiowá assim como os materiais didáticos produzidos em Guarani e Kaiowá a partir dos cursos de formação de professores indígenas do estado de Mato Grosso do Sul e concluem que ainda são escassos. A falta e escassez de materiais específicos que considerem as línguas indígenas, aliada ao sistema mesmo das escolas urbanas que dita a quantidade de dias letivos, os conteúdos da escola e até as metodologias fazem com que as iniciativas de subversão do sistema escolar urbano e monolíngue não sejam suficientes.

É inegável que nos dias atuais ainda existem falantes convictos das línguas maternas nas comunidades indígenas. E os profissionais que atuam nas escolas afirmaram que a inclusão da língua materna e de saberes considerados tradicionais no currículo da escola indígena produziu o efeito de valorizar as línguas maternas das comunidades e estimular os jovens a aprenderem essa língua (COELHO, 2019). Como dito por um diretor escolar: “hoje os alunos já conseguem falar bem o guarani, nisso a escola conseguiu avançar, e ainda escrever, porque antes não escrevia (sic)”.

Alguns desafios surgem nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com o início de disciplinas escolares específicas, tais como geografia, história, filosofia, química, biologia, física, inglês etc. Pudemos observar que, a partir desse período, o currículo é muito parecido com o currículo das escolas urbanas, e as disciplinas que possuem o objetivo de tornar a escola diferente (língua materna e cultura indígena), são somadas às outras sem adequações linguísticas e culturais, como também identificado por Knapp (2016). Os profissionais enunciam que atendem às diretrizes postas para a Educação Escolar Indígena e

diferenciam o currículo em algumas disciplinas e práticas, no entanto, na maioria das disciplinas não.

Uma jovem indígena com deficiência auditiva que está matriculada no ensino médio de uma escola diferenciada nos relatou que ela tem quatro disciplinas de línguas diferentes: Português, Guarani, Inglês e Espanhol. Nesse contexto, os desafios são pela formação de profissionais que saibam trabalhar em contextos plurilíngues, considerando as outras línguas envolvidas no processo ensino-aprendizagem como segundas línguas, e as utilizando nas estratégias e avaliações cotidianas.

O ensino de estudantes surdos no contexto plurilíngue de três escolas

Na maioria das escolas indígenas atuais, a pré-escola e os primeiros dois anos de alfabetização são ministrados em língua materna e, após o terceiro ano, inclui-se a língua portuguesa como segunda língua. E o estudante surdo deve aprender essas duas línguas e ainda a língua de sinais oficial da comunidade surda brasileira, a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Apresentaremos quatro casos de crianças surdas incluídas em três escolas diferentes nas comunidades indígenas pesquisadas, cujas histórias foram contadas pelos professores, coordenadores e diretores escolares que atuam com essas crianças. Utilizaremos nomes fictícios para nos referirmos aos estudantes retirados do léxico da língua guarani. As crianças serão Kuñataĩ (menina), Mitã (menino), Pyahu (jovem) e Guyra (ave).

Kuñataĩ estava matriculada na sala do pré-escolar de uma escola municipal, que possui mais 23 alunos e uma única professora alfabetizadora bilíngue, que sabe a língua Guarani e a língua Portuguesa, mas não conhece a língua de sinais. A escola tem como proposta o ensino bilíngue (Língua Portuguesa e Língua Guarani) desde a fase de alfabetização. A diretora e a coordenadora da escola lamentam o fato de eles não possuírem um/uma

profissional que domine a língua Guarani e a língua de sinais para trabalhar cotidianamente com a aluna.

A professora da sala de aula regular explica que a criança é atenta e esperta, observa tudo ao seu redor e copia os comportamentos dos colegas e da professora. Copia atividades no caderno quando orientada de forma visual, com a utilização de “sinais manuais e gestos”. As professoras observam que somente naquele ano Kuñataĩ começou a aprender o alfabeto manual da Língua Portuguesa e alguns sinais da Libras na sala de recursos. Observamos a aluna em sala de aula e pudemos ver as tentativas de comunicação dos colegas e das professoras com ela, sempre utilizando gestos e sinais mais icônicos.

Na sala de recursos multifuncionais (SRM) ela é atendida por uma professora indígena que é falante da língua portuguesa e da língua guarani e conhece pouco a Libras. O atendimento é realizado no horário de aula, por conta das dificuldades de acesso à escola no contra turno escolar. Kuñataĩ deixava a sala de aula comum em alguns dias da semana para realizar atividade específica de aprendizagem de alguns sinais da Libras e a Língua Portuguesa na SRM.

A aluna, segundo a professora, é uma criança que tem uma perda auditiva profunda e que tenta imitar os movimentos da boca e os sons feitos pelas pessoas ao redor. A professora explica que os colegas da escola criam estratégias visuais para a comunicação com a estudante surda, e a aluna também utiliza o recurso de apontar objetos e pessoas. Não conhecemos a família de Kuñataĩ, mas a professora diz que eles também utilizam sinais constituídos no ambiente familiar para se comunicarem e encorajam a leitura labial da língua guarani. Nós pudemos conhecer a estudante, e ela mostrou-se muito atenta à comunicação visual. Interessou-se pelos sinais e imitou alguns que realizamos na tentativa de comunicação com ela. No entanto, ela ainda não está alfabetizada em alguma das línguas; e segundo a professora, sabe apenas alguns sinais e palavras isoladas.

Quando questionamos sobre o ensino das línguas na sala de recursos multifuncionais, a professora da sala respondeu: “eu estou ensinando a língua portuguesa mesmo”. A sala possui um banner com o alfabeto sinalizado da língua portuguesa pendurado na parede, e a professora explica que é mais fácil ensinar aquele que já possui uma tradução para a língua de sinais. Ela utiliza o banner para ensino do alfabeto manual, assim, diz que ensina língua portuguesa e Libras ao mesmo tempo.

Também vimos os materiais utilizados na sala de recursos (jogos, cartazes, livros) e eram, em sua maioria, para o ensino da língua portuguesa. O ensino não se restringe ao alfabeto sinalizado e à escrita da língua portuguesa. A professora relata também que compõe o atendimento realizado individualmente o ensino dos sons das letras utilizando uma técnica de estimulação oral.

A professora mostrou como faz com a aluna para que pudéssemos observar a técnica. Ela se assemelha à utilizada por fonoaudiólogos, dos exercícios articulatórios, para treino da fala através da imitação dos movimentos da boca. A professora se coloca na frente da aluna, aponta para a letra do alfabeto no banner, realiza o som da letra com a mão da aluna na garganta e depois leva a mão da menina na própria garganta para ela imitar o som e perceber o movimento das cordas vocais. Observamos que Kuñataĩ conseguiu realizar alguns sons e outros não. Outras atividades propostas como a escrita do próprio nome e das letras do alfabeto são realizadas também através da imitação. A professora escreveu em um papel e a criança copiou.

As estratégias utilizadas com essa aluna são estratégias bastante conhecidas nas escolas urbanas: ensino das letras do alfabeto da língua portuguesa e de sinais isolados da Libras, muitas vezes sinais que se relacionam a objetos conhecidos. A professora diz conhecer pouco a Libras, pois fez um curso básico apenas, e que está aprendendo junto com a aluna.

Nesse contexto, a língua materna da comunidade indígena tem ficado em um terceiro plano. No entanto, a partir da aquisição da língua portuguesa e da língua de sinais pela estudante surda, a

professora acredita que será possível o ensino da língua guarani. São experiências que mostram que, dentro das possibilidades disponíveis para que esse ensino se efetive, as professoras recorrem ao ensino da língua oral hegemônica no contexto escolar: a língua portuguesa.

No mesmo município, em outra escola, o estudante Mitã está na sala de alfabetização e conta com uma professora de apoio que o acompanha cotidianamente na sala, e que planeja também atividades individuais esporadicamente na sala de recursos multifuncionais. Essa escola, como as outras escolas indígenas, tem como objetivo alfabetizar as crianças indígenas primeiro na língua materna, a língua Guarani, e, em seguida, ensinar a língua portuguesa como segunda língua. A língua portuguesa se torna língua de instrução na escola a partir do terceiro ano do ensino fundamental.

Na sala de aula onde o aluno surdo está incluído, a professora alfabetizadora é indígena e falante da língua Guarani, assim como a professora de apoio, também indígena, mas somente a professora de apoio conhece a Libras. As gestoras do município e da escola comemoram a contratação da professora de apoio, pois, dessa maneira, “o aluno pôde aprender alguma coisa”. No entanto, na contramão das outras crianças da sala, ele está aprendendo a Libras e a língua portuguesa com a professora de apoio. A diretora explica que a família tem um sistema próprio de comunicação com Mitã, mas agora ele está “aprendendo de fato uma língua (a Libras)”. Ela atribui importância à inclusão dessa língua na escola, apesar de não a conhecer.

De acordo com os relatos das professoras, na sala de aula o menino está bem animado, e parece gostar de se relacionar com os outros colegas. As professoras e gestoras acreditam que a presença do estudante surdo na escola é benéfica para todos os estudantes. E relatam as vantagens para ele e para os outros colegas de turma, que se mostram dispostos a tentar se comunicar com o aluno. Está tão bem entrosado que a professora de apoio diz que as atividades de aprendizagem se tornaram menos interessantes que as brincadeiras com os colegas. A convivência do aluno surdo com os demais colegas, nesse contexto, pode ser uma motivação para que ele desenvolva sinais para sua comunicação. As relações sociais

estariam contribuindo para que o estudante se comunique no ambiente da escola.

No atendimento realizado pela professora de apoio, são observadas as dificuldades de diferenciar as estratégias para incluir o ensino da língua materna. Ela explica que “no português ele está mais avançado, já no Guarani não”. Na sala de aula regular de primeiro ano do ensino fundamental, onde o menino estava incluído, observamos que no quadro continha atividades apenas em língua guarani. Mesmo sendo o guarani a língua de instrução da sala, as professoras disseram que “não encontraram possibilidades de promover o ensino da língua guarani e optaram pelo ensino da língua portuguesa” na SRM. Elas também utilizam a estratégia de aproveitar a presença de Mitã no turno regular e leva-lo para a SRM para o ensino da língua portuguesa e da Libras. Atualmente dizem que “ele fica mais na sala de aula. Ele gosta de assistir (aula da professora), gosta de brincar, gosta dos exercícios”.

Quando perguntamos como era a comunicação da professora de apoio com Mitã, ela respondeu: “Nos comunicamos com sinais caseiros e também uso a Libras”. Essa professora havia cursado especialização em Educação Especial e cursos de formação em Libras, e, no município, para a gestora de Educação Especial, era considerada a professora indígena melhor capacitada para esse atendimento.

Observamos que a responsabilidade do ensino da língua materna, da língua portuguesa e da Libras para Mitã estava a cargo da professora de apoio, e ela junto com o aluno estavam construindo uma maneira de sinalizar a língua guarani. Por enquanto, a língua que tem sido a língua de instrução do estudante é a língua portuguesa. E a professora ensina essa língua em momentos de atendimento individualizado e também nos momentos de aprendizagem coletiva na sala de aula regular. Nas observações que realizamos na sala de aula e na SRM, verificamos que o estudante sinaliza alguns objetos, animais e o nome dele, bem como escreve algumas palavras em português e guarani, a partir do comando sinalizado pela professora.

Segundo as professoras, o ensino concomitante da língua guarani e da língua portuguesa já é um processo muito complexo, e elas precisam buscar estratégias para realizar isso utilizando o alfabeto sinalizado da língua portuguesa. Por enquanto, a professora regente só fala em guarani na sala de aula e a professora de apoio precisa interpretar utilizando o alfabeto manual da língua portuguesa. Os livros e materiais didáticos disponíveis na escola são a maioria em língua portuguesa. Observamos que também as placas, recados fixados nos corredores e secretaria, bem como outros materiais são produzidos na língua portuguesa.

Em uma terceira escola, outros dois casos foram observados: dois alunos surdos estão matriculados na sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental em uma escola indígena, Pyahu e Guyra. A dificuldade de comunicação com os estudantes tem sido um motivo apontado para o fracasso das tentativas de alfabetização e letramento. Os estudantes frequentam a sala de aula comum, com um professor indígena que ministra os conteúdos em língua guarani, e não possuem atendimento especializado em sala de recursos multifuncionais ou professor (a) de apoio e/ou intérprete de Libras. O professor regente da sala relata que os meninos não frequentam assiduamente a escola.

Na terra indígena onde moram não existe linha interna de ônibus, e a linha que existe passa na rodovia e leva até a cidade. A esses estudantes foi ofertado o atendimento educacional especializado em uma escola da cidade, mas, apesar da importância, a gestora da Educação Especial diz que não exigem a frequência dos estudantes, pois, de acordo com ela, os alunos surdos precisariam pegar um ônibus muito cedo e percorrerem uma longa distância até a cidade para receberem o atendimento individualizado no período matutino. Após isso, deveriam retornar para a reserva indígena e frequentar o turno regular da escola no período vespertino. Esse seria o motivo para a dispensa do atendimento especializado. A gestora escolar explica que um dos estudantes vai esporadicamente aprender a Libras e o outro nunca foi à uma sala de recurso multifuncional da escola urbana.

Eles frequentam a sala de aula regular do terceiro ano do ensino fundamental, participam das refeições e atividades comuns, mas segundo os professores, não estão alfabetizados em alguma das línguas envolvidas.

No dia que estávamos visitando a escola, os estudantes da sala estavam na quadra para a aula de Educação Física, mas Guyra não participava da aula, estava caminhando pela escola e vendo o que acontecia ao redor. Tentamos nos comunicar com ele, mas ele ficou olhando atento aos sinais e não respondeu, apenas imitou alguns sinais. Não conseguimos detectar se ele sabe algum sinal ou utiliza formas sinalizadas para a comunicação, pois ele apenas nos observava. Já Pyahu estava na escola parecia mais integrado ao grupo da sala. Ele também nos imitou em alguns sinais e apenas repetia o que fazíamos. Os dois pareciam estar contentes com a atenção que tivemos com eles e com a forma que utilizamos para tentar nos comunicar, pois nos acompanharam até o portão da escola quando nos despedimos. Nota-se que eles não possuem uma língua de instrução e comunicação, mas desenvolvem estratégias de comunicação com os colegas da escola.

O professor da sala de aula, mesmo sem a formação específica em língua de sinais ou em educação de surdos, diz que tenta encontrar estratégias para que esse ensino aconteça no cotidiano escolar, e desabafa: “a gente faz o que pode com ele”. As atividades realizadas são apontar os conteúdos, pessoas e objetos e pedir para copiar do quadro. Essas já são práticas diferentes para o professor que nunca antes havia dado aulas para estudantes que não ouvem.

Nesses três casos, verificamos que a diferença dos estudantes provoca nos professores a vontade de recorrer aos “especialistas da área”. Quando estes não estão presentes para responder à tarefa de ensinar os estudantes, os professores recorrem a estratégias conhecidas: o ensino de uma língua hegemônica na escola - a língua portuguesa (ou a Libras, que podemos considerar uma língua com pretensões hegemônicas quando se torna a língua das normas escolares mesmo em um contexto de comunicação diferente).

Considerações finais

Diante do exposto, finalizamos esse texto dialogando com as autoras Teixeira e Cerqueira (2014) que defendem que o ensino das línguas para os estudantes indígenas surdos deve considerar os sistemas próprios de comunicação já utilizados pelas crianças, cujos referenciais semânticos são próprios da comunidade indígena. A introdução da Libras, como demonstrado nesses discursos, pode ser uma estratégia facilitadora para as professoras que já conhecem essa língua, mas pode significar mais uma língua hegemônica que, junto com a língua portuguesa, é descontextualizada da vida cotidiana dos estudantes, mas obrigatória na escola. Como indicam as autoras, os “sinais caseiros” podem ser um ponto de partida para a alfabetização de crianças surdas e consequente aquisição de outras línguas (no caso do índio surdo a Língua materna indígena, a Libras e o Português).

Defendemos no texto que as línguas faladas e sinalizadas pela comunidade indígena devem ser preservadas e valorizadas nos espaços escolares, pois elas relacionam-se com a subjetividade dos sujeitos falantes. Mantê-las vivas significa manter os sujeitos que as utilizam vivos e participantes da escola, construindo uma escolarização que terá como base os seus processos próprios de ensino-aprendizagem. Segundo Ricoeur (2005), cobrar e impor uma língua universal, seja ela oral ou de sinais, é suprimir a memória do estrangeiro, e talvez até o amor pela própria língua. Para que essas formas de comunicação sinalizada sobrevivam, cabe-nos o cuidado com elas.

Referências

AQUINO, E. V. **Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagens**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai. 2012. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

BENITES, E. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da aldeia Te'ýikue**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 05 de junho de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2008.

COELHO, L. L. **A educação escolar de indígenas surdos Guarani e Kaiowá: discursos e práticas de inclusão**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá**: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

COHN, C. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil**. São Carlos: [s.n.], 2014.

GRUPIONI, L. D. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

KNAPP, C. **O ensino bilíngue e Educação Escolar Indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. 2016. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LESCANO, C. P. **Tavyterã Reko Rokyta**: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016

MARTINS, A. M. S.; CHAMORRO, G. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. (Org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Ed. UFGD, Dourados, 2015. p. 729-744.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: SED, 2003.

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. A Educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: BRUNO, M. M. G.; SUTTANA, R. (Org.). **Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 63-84.

RICOEUR, P. **Sobre la traducción**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

TEIXEIRA, E. R.; CERQUEIRA, I. F. Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2. In: **Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**, 3., 2014, Uberlândia. Anais [...] Uberlândia: UFU, 2014. p. 1-11.

Sobre as autoras e os autores

Alexandra Ayach Anache

Graduada em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em Educação Especial. É Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem experiência na área de Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, deficiência intelectual, educação, psicologia e educação inclusiva. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas da UFMS e Presidente atual da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Gestão 2018 a 2020).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4480521042611530>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>

Aline Maira da Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre e Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. É Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Tem experiência na área de Psicologia, Educação e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: problemas de comportamento, relação família-escola, inclusão escolar, consultoria colaborativa escolar e deficiência intelectual.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0119179612439892>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira

Graduada em Matemática – Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Pantanal. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6536591524163248>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6101-0075>

Ana Paula Neves Rodrigues

Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Pantanal. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Corumbá-MS, atualmente exercendo a função de Assessora Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá – MS.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5532233444029026>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7156-4167>

Andressa Santos Rebelo

Graduada em Matemática – Licenciatura, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Realiza Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal da Grande Dourados. É Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É editora associada da Revista Brasileira de Educação Especial, membro representante da região Centro-Oeste na Comissão Editorial da Revista Brasileira de Educação - RBE (triênio 2020-2023), colaboradora do Grupo de Trabalho (GT 15) Educação Especial da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Especial e indicadores educacionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>

Anielise Mascarenhas Guedes

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís. Vencedora do Prêmio Professores do Brasil nas etapas Estadual e Regional, no ano 2018. Atualmente é professora no Colégio Salesiano Dom Bosco. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0692356179509765>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4196-4979>

Bárbara Amaral Martins

Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Botucatu. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Sagrado Coração. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Marília, com Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal. Professora Adjunta do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI) da mesma universidade. Atua na área da Educação Especial, com ênfase nas altas habilidades/superdotação; formação docente e autoeficácia para práticas inclusivas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>

Camila da Silva Teixeira Agrelos

Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Técnica administrativa no Setor Jurídico do Hospital Universitário da UFGD. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0919247369775470>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4330-5117>

Carina Elisabeth Maciel

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Doutora em Educação pela UFMS. Realizou Estágio de Pós-Doutorado pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar –GEPPE/MB. Integrante da Rede Universitas/Br. Vice-presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), representando a Região Centro-Oeste (2019-2021). Atua na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Superior e Educação Especial.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4726577463139954>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3765-3139>

Celi Corrêa Neres

Graduada em Pedagogia e em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Realizou Estágio de Pós-Doutorado na UFMS, Campus do Pantanal. Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente é vice-reitora da UEMS. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial. Tem experiência na área da Educação e Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, currículo, educação e diversidade.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1447713278574091>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9864-2180>

Daniela Pereira Nantes

Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora da rede municipal de Educação do Município de Sidrolândia – MS, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0221445925212960>

Eduardo Adão Ribeiro

Graduado em Direito em Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professor da Faculdade Anhanguera de Dourados. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5313090370148729>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5604-9610>

Eladio Sebastián-Heredero

Graduado em Maestro de Primera Enseñanza pela Escuela de Magisterio de Guadalajara (Espanha). Graduado em Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (Espanha). Doutor em Educação pela Universidad de Alcalá (Espanha). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professor Doutor Aposentado da Universidad de Alcalá (Espanha). É Professor Visitante Estrangeiro da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Cátedra Distinguida de Educação 2016 pelo Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) do México. Orientador Educacional e Professor de Ensino Básico, Médio e Superior.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8492935603214109>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>

Greicy Rôa Pereira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2106820690689135>

Ilma Regina Castro Saramago de Souza

Graduada em Pedagogia e em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Educação Intercultural e Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atuou como Professora contratada no curso de

Pedagogia da UFGD (2014-2015), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2017-2019) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2019). Atualmente trabalha como professora convidada em cursos de Pós-Graduação (*Lato Sensu*). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2392613008309437>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5430-111>

Jeanny Monteiro Urquiza

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Faculdade de Educação São Luís. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Professora da Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS e da Rede Municipal de Educação de Ladário-MS. Atua profissionalmente na Educação Infantil. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9326113566894131>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3605-8266>

Jeniffer Ribeiro Pessôa

Graduada em Direito pela Faculdade de Presidente Prudente. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Advogada. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), do Grupo de Estudo e Apoio a Profissionais e Pais de Autistas (GEAPPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inovação, Políticas Públicas e Educacionais (GEPPIPE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1036836938726369>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3126-2559>

José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti

Graduado em Pedagogia e em Matemática. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Presidente da Comissão Multidisciplinar Permanente de Acessibilidade da UFMS/CPTL. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (NEPI) e pesquisador colaborador do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva; filosofia da diferença; formação de professores e educação matemática.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8867156923137392>

ORCID: orcid.org/0000-0001-6055-1494

Leila Lima de Souza Santana

Graduada em Educação Física, Especialista em Pedagogia Crítica da Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Atualmente cursa Especialização em Educação Inclusiva com ênfase em Libras. Atua como professora efetiva da REME - Campo Grande /MS, na Educação Infantil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4611225229924540>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1984-9058>

Luciana Lopes Coelho

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Especialista em Formação de Profissionais da Educação, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFGD. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Inclusão

(GEPEI/FAED/UFMG), desde 2008, e do Grupo de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq-UFES). Pesquisa os seguintes temas: educação inclusiva, educação de pessoas surdas, educação de pessoas surdas em escolas diferenciadas indígenas, discursos sobre as diferenças nas escolas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3829950305769998>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2723-0861>

Marcela Luzio Ferreira Moquiuti

Graduada em História e em Turismo pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Trabalha na Secretaria Estadual de Educação - SED no Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/ Superdotação - CEAM/AHS. Participa do Grupo de Pesquisa Educação Especial.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2313579745370150>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4893-238X>

Maria Elena Aquino Dutra

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Ponta Porã, e Mestranda em Educação pela UFMS, Campus de Campo Grande. Participa como membro do Grupo de Estudos em Psicologia, Neurociências e Educação (GEP-PNEdu) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práticas Educativas Inclusivas: Reconstruindo a Escola (GEPEI-RE).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4542536444247484>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0010-7337>

Marilda Moraes Garcia Bruno

Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial (Ensino do deficiente Visual) pela Universidade de São Paulo. Graduada em Letras pela Universidade do Sagrado Coração. Especialista em Intervenção Precoce na Fundação Oftalmológica de Bueno Aires (Argentina). Mestre em Educação da Universidade

Católica Dom Bosco. Doutora em Ensino da Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professora Associada Aposentada na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Liderou do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD). Atuou como Diretora Científica da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul FUNDECT/MS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusão Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de inclusão, políticas de Educação Especial, políticas e práticas de formação de professores, avaliação das necessidades específicas, necessidades educacionais especiais, educação precoce, inclusão na Educação Básica e Ensino Superior, interface Educação Especial e Educação do Campo e Escolar Indígena, práticas de inclusão escolar.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5161935888982986>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1568-2185>

Mary Evelyn Santos Alencastro

Licenciada em Ciências Biológicas e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduanda em Ciências da Computação pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPEI). Tem experiência nas áreas de Ensino de Ciências e Educação Especial.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2561391480864030>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8204-1292>

Michele Aparecida de Sá

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de

Educação, com ênfase em: Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: interface entre a Educação Especial na Educação Escolar Indígena; deficiência visual.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2546430357201057>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8076-8383>

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou Estágios de Pós-Doutorado na Universidad de Alcalá (Espanha), na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade de Lisboa (Portugal). É Professora Titular pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Pesquisadora Sênior Voluntária na mesma universidade, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Campus do Pantanal. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1429290076961055>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5577-6269>

Mônica Mendes da Cunha Pestana

Graduada em Letras Habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Metodologia para Educação Bilíngue. Mestranda em Educação - Educação Social pela UFMS, Campus do Pantanal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4001707157668202>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8782-7593>

Morgana de Fátima Agostini Martins

Graduada em Psicologia e Especialista em Desenvolvimento e Processos de Ensino e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Campus de Bauru. Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal da São Carlos. Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidad

de Buenos Aires. É Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES). Coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial. Tem experiência na área de Educação Especial e Psicologia, atuando nos seguintes temas: Educação Especial, Autismo, Desenvolvimento Infantil e Orientação a Famílias e Profissionais no atendimento de Crianças com Deficiências e Autismo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>

Nesdete Mesquita Corrêa

Graduada em Psicologia e em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco. Especialista em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora Adjunta Aposentada da UFMS, tendo atuado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal (CPAN/UFMS), em Corumbá (MS), nível Mestrado, na Linha de Pesquisa Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação e Educação Especial. Membro do Comitê Científico (2017-2019) do Grupo de Trabalho (GT 15) Educação Especial, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Tem como principais temas de estudos: políticas públicas de Educação Especial e políticas de educação inclusiva.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6650451945659029>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2711-1275>

Priscila de Carvalho Acosta

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Grande Dourados. Especialista em Transtorno do Espectro do Autismo e as contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) pela Faculdade Iguazu. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de

Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES). Atua como responsável técnica de um núcleo multiprofissional para o atendimento de crianças com atraso no desenvolvimento.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0851050632475383>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3233-0720>

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Portugal). Docente Aposentada da UFMS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora do Grupo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação/CNPq. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política e gestão educacional, planejamento educacional, Educação Básica e história da educação. Pesquisadora produtividade CNPq.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6569293985017211>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5500-7478>

Rozemeiry dos Santos Marques Moreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta da UFMS, Campus de Três Lagoas. Líder do Grupo de Pesquisas Processo(s) de Gestão da Escola e da Formação Docente (PROGEF / UFMS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Gestão da Educação (GEPG / UFSCar). Atualmente pesquisa as políticas de Ensino Fundamental no Brasil e políticas de avaliação em larga escala na Educação Básica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9604739993632419>

ORCID: <https://orcid.org/000-0001-9783-5626>

Vera Lucia Gomes

Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial Inclusiva. Especialista em Psicopedagoga. Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Coordenadora de Educação Especial do estado de Mato Grosso do Sul (2007-2014). Docente da Universidade Federal de Mato Sul, Campus de Aquidauana. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPFIP) e integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial e inclusiva, políticas educacionais, atendimento educacional especializado e tecnologia assistiva.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5471472549645629>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1902-6652>

Washington Cesar Shoití Nozu

Bacharel em Direito, Licenciado em Pedagogia e Especialista em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Especialista em Filosofia e Direitos Humanos pela AVM Faculdade Integrada. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. É Professor Adjunto da UFGD, compondo o quadro permanente docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Editor Associado da Revista Brasileira de Educação Especial. Foi Bolsista Pesquisador Ingressante da UFGD (2018-2019), na área de Ciências Humanas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

O livro *Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul* reúne capítulos com resultados de estudos e pesquisas que evidenciam a pluralidade temática e metodológica das investigações conduzidas por pesquisadores sul-mato-grossenses, na área de Educação Especial. A obra está dividida em três partes que agrupam textos com reflexões sobre a área, a partir da análise da produção científica, das políticas, dos atendimentos especializados, assim como das investigações sobre as práticas pedagógicas identificadas na escolarização dos alunos que compõe o público-alvo da Educação Especial.

Os 15 capítulos desta obra foram reunidos de modo a oferecer um panorama sobre a produção científica dos diferentes grupos de estudo e pesquisa de Mato Grosso do Sul, na área de Educação Especial. Desejamos que a leitura seja proveitosa e instigante!

Aline Maira da Silva
Washington Cesar Shoiti Nozu
Camila da Silva Teixeira Agrelos



ISBN 978-65-5869-409-0



9 786558 694090 >