

**Andressa Santos Rebelo
Bárbara Amaral Martins
Décio Nascimento Guimarães**
(Org.)

**POLÍTICAS E
PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
EM PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

**Coleção Acessibilidade e
Desenho Universal na Educação**

encontrografia

ANPEd

Andressa Santos Rebelo
Bárbara Amaral Martins
Décio Nascimento Guimarães
(Org.)

**POLÍTICAS E
PRÁTICAS
EDUCACIONAIS
EM PERSPECTIVA
INCLUSIVA**

**Coleção Acessibilidade e
Desenho Universal na Educação**

encontrografia

 ANPEd

**ADQUIRA A VERSÃO FÍSICA
EM NOSSA LOJA VIRTUAL!**



COLEÇÃO

**ACESSIBILIDADE E DESENHO
UNIVERSAL NA EDUCAÇÃO**

ORGANIZADORES DA COLEÇÃO

Décio Nascimento Guimarães
Márcia Denise Pletsch
Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

ISBN da Coleção: 978-65-88977-31-6

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Diagramação: Carolina Caldas

Capa: Carolina Caldas, utilizando recursos do Freepik.com.

Revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) **(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Políticas e práticas educacionais em perspectiva
inclusiva / organização Andressa Santos
Rebello, Bárbara Amaral Martins, Décio Nascimento
Guimarães. -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora : Anped, 2023. --
(Coleção acessibilidade e desenho universal na
educação ; 2)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-019-1

1. Educação inclusiva 2. Inclusão escolar
3. Pessoas com deficiência - Acessibilidade
4. Pessoas com deficiência - Educação 5. Políticas
educacionais 6. Prática pedagógica I. Rebello,
Andressa Santos. II. Martins, Bárbara Amaral.
III. Guimarães, Décio Nascimento. IV. Série.

22-140244

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Política educacional :
Educação 379.26

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1

ISBN da Coleção: 978-65-88977-31-6

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

- Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
- Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
- Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPAÑA)
- Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
- Prof.ª Dr.ª Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
- Prof.ª Dr.ª Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
- Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
- Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
- Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
- Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
- Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPAÑA)
- Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
- Prof.ª Dr.ª Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
- Prof.ª Dr.ª Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
- Prof.ª Dr.ª Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
- Prof.ª Dr.ª Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
- Prof.ª Dr.ª Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
- Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
- Prof.ª Dr.ª Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
- Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Prefácio: Perspectivas sobre a inclusão: o que as pesquisas têm a dizer?	13
--	----

Prof.ª Dr.ª Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Eixo 1: Inclusão escolar: serviços, formação e práticas pedagógicas inclusivas

1. Inclusão escolar nas aulas de Educação Física: revisão bibliográfica de teses e dissertações.....	18
--	----

Rodrigo Santos de Almeida

Aline Maira da Silva

2. Protocolo de observação de situações educacionais inclusivas: parâmetros para a avaliação da inclusão em sala de aula	35
--	----

Bárbara Amaral Martins

Miguel Claudio Moriel Chacon

Gilmar de Lima Galvão

3. Direito à educação das pessoas com deficiência: apoios necessários à escolarização inclusiva	53
---	----

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Márcia Helena da Silva Melo

4. Entre os corredores da escola: formação de professores e ressignificação do trabalho pedagógico	74
--	----

Giselle Coutinho Ferreira

Letícia Alves de Oliveira

Flávia Faissal de Souza

5. Caracterização de estudantes da educação especial: uma experiência colaborativa de formação 91

Renata Montrezol Brandstatter

Andreia dos Santos de Jesus

Biancha Angelucci

6. O uso de recursos tecnológicos de baixa complexidade para a participação e inclusão de crianças com deficiência múltipla . 103

Daniela Marçal

Miriam Ribeiro Calheiros de Sá

Márcia Denise Pletsch

Eixo 2: Interfaces entre Educação Especial e Educação Superior

7. Inclusão do público da educação especial na educação superior: panorama das produções científicas (2008-2019). 119

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira

Andressa Santos Rebelo

8. Uma proposta de formação inicial voltada para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física: análise de um dos instrumentos utilizados para a constituição dos dados. 140

Angelita Vieira de Moraes

Eder Pires de Camargo

9. Altas habilidades ou superdotação na Educação Superior: desdobramentos da sinopse estatística 156

Ana Paula Santos de Oliveira

Rosemeire de Araújo Rangni

Eixo 3: Reflexões acerca de políticas públicas e diversidade

10. Pessoas com deficiência na educação: crítica ao termo "preferencialmente" à luz do Decreto nº 6.949, de 2009 172

Georgia Bulian Souza Almeida

Décio Nascimento Guimarães

Douglas Christian Ferrari de Melo

11. O Centro Nacional de Educação Especial: os convênios e a estratégia da ditadura civil-militar de uma suposta "participação da comunidade" (1973-1986) 187

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

Silvia Alicia Martínez

12. Educação bilíngue de surdos: tensões no campo da educação especial 224

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Christianne Thatiana Ramos de Souza

13. Descortinando intenções do Decreto nº 10.502/2020: políticas de educação especial em análise 237

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Ana Paula Lima Barbosa

Marla Vieira Moreira de Oliveira

14. Transtorno do espectro do autismo e políticas públicas de educação 256

Morgana de Fátima Agostini Martins

Kaio da Silva Barcelos

Gabriele Aparecida Barbosa Betone

15. Estudantes público-alvo da Educação Especial e o Ensino Médio no Brasil: panoramas antes e após 2017 276

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Gabriela Schneider

16. Concepções de Atendimento Educacional Especializado nas políticas de Educação Especial em municípios da região metropolitana de Vitória/ES 293

Alexandro Braga Vieira

Juliano Bicker Pereira

Ricardo Tavares de Medeiros

Eixo 4: Movimentos sociais e artísticos e diferenças

17. Grupo de trabalho pessoas com deficiência nas escolas públicas do campo: constituição e ações iniciais. 312

Washington Cesar Shoiti Nozu

Patrícia Paula Schelp

Juliana Vechetti Mantovani Cavalante

João Henrique da Silva

18. Surdidade e arte: artefatos artísticos da cultura imagética como forma de resistência. 325

Kátia do Socorro Carvalho Lima

Igor Belo dos Santos

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Sobre as autoras e autores 342

Índice Remissivo 358

Prefácio

Perspectivas sobre a inclusão: o que as pesquisas têm a dizer?

“Nós desafiamos acadêmicos e profissionais de inclusão a refletir e refinar a identidade desse movimento. É uma teoria da educação, uma reforma da educação especial, outra exigência política para atender às necessidades de determinados grupos de estudantes ou um movimento social? Estas não são opções mutuamente exclusivas, mas se algumas delas estiverem interrelacionadas de alguma forma, devemos especificar a natureza dessas conexões e suas implicações para a pesquisa, para a política e para a prática.”
(ARTILES; KOZLESKI, 2019, p. 822).

Foi com muita honra e compromisso que recebi dos colegas, autores desta coletânea, o convite para prefaciar a obra intitulada *Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva*, que compõe nossa coleção *Acessibilidade e Desenho Universal na Educação*.

Esta coleção, pensada por nós, tem a preocupação de abarcar um conjunto de produções que se preocupem com o direito à educação de todas as pessoas, a melhoria da escola pública e sua universalização para *todes*, guiada pelos princípios de defesa dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, produções deste tipo nunca foram tão importantes. Nos últimos anos, o Brasil e o mundo têm enfrentado um conjunto de problemáticas que, ao afrontarem os direitos humanos, restringem o direito à educação e, consequentemente, o acesso e o sentido da escola.

Especialmente no Brasil, vivendo a experiência de um governo antidemocrático e conservador, os ataques mais diversos à ciência, à educação e aos direitos humanos deixaram um lastro de destruição na saúde, na educação, no meio ambiente e na economia, que está muito difícil conseguir enfrentar. Associado a isso, a pandemia provocada pela COVID-19, nomeada “novo coronavírus” (SARS-CoV-2), trouxe impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos ainda não totalmente mensuráveis diante dos milhares de vidas perdidas.

Diante desse quadro, os desafios impostos à área da educação são enormes, e para nós, pesquisadores, o trabalho científico também virou um trabalho político e de reconstrução nacional. Em especial no campo da Educação Especial, que foi simbolicamente “sequestrada” e politicamente utilizada pela direita neoconservadora, o caminho dessa reconstrução será longo e árduo.

Para mim, a obra que apresentamos aqui, e que tive o prazer de ler em primeira mão, reúne pesquisa engajada, capaz de responder as provocações de Artiles e Kozleski (2019), que uso para abrir este prefácio. Temos um conjunto de 18 capítulos, divididos em quatro grandes eixos, são eles:

- Eixo 1: Inclusão escolar: serviços, formação e práticas pedagógicas inclusivas;
- Eixo 2: Interfaces entre Educação Especial e Educação Superior;
- Eixo 3: Reflexões acerca de políticas públicas e diversidade;
- Eixo 4: Movimentos sociais e artísticos e diferenças.

Por diferentes abordagens, entradas, temáticas e referenciais teóricos, os autores trazem inúmeras e importantes contribuições para a preocupação central do livro: discutir os sistemas inclusivos em suas práticas e proposições políticas. Cabe destacar também, além das contribuições oriundas das pesquisas apresentadas, a diversidade regional dos autores que compõem esta coletânea, o que enriquece significativamente as leituras analíticas realizadas e dão conta dos contextos locais, completamente diferentes, que compõem nosso país.

Em suma, a obra se dedica a analisar detidamente as implicações práticas e políticas dessa “ideia venerável” (ARTILES; KOZLESKI, 2019) chamada de Educação Inclusiva. No momento atual, não só o Brasil precisa de reconstrução, mas o próprio campo da Educação Especial, e obras como essa, além de proporcionar um “frescor” ao campo, tornam-se também extremamente necessárias.

Prontos para recomeçar?

Prof.^a Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Presidenta da Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Referências

ARTILES, Alfredo J.; KOZLESKI, Elizabeth B. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 804-831, set./dez. 2019.



EIXO

INCLUSÃO ESCOLAR: SERVIÇOS,
FORMAÇÃO E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Inclusão escolar nas aulas de Educação Física: revisão bibliográfica de teses e dissertações

Rodrigo Santos de Almeida

Aline Maira da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.1

Introdução

No processo de inclusão escolar, as atitudes e as práticas dos professores estão diretamente relacionadas com a participação e com a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). A escolarização desses alunos nas salas comuns do ensino regular deve envolver a eliminação de barreiras que impedem e/ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Tal mudança de paradigma impulsiona os estudos no sentido da diferenciação e da acessibilidade curricular. Em vista disso, o foco passa a ser ampliar as estratégias e ações de forma a garantir a

acessibilidade para todos os estudantes, incluindo aqueles que fazem parte do PAEE (MENDES, 2017, 2019; NUNES; MADUREIRA, 2015).

Frente ao avanço das políticas públicas de inclusão escolar e ao aumento gradativo das matrículas dos estudantes PAEE no ensino regular (MENDES, 2019), é importante refletir sobre quais são as práticas desenvolvidas e implementadas pelos professores que podem favorecer e ampliar as condições de acessibilidade para todos os alunos.

No que diz respeito especificamente aos professores de Educação Física, a literatura nacional indica dificuldades encontradas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, tais como: supervalorização do esporte para formação de atletas; formação que enfatiza a prática em detrimento da teoria, desencadeando baixa compreensão dos professores em relação às diferentes fases que envolvem a práxis pedagógica; carência de disciplinas ou componentes curriculares que abordem a Educação Especial e a inclusão escolar nos cursos de licenciatura em Educação Física; pouca oferta de formação continuada em Educação Especial e inclusão escolar, especificamente para os professores de Educação Física (SOARES *et al.*, 1992; SILVA, R.; SEABRA JÚNIOR; ARAÚJO, 2008; BETTI; GOMES-DA-SILVA, 2018).

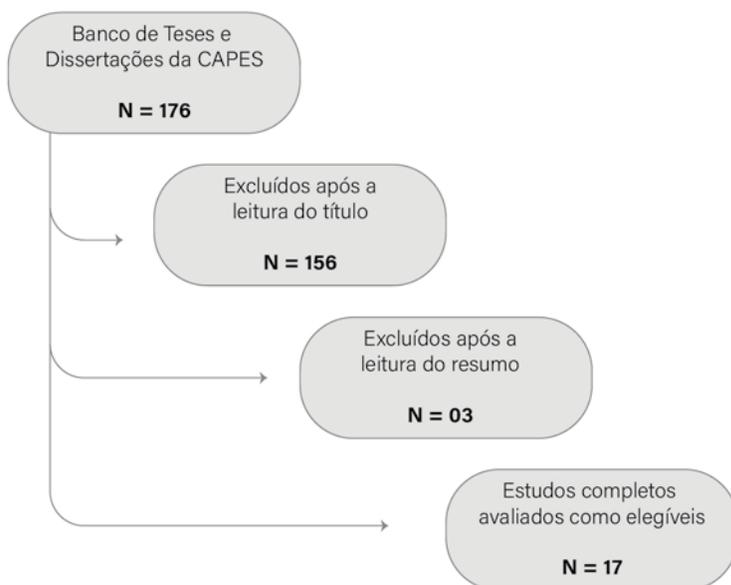
Em vista das dificuldades expostas, o presente estudo partiu das seguintes questões norteadoras: como a produção científica nacional tem abordado o tema Educação Física e inclusão escolar? Quais evidências têm sido produzidas acerca das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Educação Física em turmas nas quais estão matriculados os estudantes com deficiência? Buscando ampliar a compreensão sobre o processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física, o estudo tem como objetivo descrever e analisar teses e dissertações que abordaram o tema em pauta.

Desenvolvimento

Foi realizado um estudo de revisão bibliográfica do tipo exploratória (GIL, 2002). Para obter um panorama das investigações nacionais, conduzidas no âmbito da pós-graduação, que versaram sobre o processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física, foi realizado levantamento

de estudos recentes sobre o tema no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas entre os anos de 2010 e 2020. Utilizando os descritores “educação física” e “inclusão escolar”, 176 estudos foram identificados, conforme evidenciado na Figura 1.

Figura 1 – Etapas para composição das fontes de dados do estudo



Fonte: elaborada pelos autores.

Para refinamento dos resultados da busca, conforme pode ser observado na Figura 1, os seguintes critérios de elegibilidade foram aplicados: a) indicar no título ou no resumo relação direta com o tema inclusão escolar nas aulas de Educação Física; b) ter o acesso do conteúdo liberado na íntegra. Além disso, foram excluídos os estudos que tinham como foco exclusivo o processo formativo de professores ou que se caracterizavam como pesquisa bibliográfica. Conforme evidenciado na Figura 1, após a aplicação dos filtros, 17 estudos foram selecionados, sendo duas teses e 15 dissertações. No Quadro 2, são apresentadas as informações sobre os estudos selecionados.

Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas (continua)

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTIT.	ANO
Educação Física Escolar e o aluno com deficiência um estudo da prática pedagógica de professores	Fernando Cesar de Carvalho Moraes	Alexandra Ayach Anache	UFMS/MS	2010
Ação Pedagógica de Professores de Educação Física em turmas inclusivas	Leonardo de Carvalho Duarte	Miguel Angel García Bordas	UFBA/BA	2011
Inclusão de Alunos com Deficiência nas aulas de Educação Física Escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)	Ana Elizabeth Gondim Gomes	Marcos José da Silveira Mazzotta	Mackenzie/SP	2012
Educação Física e Deficiência Intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar	Vinicius Carlos de Oliveira	Julianne Fischer	FURB/SC	2013
Avaliação em Educação Física Escolar no Contexto do Ensino Inclusivo	Janaína Mayra de Oliveira Weber	Gilmar de Carvalho Cruz	UEPG/PR	2013
Inclusão Escolar: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física	José Milton Azevedo Andrade	Ana Paula de Freitas.	C.U. Moura Lacerda/SP	2014
Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar: possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual	Francy Kelle Rodrigues Silva	Neiza de Lourdes Frederico Fumes	UFAL/AL	2015
Educação Física Escolar: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza	Raissa Forte Pires Cunha	Adriana Leite Limaverde Gomes; Co-orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva	UFC/CE	2015
Professores de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiência	Maria Cristina Crisbach Chagas	Edgar Zaninitimm; Coorientador: Norberto da Cunha Garin	CUM-IPA/RS	2016

Quadro 2 – Teses e dissertações selecionadas (conclusão)

TÍTULO	AUTOR	ORIENTADOR	INSTIT.	ANO
Educação Física e Capoeira como agentes de inclusão para alunos cegos: um estudo de caso	Antenor de Oliveira Silva Neto	Éverton Gonçalves de Ávila	Univ. Tiradentes/SE	2016
Deficiência intelectual e Educação Física Escolar	Ieda Mayumi Sabino Kawashita	Tarcia Regina Silveira Dias	C.U. Moura Lacerda/SP	2016
Corporeidade, Percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física: um Estudo fenomenológico-existencial	Ruy Antônio Wanderley Rodrigues de Miranda	Hiran Pinel	UFES/ES	2016
Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	Caleb Rangel de Oliveira	Síglia Pimentel Höher Camargo	UFPEL/RS	2017
O Jogo de Fusen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de educação física	Tiago José Frank	Cláudia Alquati Bisol	UCS/RS	2017
A Educação Física como espaço potencializador: inclusão escolar e elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual	Karine Helena Morais	Regina Célia Linhares Hostins	UNIVALI/SC	2018
Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva	Cristiano Garcez Gualberto	Vivianne Oliveira Gonçalves	UFG/Regional Jataí/GO	2019
Inclusão Escolar: o olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física	Francianne Farias dos Santos	João Otacílio Libardoni dos Santos	UFA/AM	2019

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme pode ser observado, não houve prevalência com relação às orientações, o que pode indicar que, ao menos no âmbito da pós-graduação, os professores orientadores não estão desenvolvendo projetos de pesquisas amplos sobre o tema em pauta. No entanto, é importante destacar que dois estudos foram defendidos no programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, em Ribeirão Preto - SP.

Ainda segundo as informações apresentadas no Quadro 2, as dissertações e teses foram defendidas em 16 programas e instituições diferentes: a) oito universidades federais, localizadas nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul; b) seis universidades privadas, localizadas nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste; c) uma universidade estadual e uma universidade municipal, as duas na região Sul. Em vista disso, em termos de distribuição regional, a maior parte das pesquisas foi conduzida na região Sul (seis estudos), seguida das regiões Sudeste e Nordeste, com quatro pesquisas cada. Dois estudos foram desenvolvidos na região Centro-Oeste e apenas um na região Norte, o que demonstra certo desequilíbrio regional entre as investigações que se debruçaram sobre a temática investigada.

Sobre as abordagens que orientaram as pesquisas, 15 autores explicitaram ter utilizado abordagem qualitativa para desenvolver a investigação e dois indicaram fazer uso de uma abordagem mista, quanti-qualitativa. Sobre o tipo de pesquisa desenvolvida, houve prevalência do estudo de caso (cinco estudos). Dois autores indicaram ter realizado estudo descrito. Também foram citados os seguintes tipos de pesquisa, com frequência de um estudo cada: pesquisa etnográfica; pesquisa de levantamento; pesquisa fenomenológica-existencial interventiva; pesquisa experimental intrasujeitos; pesquisa colaborativa. Destaca-se que três pesquisadores não explicitaram o tipo de estudo desenvolvido. Em vista disso, quanto ao método, observou-se grande variedade de procedimentos adotados, ainda que com uma perspectiva predominantemente qualitativa.

No que diz respeito às técnicas adotadas como procedimentos para coleta de dados, houve menor variabilidade, pois apenas três tipos foram indicados pelos pesquisadores: entrevista (quinze estudos), observação (doze estudos) e questionário (sete estudos). Destaca-se que a maior parte das investigações fez uso da combinação de mais de uma técnica para alcançar os objetivos propostos.

Quanto aos participantes das pesquisas investigadas, a maior parte dos estudos contou com a participação de professores: onze professores

de Educação Física e duas professoras de Educação Especial.¹ Além disso, nove estudos tiveram como participantes estudantes PAEE. Observa-se que não participaram dos estudos investigados outros atores importantes no processo de escolarização, tais como familiares, gestores e os estudantes que não fazem parte do público da Educação Especial. O dado sinaliza uma lacuna para futuras investigações, mas também pode refletir uma compreensão reducionista e até mesmo simplista do processo de inclusão escolar, que deve envolver toda a comunidade escolar.

Além da caracterização dos artigos, foi realizada análise dos estudos a partir dos objetivos traçados pelos autores e dos resultados obtidos. Foi possível reunir as investigações em três grupos: a) práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física; b) proposição de ações pedagógicas aos professores de Educação Física; c) perspectiva de estudantes e/ou de professores sobre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física. É importante esclarecer que a temática dos grupos não foi decidida *a priori*. Somente após a leitura na íntegra das pesquisas é que foi possível realizar o agrupamento.

Práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física

O primeiro grupo “práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física” foi composto por sete estudos que buscaram identificar, compreender e analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas regulares, em turmas nas quais estão matriculados estudantes PAEE (MORAES, 2010; DUARTE, 2011; WEBER, 2013; ANDRADE, 2014; CUNHA, 2015; MIRANDA, 2016; MORAIS, 2018; GUALBERTO, 2019).

Moraes (2010) desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de professores de Educação Física que ministravam aulas no ensino fundamental em classes comuns nas quais estavam matriculados estudantes com deficiência. Os resultados indicaram que o discurso

1. Em um dos estudos, a professora de Educação Especial, caracterizada pelo autor como segunda professora, prestava apoio para dois estudantes com deficiência intelectual matriculados em uma mesma turma (OLIVEIRA, V., 2013). Em outro estudo, a professora de Educação Especial era responsável pelo atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais (SILVA, F., 2015).

representado na fala dos participantes evidenciava contradições para o desenvolvimento de práticas inclusivas, desde a elaboração dos planejamentos e execução até o processo avaliativo. O autor explicou que durante as investigações identificou que as características organizacionais das aulas eram responsáveis pela não participação dos alunos, e não necessariamente características relacionadas com a deficiência dos estudantes.

As práticas dos professores também foram investigadas por Duarte (2011). O objetivo foi analisar a ação pedagógica de dois professores de Educação Física em turmas do ensino fundamental I de uma escola da rede privada e evidenciar como ocorria a relação desses professores com as diferenças geradas, especificamente, pela presença de estudantes com deficiência durante as aulas de Educação Física. O autor destacou exemplos de comportamentos dos professores e da relação destes com a turma, assim como estratégias de manejo adotadas nas turmas observadas. Foi indicado que os comportamentos apresentados poderiam compor ações pedagógicas inclusivas.

O estudo proposto por Weber (2013) buscou revelar os pressupostos ideológicos que subsidiam as práticas pedagógicas em Educação Física escolar, frente aos desafios do processo de inclusão escolar. Como parte dos resultados, a autora destacou o quanto os projetos político-pedagógicos das escolas investigadas estavam “impregnados de princípios da lógica de mercado” (WEBER, 2013, p. 153), ou seja, contraditórios aos movimentos e processos de inclusão escolar. Outro achado importante refere-se ao que a autora denominou como “invisibilização” (WEBER, 2013, p. 157) dos estudantes com deficiência nas propostas e ações descritas pelas escolas nos projetos político-pedagógicos, o que, conforme explicou a autora, não apenas desmobilizava, mas também não responsabilizava os professores a compor os projetos e a assumir seu papel no processo de inclusão escolar.

Andrade (2014) objetivou caracterizar os modos de participação de estudantes com deficiência e de seus professores de Educação Física durante as aulas, bem como analisar como são estabelecidas as relações de ensino e de aprendizagem no contexto da escola regular. Como conclusão, o autor refletiu que a organização do professor é fundamental para a participação e para a aprendizagem dos alunos com deficiência durante as

aulas de Educação Física, oportunizando relações de ensino e estratégias que considerem as singularidades desses estudantes.

O estudo desenvolvido por Cunha (2015) teve como objetivo analisar as concepções e os princípios que caracterizam as ações pedagógicas de professores de Educação Física que atuam em turmas nas quais estão matriculados estudantes com deficiência sensorial, física e/ou intelectual. A autora concluiu que a prática pedagógica dos professores participantes não contribuiu com a participação e o aprendizado dos alunos com deficiência e, além disso, se constituía como barreira para a inclusão escolar durante as aulas de Educação Física. Os resultados do estudo demonstraram que os participantes apresentavam ideias contraditórias a respeito da inclusão escolar.

O processo de inclusão escolar de um estudante cego nas aulas de Educação Física foi o foco da pesquisa conduzida por Miranda (2016). Como principais resultados, o autor sinalizou a ausência da adoção de práticas pedagógicas voltadas para garantir e/ou ampliar a participação e o aprendizado do estudante com deficiência visual, o que pode estar relacionado, segundo o pesquisador, às concepções que os professores tinham sobre a Educação Especial e os pressupostos da inclusão escolar.

Por sua vez, Morais (2018) investigou a elaboração do conceito de cultura corporal feita por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, entre eles, estudantes com deficiência intelectual, nas aulas de Educação Física. Os resultados indicaram que a diversidade presente entre os alunos e a particularidade de cada indivíduo envolvido na pesquisa contribuíram com o processo de inclusão escolar e a aprendizagem de todos os participantes envolvidos. Segundo a pesquisadora, as aulas de Educação Física com turmas nas quais estão presentes educandos com deficiência facilitaram a elaboração, por parte de todos os estudantes, do conceito de cultura corporal.

As atitudes sociais e as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física foram investigadas por Gualberto (2019). O objetivo do estudo foi analisar a prática pedagógica e as atitudes sociais de professores e estudantes em aulas de Educação Física em três escolas estaduais. Ao apresentar os resultados da pesquisa, o autor indicou que, em relação ao ensino dos estudantes PAEE, tanto professores quanto estudantes apresentaram atitudes sociais positivas. Tais resultados foram identificados apesar das condições

adversas do ambiente escolar, da pouca oferta de capacitações e formações continuadas sobre a temática especificamente relacionada ao processo de inclusão escolar.

Sobre pesquisas futuras, Moraes (2010) e Duarte (2011) apontaram para a necessidade de serem realizados novos estudos sobre a temática, mas não indicaram especificamente quais são as lacunas que precisariam de maior atenção. Por sua vez, Gualberto (2019) destacou a necessidade de ampliar o número de pesquisas que avaliassem os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, as estratégias curriculares adotadas e os recursos cognitivos utilizados por eles para aprender e se desenvolver.

Proposição de ações pedagógicas aos professores de Educação Física

Para além das pesquisas sobre como estão acontecendo as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física, foram selecionados também estudos propositivos, que investigaram os efeitos de ações pedagógicas que podem ser implementadas pelos professores de Educação Física de modo a contribuir com o processo de inclusão escolar. O segundo grupo “proposição de ações pedagógicas aos professores de Educação Física” foi composto por três estudos (SILVA NETO, 2016; OLIVEIRA, C., 2017; FRANK, 2017).

Analisar a capoeira como agente de inclusão escolar nas aulas de Educação Física para estudantes cegos foi o objetivo da pesquisa realizada por Silva Neto (2016). Os resultados indicaram que, no contexto da escola regular, a capoeira pode ser utilizada nas aulas de Educação Física como uma “ferramenta em potencial para inserção, integração, aceitação e permanência de alunos não só com cegueira, mas com os demais tipos de deficiências na escola” (SILVA NETO, 2016, p. 108).

A avaliação de uma proposta de intervenção nas aulas de Educação Física também foi o foco da pesquisa de Oliveira, C. (2017). O estudo teve como objetivo analisar o processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) nas aulas de Educação Física na escola regular, assim como elaborar e avaliar uma intervenção voltada para auxiliar os professores em suas práticas junto aos estudantes com TEA nas aulas de

Educação Física. Como principais resultados, constatou-se que metade dos participantes relatou que a participação dos educandos com TEA nas aulas de Educação Física não é frequente e que está relacionada com “[...] algum interesse do aluno por determinada atividade, motivação ou dificuldade de compreender as demandas exigidas nas aulas” (OLIVEIRA, C., 2017, p. 49). Além disso, os resultados demonstraram que os professores não utilizam estratégias específicas para ampliar a participação dos educandos com TEA ou promover o aprendizado deles.

O processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física envolvendo alunos com deficiência física foi o tema da pesquisa conduzida por Frank (2017), cujo objetivo foi avaliar a contribuição do jogo de Fusen² como recurso pedagógico na escolarização de estudantes com deficiência física severa em aulas de Educação Física e examinar os desafios enfrentados por professores de Educação Física frente ao processo de inclusão escolar. A partir dos resultados obtidos, o autor concluiu que:

A dificuldade em incluir estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física está relacionada a uma proposta baseada em uma prática tecnicista que favorece os mais aptos fisicamente, de acordo com suas destrezas motoras (FRANK, 2017, p. 168).

Destaca-se que, entre os 17 estudos selecionados como fonte de dados, apenas três apresentaram um caráter propositivo, envolvendo a avaliação dos efeitos de ações pedagógicas que podem contribuir com o processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. Destaca-se que as investigações abordaram três diferentes categorias do público da Educação Especial: deficiência visual, deficiência física e transtorno do espectro do autismo.

Perspectiva de alunos e/ou de professores sobre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física

O terceiro grupo, “perspectiva de alunos e/ou professores sobre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física”, reúne seis estudos que investigaram a

2. O jogo de Fusen é uma atividade lúdica, desenvolvida no Japão, que envolve a cooperação entre os participantes (FRANK, 2017).

opinião dos estudantes PAEE (KAWASHITA, 2016; SANTOS, 2019), dos professores (GOMES, 2012; SILVA, F., 2015; CHAGAS, 2016) e de ambos os seguimentos (OLIVEIRA, V., 2013) sobre como a inclusão escolar está sendo desenvolvida nas aulas de Educação Física.

O estudo conduzido por Gomes (2012) teve como objetivo analisar como ocorre o processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física, sob o ponto de vista dos professores, bem como identificar as principais necessidades em relação à escolarização de estudantes com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla) na escola regular. Ao relatar os resultados alcançados, a autora observou que as dificuldades relatadas pelos professores participantes envolviam falta de estrutura física adequada nos espaços escolares nos quais as aulas de Educação Física eram ministradas, assim como de recursos materiais, o que comprometia o processo de inclusão escolar. Além disso, os participantes relataram como dificuldade a falta de apoio por parte dos gestores escolares, bem como a relação ainda inconsistente dos familiares com a escola e, principalmente, com os professores de Educação Física. Os professores relataram como necessidade a possibilidade de contar com profissionais de apoio escolar permanentemente durante as aulas.

A pesquisa realizada por Oliveira, V. (2013) objetivou compreender, a partir da perspectiva dos alunos do 6º ano do ensino fundamental e da professora de Educação Especial³, como a prática pedagógica vivenciada nas aulas de Educação Física possibilitava a escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. Entre os resultados, o autor indicou que os alunos participantes relataram a existência de práticas pedagógicas inclusivas durante as aulas de Educação Física. Ao sistematizar as práticas pedagógicas apontadas pelos estudantes e pela professora, o pesquisador concluiu que os resultados de sua investigação podem ajudar outros professores e pesquisadores a encontrar caminhos para a efetivação da inclusão escolar.

Por sua vez, a pesquisa conduzida por Silva, F. (2015) teve como objetivo analisar os saberes sobre a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado ofertado por professores de Educação Especial e de Educação

3. A professora de Educação Especial foi nomeada pelo pesquisador como segunda professora.

Física e intervir no sentido de estabelecer um diálogo colaborativo entre esses professores para promover a inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. Entre os resultados, não foram identificados elementos que caracterizassem uma relação de parceria entre o professor de Educação Física e a professora de Educação Especial.

A perspectiva de professores de Educação Física sobre a inclusão escolar foi o foco da pesquisa conduzida por Chagas (2016). A partir dos resultados obtidos, a pesquisadora concluiu que o pouco acesso às informações e aos conhecimentos sobre as pessoas com deficiência na formação inicial dos professores que participaram do estudo poderia estar relacionado com o baixo otimismo destes em relação ao processo de inclusão escolar. A autora destacou que, apesar dos professores indicarem fragilidades em sua formação inicial e continuada, foram identificados relatos acerca do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e favoráveis ao sucesso de todos os estudantes.

O estudo de Kawashita (2016) teve como objetivo conhecer como ocorre a inclusão escolar nas aulas de Educação Física, na perspectiva dos estudantes com deficiência intelectual. Entre os resultados, identificou-se que os alunos participantes não relataram situações de exclusão nas aulas de Educação Física e indicaram participar das atividades propostas. A partir disso, a autora apontou a necessidade de investigar quais estratégias estavam sendo implementadas pelos professores que, segundo os alunos participantes, foram avaliadas de forma positiva.

A perspectiva dos estudantes com deficiência também foi o foco da pesquisa conduzida por Santos (2019), cujo objetivo foi identificar como estava ocorrendo a escolarização de educandos com deficiência nas aulas de Educação Física nas escolas regulares. Os resultados levantados indicaram que, segundo o relato dos alunos, os professores de Educação Física não estavam oferecendo condições que garantissem a participação dos estudantes com deficiência. Como conclusão, foi destacada a importância e a necessidade de outros estudos sobre inclusão escolar serem realizados no contexto amazônico, visto que a temática tem sido mais discutida em outras regiões brasileiras.

De modo geral, os estudos reunidos no último grupo temático sinalizaram que, na perspectiva de alunos e professores, as especificidades dos

estudantes PAEE nem sempre são consideradas, caracterizando as aulas de Educação Física como um espaço no qual a exclusão ainda se faz presente. Além disso, os participantes das pesquisas sinalizaram dificuldades relacionadas não apenas com a prática docente, mas também com a estrutura e a gestão das escolas.

Conclusão

A revisão bibliográfica dos estudos selecionados possibilitou ampliar o conhecimento sobre as condições nas quais os professores de Educação Física têm desenvolvido suas práticas pedagógicas, no contexto da escola regular, em turmas nas quais estão matriculados estudantes PAEE. Além disso, foram levantadas informações sobre em que medida a atuação desses professores tem representado um fator significativo para a construção de contextos inclusivos nas escolas regulares. Foi possível identificar, ainda, que o suporte disponibilizado pelos gestores das Secretarias de Educação, a atuação da gestão escolar, o relacionamento/parceria com a família e com os professores de Educação Especial responsáveis pelo atendimento educacional especializado estão diretamente relacionados com as práticas mais ou menos inclusivas desenvolvidas pelos professores de Educação Física.

Evidenciou-se que, mesmo tendo excluído no processo de seleção das dissertações e teses aquelas cujo tema central foi a formação de professores, os estudos apontaram, entre os resultados apresentados, as fragilidades na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física. Silva, Seabra Júnior e Araújo (2008) destacam as limitações encontradas nos cursos de Licenciatura em Educação Física e na formação continuada ofertada, mas ressaltam que a área sofre também com as heranças que ainda influenciam a atuação prática dos professores. O que foi possível constatar durante a análise dos estudos selecionados.

A análise das dissertações e teses selecionadas também demonstrou que a compreensão dos professores de Educação Física sobre o processo de inclusão escolar está restrita à matrícula e à presença na escola regular e, de maneira geral, não envolve a busca pela garantia de condições que permitam a participação e o aprendizado do estudante PAEE. Segundo Mendes (2017), a inclusão escolar envolve o ato e o efeito de incluir, ou seja, é um

processo que se inicia com a matrícula, mas também envolve aprender, desenvolver-se e permanecer na classe comum da escola regular.

Apesar de grande parte dos estudos analisados apresentarem como proposta central a prática pedagógica dos professores de Educação Física, compreende-se que ainda é fundamental a realização de pesquisas que investiguem as dimensões metodológicas da prática docente (planejamento, aplicação/desenvolvimento e avaliação). Em vista disso, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas colaborativas, que proponham, para além de estudos sobre os professores de Educação Física e suas ações docentes, investigações desenvolvidas em parceria com esses professores, capazes de promover práticas pedagógicas inclusivas, cuja característica principal seja a acessibilidade para todos(as) os(as) estudantes.

Acredita-se que a revisão bibliográfica realizada poderá auxiliar gestores e redes de ensino na conformação de processos formativos mais adequados às necessidades dos professores de Educação Física, assim como colaborar com a reflexão desses professores acerca da sua atuação em turmas nas quais estão presentes os estudantes PAEE. Além disso, espera-se que o presente estudo contribua para iluminar as lacunas para novas investigações sobre a temática em pauta.

Referências

- ANDRADE, J. M. A. **Inclusão Escolar**: modos de participação de alunos e professores nas aulas de Educação Física. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2014.
- BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2018.
- CHAGAS, M. C. C. **Professores de Educação Física e a Inclusão de alunos com deficiência**. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão) — Centro Universitário Metodista (IPA), Porto Alegre, RS, 2016.
- CUNHA, R. F. P. **Educação Física Escolar**: concepções e princípios sobre inclusão escolar de professores da rede municipal de Fortaleza. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015.
- DUARTE, L. D. C. **Ação Pedagógica de Professores de Educação Física em turmas inclusivas**. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.

- FRANK, T. J. **O Jogo de Fusen como recurso pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência física severa nas aulas de Educação Física**. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2017.
- Gil, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, A. E. G. **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em escolas públicas municipais de Fortaleza (CE)**. 147 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2012.
- GUALBERTO, C. G. **Atitudes Sociais e Prática Pedagógica nas aulas de Educação Física em uma perspectiva inclusiva**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Jataí, GO, 2019.
- KAWASHITA, I. M. S. **Deficiência intelectual e Educação Física Escolar**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2016.
- MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 27, p. 22. 2019.
- MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In: Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 58-81.
- MIRANDA, R. A. W. R. **Corporeidade, Percepções e modos de ser cego em aulas de Educação Física: um estudo fenomenológico-existencial**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.
- MORAES, F. C. C. **Educação Física Escolar e o Aluno com Deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores**. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010.
- MORAIS, K. H. **A Educação Física como espaço potencializador: inclusão escolar e elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2018.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, Portugal, n. 5, p. 126-143, jul. 2015.
- OLIVEIRA, C. R. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.
- OLIVEIRA, V. C. D. **Educação Física e Deficiência Intelectual: prática pedagógica para a inclusão escolar**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2013.
- SANTOS, F. F. D. **Inclusão Escolar: o olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de Educação Física**. 2019. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

- SILVA, F. K. R. **Atendimento Educacional Especializado e Educação Física Escolar:** possibilidades de parceria colaborativa no processo de inclusão escolar de educandos com deficiência intelectual. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2015.
- SILVA NETO, A. O. **Educação Física e Capoeira como Agentes de Inclusão para alunos cegos:** um estudo de caso. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Tiradentes, Aracajú, SE, 2016.
- SILVA, R. de F.; SEABRA JÚNIOR, L.; ARAÚJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil:** da História à Inclusão Educacional. São Paulo: Phorte, 2008.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O., BRACHT, V. **Metodologia do Ensino da Educação Física Coletivo de Autores.** São Paulo: Cortez, 1992.
- WEBER, J. M. de O. **Avaliação em Educação Física Escolar no contexto do ensino inclusivo.** 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.

Protocolo de observação de situações educacionais inclusivas: parâmetros para a avaliação da inclusão em sala de aula¹

Bárbara Amaral Martins
Miguel Claudio Moriel Chacon
Gilmar de Lima Galvão
DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.2

Introdução

Este capítulo focaliza as práticas pedagógicas em sala comum que envolvem o público da educação especial: estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD), para os quais devem ser proporcionados currículos, recursos pedagógicos, técnicas e procedimentos concernentes às suas demandas

1. Este capítulo reúne dados que foram produzidos como parte integrante da tese de Martins (2018).

educativas (BRASIL, 1996). Porém, o processo histórico de exclusão que os acompanhou parece não estar totalmente superado.

As primeiras práticas educacionais para pessoas com deficiência apresentavam técnicas clínico-terapêuticas e enfoque segregacionista, de modo que a categorização permitia o agrupamento dos “iguais”, a partir de diagnósticos clínicos, afastando-os da convivência mais ampla em sociedade (GARCIA, 2013; MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

O movimento de integração surgiu com a proposta de romper com esse isolamento e promover a inserção das pessoas com deficiência na comunidade, sob as condições mais comuns possíveis, englobando os diversos campos da atividade humana (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011; ALBUQUERQUE; MACHADO, 2011). No contexto educacional, a integração ocorria com a adequação dos estudantes da educação especial aos padrões exigidos pela escola regular, entretanto, a presença destes nas salas especiais e até mesmo nas salas comuns não era acompanhada por alterações na dinâmica escolar (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; DORZIAT, 2013).

Quanto aos estudantes com AH/SD, a exclusão social não aconteceu, visto que sempre frequentaram as escolas regulares, no entanto, ainda hoje, negam-lhes o direito de desenvolvimento pleno devido ao não reconhecimento de seus potenciais (PÉREZ; FREITAS, 2011), ou seja, embora presentes nas escolas e pertencentes ao público da educação especial, nem sempre são assim considerados no interior dos sistemas de ensino. Consequentemente, deixam de receber atenção educacional especializada e atividades de enriquecimento intracurricular, permanecendo praticamente invisíveis.

Nessa direção, ressalva-se que a inclusão escolar transcende a garantia de acesso à escola, pois se concretiza mediante a aprendizagem de todos(as), o que demanda recursos de natureza material e humana. Além disso, convém assinalar que a inclusão escolar não representa, tampouco exige o desmantelamento da Educação Especial, mas a sua ressignificação (CARVALHO, R., 2016), a partir da qual os seus serviços possibilitam atender às necessidades educacionais do público-alvo, preferencialmente, nas escolas

comuns. Sob esse prisma, Carvalho, R. (2016) reflete acerca do papel da Educação Especial:

Reconheço o quanto suas premissas precisam ser modificadas bem como suas práticas. O que tenho questionado é se, de direito e de fato, devemos esquecer toda a contribuição que, historicamente, nos legou, deixando de implementá-la para os que dela, realmente, necessitam. (CARVALHO, R., 2016, p. 19).

Tal reflexão nos permite afirmar que o foco do processo educativo deve estar sobre o estudante com vistas a identificar os recursos, os métodos e as estratégias que melhor respondem as suas demandas, levando em consideração as potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento em vez de enfatizar as possíveis limitações e cultivar descrédito ou discriminação.

A discriminação se faz presente quando o estudante frequenta a escola, mas não participa de maneira efetiva do que lá ocorre, o que caracteriza uma inclusão física, no sentido de estar ocupando o mesmo espaço, porém, não constitui uma inclusão de fato, pois esta requer interação, atividade e, sobretudo, aprendizagem. Na mesma direção, encontra-se o descrédito nas potencialidades dos estudantes que necessitam da Educação Especial, como Carvalho, M. (2013) constata ao acompanhar a escolarização de uma criança com deficiência intelectual:

Educadores e crianças chamavam Bernardo (carinhosamente) de “Bê” e faziam dele um bebê, quando decidiam por ele, falavam por ele, quando não cogitavam que ele pudesse ter vontade própria, quando desconsideravam suas ações e posição nas relações. [...] o grupo o significava de um modo que desqualificava suas respostas, não o reconhecendo como um aluno [...] (CARVALHO, M., 2013, p. 223).

A postura que alguns educadores assumem, ao transferirem suas responsabilidades com o ensino do estudante público da educação especial para outros profissionais, pode ser igualmente considerada discriminatória, assim como evidencia o relato de Matos e Mendes (2015, p. 14): “Pergunto à professora se chegou a planejar e pensar em alguma adaptação

das atividades do dia para a aluna, e a professora (PD) diz claramente: ‘as atividades de AD, esta parte, quem fica mais é a cuidadora.’” Essa atitude evidencia certo descrédito quanto às possibilidades de aprendizagem do estudante, de modo que a deficiência se sobrepõe ao próprio indivíduo, em outras palavras, seus impedimentos são supervalorizados. Essa síntese da pessoa na deficiência faz com que a sua subjetividade seja ignorada, de forma a desconsiderar os seus anseios, vontades e potencialidades (JESUS; VIEIRA, 2011).

Segundo Magalhães (2011), a discriminação e o descrédito são decorrências dos estereótipos resultantes do baixo contato social com pessoas com deficiência. Os estereótipos surgem das interações sociais e “[...] cumprem a função de simplificar e categorizar o real, tornando-o mais facilmente compreensível” (MAGALHÃES, 2011, p. 82). Contudo, caracterizam-se por sua rigidez e acabam por condicionar as interações. De acordo com Omote (2004), nesse tipo de situação, a deficiência, que é naturalmente uma diferença, passa a ser um desvio, isto é, um fenômeno social que coloca em evidência a compreensão negativa que se tem sobre uma dada característica, no caso, a deficiência. Ser considerado e tratado como um desviante depende das pessoas e do contexto em que as interações ocorrem. Logo, se a audiência compreende a diferença como algo natural que não representa desvantagem, ameaça ou inferioridade, não há desvio.

A inclusão escolar, que é parte do processo de inclusão social, pode contribuir para que as próximas gerações não carreguem a visão preconceituosa e limitadora a respeito da pessoa com deficiência, TEA ou AH/SD. Porém, a superação dessa perspectiva que compreende tais diferenças como desvios depende da maneira como esse público é acolhido e contemplado em suas especificidades nos contextos escolares, algo que envolve desde as atitudes e expectativas até as oportunidades que lhe são oferecidas, ou seja, que perpassa pelo sucesso do processo inclusivo.

Nos textos que abordam a inclusão escolar, é comum encontrarmos referências sobre a necessidade de formação de professores, recursos humanos e materiais, serviços especializados, trabalho colaborativo/multidisciplinar e relação escola/família, mas como devem ser as práticas pedagógicas no interior da sala de aula para garantir uma inclusão educacional bem-sucedida?

Com base em tal questionamento, buscamos identificar parâmetros para o reconhecimento de práticas pedagógicas no interior da sala de aula, capazes de expressar uma inclusão educacional bem-sucedida. Vale esclarecer que consideramos como bem-sucedidas as práticas educacionais que objetivam promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos público da educação especial, respeitando-lhes as diferenças, propiciando interações positivas com os pares e efetividade na participação das atividades propostas à turma (MARTINS, 2018).

Procedimentos metodológicos

Realizamos uma revisão de literatura a partir da busca por artigos científicos na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando os descritores: inclusão; escola; inclusão escolar, sem o estabelecimento de recorte temporal.

Obtivemos um total de 60 produções, as quais foram analisadas a partir da leitura do título, do resumo e das palavras-chave. Tivemos como critério de inclusão a relação com a prática pedagógica em sala de aula e como critério de exclusão o foco nas políticas públicas, na formação docente, nas representações sociais e em outros temas que não dissessem respeito ao processo de ensino e aprendizagem, diretamente, no interior de sala comum. Desse modo, selecionamos as produções que mais se aproximavam dos propósitos do estudo, o que resultou na localização de 12 artigos (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; DORZIAT, 2013; LEONARDO; BRAY; ROSSATO, 2009; MACEDO *et al.*, 2014; MATOS; MENDES, 2015; MENDES; 2006; MICHELS, 2006; OLIVEIRA; DRAGO, 2012; PRIETO; PAGNEZ; GONZALEZ, 2014; ROSIN-PINOLA; DEL PRETTE, 2014; SILVA; MENDES, 2012; ZUCCHETTI, 2011).

Por meio da leitura completa desses trabalhos, encontramos 12 indicadores que devem estar presentes em uma sala de aula inclusiva, a partir dos quais elaboramos uma versão inicial do “Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas”. Essa versão foi revisada por pesquisadores da área da Educação Especial e teve quatro de seus itens modificados para que pudesse contemplar as necessidades dos estudantes com AH/SD. Um dos indicadores foi desmembrado em dois itens para

uma melhor avaliação por parte do(s) observador(es). Assim, chegou-se à segunda versão do protocolo, contendo 13 questões fechadas, cujas possibilidades de resposta eram: sim, não e não se aplica. A partir dessas respostas, cada item recebia a seguinte pontuação:

Sim: +2

Não: -2

Não se aplica: +1

Cumpra esclarecer que a opção “não se aplica” recebeu pontuação positiva por destinar-se a situações nas quais o discente e/ou a tarefa não necessitam do que é referido no item. Em vista disso, compreende-se que o fato de uma dada situação tornar, por exemplo, materiais de apoio, ajustes ou atenção individualizada, algo desnecessário, é um indicador de que o estudante está incluído na atividade.

Quando o somatório das pontuações de cada item totaliza um número positivo, interpreta-se a situação educacional como inclusiva, já nos casos em que o total é negativo, considera-se que a situação é excludente.

Na sequência, realizamos seis filmagens em turmas do ensino fundamental I frequentadas por estudantes com deficiência intelectual. Cada uma dessas filmagens foi editada e sintetizada em cerca de 15 minutos a partir da seleção dos trechos que exprimiam o tipo de agrupamento adotado, a atividade proposta à turma e ao estudante da educação especial (quando diferenciada), a participação deste na atividade e o auxílio recebido (caso existente). Essas sínteses foram analisadas, individualmente, por quatro juízes que atendiam aos critérios: apresentar titulação mínima de mestre em Educação e realizar pesquisas na área da Educação Especial. As análises foram efetuadas com base no protocolo, e os resultados serão apresentados na seção a seguir.

Resultados e discussão

A identificação de situações educacionais que sejam de fato inclusivas somente é possível caso se tenha clareza sobre o significado prático da denominada inclusão escolar, ou seja, é preciso saber quais são os requisitos

para que sua efetivação possa ser contemplada. Foi com o intuito de traçar os critérios de uma prática pedagógica inclusiva bem-sucedida que construímos o Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas (APÊNDICE A).

Com o levantamento das produções científicas a respeito da educação inclusiva do público da educação especial, chegamos a 12 indicadores que deram suporte à elaboração do instrumento. Desse modo, a inclusão escolar, em sala de aula, pode ser considerada bem-sucedida quando há:

- Acessibilidade física;
- Interações sociais positivas;
- Participação de todos(as) os(as) alunos(as);
- Atenção individualizada;
- Respostas pedagógicas adequadas às características, capacidades e necessidades do aluno;
- Ajuste do ensino e dos apoios, segundo as necessidades curriculares e pedagógicas do aluno;
- Adaptações e flexibilizações curriculares (se necessário);
- Material didático de apoio;
- Garantia de aprendizagem;
- Cooperação entre os alunos;
- Aquisição de independência;
- No caso de haver estagiário/auxiliar, este constitui um apoio à sala de aula e não ao estudantes com necessidades especiais exclusivamente.

Com base nesses indicadores, elaboramos a primeira versão do Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas, contendo 13 itens, que, depois de revisado, teve quatro de seus itens alterados, a fim de englobar os estudantes com AH/SD. As alterações são expostas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Alterações dos itens do Protocolo de observação

Primeira versão	Versão final
Item 2 Há material didático de apoio? (alfabeto móvel; material concreto; computador etc.)	Item 2 Há material didático de apoio? (alfabeto móvel; material concreto; computador; <i>revistas; livros; jogos</i> etc.)
Item 3 Considera-se as necessidades educacionais e os apoios necessários a fim de ajustar o ensino ao aluno?	Item 3 Considera-se as necessidades educacionais e os apoios/ <i>desafios</i> necessários a fim de ajustar o ensino ao aluno?
Item 6 Busca-se garantir a aprendizagem, conforme os objetivos educacionais estabelecidos, mesmo que com adequações?	Item 6 Busca-se garantir a aprendizagem, conforme os objetivos educacionais estabelecidos, <i>considerando-se os conhecimentos do aluno</i> ?
Item 7 Existem adaptações e flexibilizações curriculares (caso necessário)?	Item 7 Existem adaptações, flexibilizações ou <i>enriquecimento</i> curriculares (caso necessário)?

Fonte: elaboração própria.

A segunda versão foi usada por juízes na análise de seis situações educacionais de sala, a fim de avaliar a concretude da inclusão escolar. O Quadro 2 apresenta a síntese das avaliações.

Quadro 2 – Resultado das avaliações dos juízes

Filmagem	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3	Juiz 4	Concordância
F1	Não inclusiva	Não inclusiva	Não inclusiva*	Inclusiva	75%
F2	Inclusiva	Não inclusiva	Inclusiva	Inclusiva	75%
F3	Inclusiva	Inclusiva	Inclusiva	Inclusiva	100%
F4	Inclusiva	Não inclusiva	Inclusiva	Inclusiva	75%
F5	Inclusiva	Inclusiva	Inclusiva	Inclusiva	100%
F6	Inclusiva	Não inclusiva	Não inclusiva	Não inclusiva	75%

*O somatório da pontuação dos itens teve resultado 0. Como a neutralidade não estava prevista, concluiu-se pela não inclusão e acrescentou-se essa possibilidade ao instrumento.

Fonte: Elaboração própria.

As avaliações dos juízes atingiram a concordância mínima de 75% em todas as situações educacionais analisadas, demonstrando que o protocolo apresenta fidedignidade. Ainda que a subjetividade não possa ser anulada dos processos observacionais, o estabelecimento de critérios claramente observáveis contribuiu para aumentar a objetividade da avaliação.

O cotejo das avaliações também permitiu notar a necessidade de uma opção de resposta para marcar a impossibilidade de emitir juízo acerca de determinados itens quando as situações presenciadas não os explicitam. Por isso, acrescentou-se a opção “não observado”, a receber pontuação nula.

Em relação ao conteúdo dos itens e à maneira com que expressam contribuições para a efetivação da inclusão, frisa-se que garantir o acesso e a permanência na escola, com aprendizagem e participação, demanda a existência de acessibilidade para que os obstáculos capazes de dificultar ou impedir a participação do indivíduo, em termos de movimentação e circulação, comunicação, expressão, acesso à informação etc., sejam removidos, da mesma forma em que haja o desenvolvimento de propostas educacionais apropriadas à diversidade estudantil. Isso significa que o estudante não pode se deparar com barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, informações e tecnologias, bem como nos recursos didáticos e nas atitudes (BRASIL, 2015; MANZINI, 2015; MIRANDA, 2015).

A título de exemplificação, um estudante cadeirante ou com mobilidade reduzida precisa dispor de guia rebaixada, rampas ou elevadores, portas e portões com dimensões adequadas, banheiros e mobiliário adaptados; um estudante cego ou com baixa visão terá sua locomoção facilitada com a presença de piso tátil, ao passo que o uso de lupa ou materiais em braille favorecerá o seu acesso à informação e comunicação, do mesmo modo que outros estudantes poderão necessitar de recursos de comunicação alternativa ou aumentativa e tecnologia assistiva. Já a remoção das barreiras atitudinais corresponde à eliminação de qualquer ação ou comportamento que exclua, discrimine, iniba ou atravanque a participação plena do estudante. Segundo Manzini (2015), estas possuem maior complexidade que as demais barreiras, em razão de compreenderem processos sociais cuja transposição não é concreta.

Para Miranda (2015), além de barreiras atitudinais, existem também as de ordem pedagógica:

Parece evidente a existência de barreiras no cotidiano da sala de aula, que dificultam o processo de interação e de aprendizagem dos diferentes alunos. Essas barreiras são pedagógicas quando se referem às condições para a construção do conhecimento no âmbito da escola e atitudinais quando são relativas às interações sociais e se relacionam diretamente com os aspectos pedagógicos, influenciando-se mutuamente (MIRANDA, 2015, p. 292).

Considerando que a acessibilidade envolva diversos aspectos, procurou-se não restringir o protocolo à acessibilidade física. Embora esta se revele de forma mais evidente, barreiras atitudinais e pedagógicas também estão contempladas pelos itens do instrumento.

Nessa direção, a recomendação para que estagiários ou auxiliares de sala ofereçam apoio a toda a turma, em vez de desempenhar uma espécie de tutoria ao discente público da educação especial (PRIETO; PAGNEZ; GONZALEZ, 2014), é importante, devido à barreira que pode se formar para a interação com os colegas, em decorrência da atenção exclusivamente destinada ao estudante, capaz de provocar o seu isolamento. Além disso, o professor regente deve assumir a sua responsabilidade pelo ensino de todos os seus alunos... Todos!

Reforça-se, então, que a educação inclusiva exige a eliminação de qualquer modalidade de barreira, o que requer planejamento, aquisição de conhecimentos, recursos de natureza humana e material, trabalho conjunto e vontade de efetivar um projeto institucional que seja de fato inclusivo (MIRANDA, 2015). Não obstante, a eliminação de barreiras tende a se tornar desnecessária, na proporção em que a diversidade passe a ser reconhecida e concebida como norma.

O conceito de acessibilidade surgiu no século XX, relacionado à deficiência física e abordando as barreiras arquitetônicas. À medida que se expandiu para outras modalidades de deficiência, passou a reportar-se também às barreiras de comunicação e transporte. No final da década de 1990, apareceu a concepção de desenho universal, a qual supera a noção de um usuário-padrão para contemplar a diversidade humana, isto é, consiste no

planejamento e desenvolvimento de ambientes, materiais e tecnologias que possam ser utilizadas por todas as pessoas (NUNES; SOBRINHO, 2015).

Tendo em vista que, na educação inclusiva, o ensino deve adequar-se às características dos estudantes, convém esclarecer que os ajustes necessários devem ser realizados a partir do que é proposto a todos(as), ou seja, flexibilizam-se os componentes e conteúdos curriculares, porém, não se deve substituí-los (FONSECA; CAPELLINI; LOPES JÚNIOR, 2010; HEREDERO, 2016). Como ressalta Carvalho (2016), as modificações empreendidas não podem ser confundidas com um esvaziamento da formação.

“O tema da flexibilização curricular tem provocado discussões acaloradas e inconclusivas, pelo equívoco de se supor que significa simplificar tanto o currículo a ponto de prejudicar o desenvolvimento global do aluno.” (CARVALHO, 2016, p. 129). Os riscos de empobrecimento curricular e a diminuição de expectativas são ainda apontados por Garcia (2013), ao defender que a diversidade não pode servir de justificativa para o descuido com os conteúdos acadêmicos. No entanto, em casos de deficiência intelectual severa ou deficiência múltipla, cujos comprometimentos sejam profundos, pode haver, em função de avaliações criteriosas, a substituição do currículo comum por um currículo paralelo (adaptação curricular) que promova a aprendizagem de conteúdos relevantes, considerando-se aquilo que o estudante já domina, o que é capaz de realizar com auxílio e o que ainda não lhe foi possível aprender. Esse currículo pode ter natureza funcional, estando voltado para as necessidades de vida diária e sendo desenvolvido mediante um Plano Educacional Individualizado (PEI), com objetivos e conteúdos claramente delineados, mediação de ações pedagógicas planejadas e atenção aos princípios instituídos no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (FONSECA; CAPELLINI; LOPES JÚNIOR, 2010). No que concerne aos estudantes com AH/SD, é preciso promover desafios adequados às suas habilidades, sendo possível disponibilizar atividades adicionais que estejam de acordo com seus interesses, durante os momentos nos quais dispõem de tempo ocioso, ou para substituir as atividades que estão aquém de seus conhecimentos previamente adquiridos.

Desse modo, a flexibilização não consiste simplesmente em modificar as atividades, contudo, requer que as mudanças nas práticas educacionais e

nos componentes curriculares (objetivos, conteúdos, avaliação) estejam de acordo com o PPP e se comprometam com a qualidade educacional (FONSECA; CAPELLINI; LOPES JÚNIOR, 2010).

A escola jamais pode se distanciar de seu objetivo de promover a aprendizagem dos conhecimentos historicamente construídos, o que exige analisar aquilo que os estudantes já dominam, suas dificuldades e facilidades, para, a partir desse levantamento, intervir em favor da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, segundo as peculiaridades de cada um. Nessa perspectiva, Carvalho (2016) adverte que a dificuldade que os professores alegam possuir em atender às diferenças individuais, dentro de uma proposta curricular comum, é um reflexo da formação inicial e continuada que recebem.

Em relação aos valores basilares de uma sociedade inclusiva, a cooperação e a solidariedade são atitudes a serem desenvolvidas na contramão do individualismo e da competitividade que assolam as sociedades capitalistas (CARVALHO, 2016) e não geram um terreno fértil para o acolhimento da diversidade. Igualmente relevante é o incentivo ao desenvolvimento de independência e autonomia, a fim de que possam exercer a cidadania de maneira crítica e participativa.

Conclusão

O “Protocolo de Observação de Situações Educacionais Inclusivas” (APÊNDICE A) foi elaborado no intuito de identificar parâmetros para o reconhecimento de práticas pedagógicas no interior da sala de aula que possam ser consideradas, de fato, inclusivas, visto que, não raramente, o adjetivo “inclusivo/a” esconde processos educacionais excludentes em que as diferenças são tidas como desvantagens e as necessidades individuais são desconsideradas.

O processo de construção do instrumento envolveu revisão de literatura e análises por parte de juízes. Em sua versão final, cada um dos 13 itens que o compõem apresenta quatro opções de respostas, às quais são atribuídas pontuações que variam de -2 a +2: Sim (+2), Não (-2), Não se aplica (+1), Não observado (0). O somatório das pontuações dos itens pode resultar em um valor entre -26 e +26, sendo que os totais maiores que zero

evidenciam situações inclusivas e os que se localizam entre 0 e -26 expressam situações educacionais não inclusivas. Vale salientar que quanto mais próxima a pontuação total está de um dos extremos, mais nítidos e marcados são os processos de inclusão ou exclusão em sala de aula, enquanto as pontuações que se aproximam de zero denotam a parcialidade da inclusão/exclusão educacional.

Espera-se que o protocolo possa contribuir com a observação e a avaliação de práticas educacionais a fim de que se tornem cada vez mais acolhedoras à diversidade e propícias ao desenvolvimento de todos os(as) alunos(as).

Referências

- ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B. Representação sociais de inclusão entre professoras de escolas públicas. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília, DF: Liber Livro, 2011, p. 13-33.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 fev. 2017.
- 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.). **Educação de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 203-242.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11. ed. (revista e atualizada). Porto Alegre: Mediação, 2016.
- DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 43, n. 150, p. 986-1003, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 set. 2021.
- FONSECA, K. A.; CAPELLINI, V. L. M. F.; LOPES JUNIOR, J. Flexibilização e adaptação curricular no processo de inclusão escolar. *In*: VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. (org.). **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 17-33.

- GARCIA, R. M. C. Deficiência física e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. *In*: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (org.). **Especialização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 109-128.
- HEREDERO, E. S. Inclusão e formação de professores. *In*: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (org.). **Educação especial e inclusiva**: mudanças para a escola e sociedade. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016. p. 65-78.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 135-156.
- LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 02, p. 289-306, maio/ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382009000200008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 16 set. 2022.
- MACEDO, M. C. S. R. *et al.* Histórico da inclusão escolar: uma discussão entre texto e contexto. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 02, p. 179-189, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/fB3fsKCgTpyLh5wS5zRkjFr/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.
- MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-33.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização**: política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 79-90.
- MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 281-290.
- MARTINS, B. A. **Autoeficácia docente no contexto da educação inclusiva**: instrumentos de medida e formação de professores baseada em experiências vicárias. 2018. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 01, p. 9-22, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MFRHf3c3gbCDMMc3C-N8n5yg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14132478200600030000-2&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 fev. 2022.

- MICHELIS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.
- MIRANDA, T. G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva: o currículo e a interação. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 291-301.
- NUNES, L. R. O. P.; SOBRINHO, F. P. N. Acessibilidade. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 269-280.
- OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PD9XhwKpphbPtTwFVtWMMjt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.
- OMOTE, S. Estigma no tempo na exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 03, p. 287-308, set./dez. 2004.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300008. Acesso em: 15 maio 2022.
- PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 03, p. 725-743, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nfd363NjPwQ7K3SHjqwrSkm/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2022.
- ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 03, p. 341-356, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14136538201400030000-3&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2022.
- SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 01, p. 53-70, jan./mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000100005. Acesso em: 29 mar. 2022.
- ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, p. 197-218, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982011000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 14 jan. 2021.

APÊNDICE A - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE SITUAÇÕES EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Nome do observador: _____

Código de identificação do vídeo: _____

Com base no que foi observado no vídeo assistido, responda às questões a seguir, assinalando uma das alternativas:

Sim: quando a presença do item em questão foi observada.

Não: quando a ausência do item em questão foi observada.

Não se aplica: quando o item se refere a algo que não é necessário ao aluno ou à atividade.

Não observado: quando o item se refere a algo que não é possível observar.

<p>Item 1</p> <p>O ambiente físico é acessível para esse aluno?</p>	<p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não se aplica</p> <p>() Não observado</p>
<p>Item 2</p> <p>Há material didático de apoio? (alfabeto móvel; material concreto; computador; revistas; livros; jogos etc.)</p>	<p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não se aplica</p> <p>() Não observado</p>
<p>Item 3</p> <p>Considera-se as necessidades educacionais e os apoios/desafios necessários a fim de ajustar o ensino ao aluno?</p>	<p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não se aplica</p> <p>() Não observado</p>
<p>Item 4</p> <p>O professor procura oferecer respostas pedagógicas adequadas às características e necessidades do aluno?</p>	<p>() Sim</p> <p>() Não</p> <p>() Não se aplica</p> <p>() Não observado</p>

<p>Item 5</p> <p>O aluno recebe atenção individualizada por parte do professor?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p> <p><input type="checkbox"/> Não observado</p>
<p>Item 6</p> <p>Busca-se garantir a aprendizagem, conforme os objetivos educacionais estabelecidos, considerando-se os conhecimentos do aluno?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p> <p><input type="checkbox"/> Não observado</p>
<p>Item 7</p> <p>Existem adaptação, flexibilização ou enriquecimento curriculares (caso necessário)?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p> <p><input type="checkbox"/> Não observado</p>
<p>Item 8</p> <p>Auxilia-se o aluno na aquisição de independência?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p> <p><input type="checkbox"/> Não observado</p>
<p>Item 9</p> <p>Há condições para que todos os alunos participem?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p> <p><input type="checkbox"/> Não observado</p>
<p>Item 10</p> <p>O ambiente é propício para interações sociais positivas entre os alunos?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Não se aplica</p> <p><input type="checkbox"/> Não observado</p>

Item 11 As interações entre professor e alunos são positivas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado
Item 12 As estratégias utilizadas favorecem a cooperação entre os alunos?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado
Item 13 No caso de haver estagiário/auxiliar, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não ao aluno com necessidades especiais exclusivamente?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado

Elaborado por Bárbara Amaral Martins.

Direito à educação das pessoas com deficiência: apoios necessários à escolarização inclusiva¹

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Márcia Helena da Silva Melo

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.3

Considerações iniciais

Há cerca de trinta anos, a sociedade brasileira vem discutindo a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, conforme exposto nos estudos de Mazzotta (2005), Jannuzzi (2006) e Mendes (2006). Este espaço educacional foi conquistado de acordo com as lutas pelos direitos sociais decorrentes da perspectiva educacional inclusiva, como apontam

1. Este capítulo traz um recorte adaptado com dados parciais da tese de doutorado da primeira autora.

Mendes (2006), Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), entre outros pesquisadores da área. Atualmente, muitos alunos com deficiência frequentam as escolas comuns, e, de acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019, dentre os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou altas habilidades, 92,8% estão matriculados (BRASIL, 2020).

Estudos afirmaram que para a inclusão acontecer não basta inserir o estudante com deficiência no ensino comum, “é necessário um aprimoramento dos sistemas de ensino” (BUENO, 1999, p. 10), e isso “depende da superação de algumas barreiras, tais como a acessibilidade a uma Tecnologia Assistiva e mudanças na estrutura pedagógica das escolas” (BRACCIALLI, 2000, p. 83). Embora já tenha passado mais de 20 anos de publicação desses estudos, infelizmente essas indicações continuam atuais. Como apontam Queiroz e Menezes (2014), para a construção de uma escola inclusiva é preciso o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, de políticas de inclusão e práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, Buiatti e Nunes (2021) afirmaram que, para que a escola consiga realizar um trabalho inclusivo, torna-se fundamental que novas propostas educacionais sejam formuladas, partindo do princípio de garantir não somente o ingresso no ensino comum, mas a permanência com qualidade no processo de escolarização de todos os estudantes.

Segundo Oliveira e Leite (2007), o êxito da educação inclusiva dependerá da oferta de uma rede de apoio à escola através de orientação, assessoria e acompanhamento à inclusão. De acordo com Prieto (2012, p. 175), em relação aos estudantes “é preciso provê-los em suas necessidades específicas, pois, a igualdade de direitos, nesse caso, é preservada se combinada com o direito à diferença”. A autora comenta:

É indispensável acompanhar a trajetória escolar desses alunos, reunindo informações que permitam avaliar variáveis relacionadas a permanência, acesso a níveis mais elevados de ensino e desempenho acadêmico. Essas são algumas informações imprescindíveis para o planejamento de políticas públicas no campo da educação que visem atendê-los em suas

necessidades educacionais específicas (PRIETO, 2012, p. 165).

A autora ainda diz que se deve considerar as condições sociais, culturais e econômicas desses estudantes, assim como “a eliminação de todas as formas de discriminação para a efetivação de sua matrícula ou permanência na escola com aprendizagem assegurada” (PRIETO, 2012, p. 158).

Ao se tratar da instituição escolar, na perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessária uma rede de apoio e serviços voltados à efetivação do acesso e permanência do educando público-alvo da Educação Especial (PAEE), que é compreendido pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no artigo 1º, que trata do seu propósito:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

Posteriormente, esta Convenção foi internalizada no ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, e pelo Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2008, 2009). Recebeu status de emenda constitucional porquanto aprovada nos termos do artigo 5º, parágrafo 3º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Recentemente, os preceitos de garantia de direitos da Convenção supracitada foram ampliados pela Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), outorgando maior efetividade à proteção e defesa da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Dada a relevância desse conceito no processo de construção de uma sociedade inclusiva, a definição de pessoa com deficiência da ONU (2007) foi adotada pela LBI (BRASIL, 2015). Esses marcos legais têm trazido avanços significativos para a inclusão em vários âmbitos da sociedade, a garantia de

direitos sociais e o fortalecimento da escola inclusiva em âmbito nacional. A partir de uma visão biopsicossocial da deficiência, percebem-se diversas barreiras que as pessoas com deficiência ainda têm que enfrentar na sociedade atual. Como a própria LBI traz em seu texto no Capítulo I, artigo 3º, inciso IV, consideram-se barreiras:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

De acordo com o exposto nesta Lei, as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência podem ser classificadas em: barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, tecnológicas, nas comunicações e na informação, além de atitudinais.

Sob a ótica da psicologia histórico-cultural, o grau da deficiência vai depender da compensação social, de acordo com as barreiras ou estímulos que a pessoa vai encontrar no seu meio cultural, que podem gerar complicações secundárias ao seu desenvolvimento, sendo este um fenômeno de ordem sociopsicológica e não estritamente biológica (VYGOTSKI, 1997). Quando Vygotski (1997) expõe sobre os problemas fundamentais da “defectologia”, afirma que o desenvolvimento é observável em aspectos qualitativos. Deve-se analisar todos os aspectos do desenvolvimento da criança com deficiência quanto à qualidade deste funcionamento mental e às condições culturais que a rodeiam. Todo sistema adaptativo tende a buscar o equilíbrio, e a compensação busca nivelar as funções psicológicas dependendo das oportunidades oferecidas pelo meio cultural.

Nota-se que Vygotski utiliza o termo cultural em vez de ambiental, porque acredita que este, o termo cultural, é mais amplo. Nesse sentido, o autor (VYGOTSKI, 1997) afirma que o desenvolvimento da pessoa não é definido pela deficiência em si, senão pelas suas consequências sociais, ou seja, conforme seu grupo social significa a deficiência. Segundo Shuare, (2017, p. 72) “na defectologia torna-se evidente toda a originalidade e

fecundidade da concepção histórico-cultural de Vygotski, no que se relaciona ao desenvolvimento e a educação”.

Vygotski (1997) lança crítica à escola especial por “fechar seu aluno com deficiência” no restrito círculo de sua coletividade escolar, criando um micromundo isolado, onde tudo está acomodado e adaptado de acordo com sua deficiência. Ele afirma que não devemos nos conformar com o que é feito na escola especial, onde se aplica simplesmente um programa reduzido da escola comum com métodos facilitados e simplificados. Deve-se criar formas de trabalho próprias que correspondam à peculiaridade dos educandos e rechaçar o conceito de escola especial como uma escola comum que tem seu tempo prolongado e com material didático abreviado. De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento da criança com deficiência não é somente mais lento e não basta para o seu ensino que sejam apresentados os conteúdos de forma mais lenta. Deve-se diversificar as metodologias de ensino, outrossim, não é só questão de maturação, como em uma visão biológica.

Nesse contexto, a educação especial, resignificando a sua história com a implementação da perspectiva educacional inclusiva, precisou “rever seus princípios, sua estrutura e a organização de serviços de atendimento, com o fito de se fortalecer enquanto atendimento de caráter complementar ou suplementar”, conforme afirma Prieto (2012, p. 162).

A escola inclusiva toma por premissa que é na oportunidade de convivência com os demais que a criança com deficiência amplia sua zona de desenvolvimento, inserida em aspectos da cultura. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se dá num meio cultural ele se transforma em um processo biológico construído historicamente conforme aponta Pino (2005), como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem exposto por Bruner (1997). Nessa perspectiva, tanto o desenvolvimento natural como o cultural se fundem e coincidem.

Vygotski (1997, 2007) indica que todas as formas superiores de atividade intelectual, como todas as outras funções psicológicas superiores, só se tornam possíveis com base no uso das ferramentas culturais, próprias de uma determinada cultura. Esse uso modifica todo o curso e a estrutura das

funções psicológicas, dando-lhes nova configuração, alcançando as funções mentais superiores. Para este alcance Vygotski (2007) menciona:

Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados [...] zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2007, p. 111-112).

A partir desse princípio, pode-se afirmar que a atividade que o estudante consegue realizar hoje com ajuda de um mediador mais experiente, posteriormente terá condições de realizar com autonomia. Acerca da zona de desenvolvimento proximal, Shuare (2017, p. 73) afirma que “a zona de desenvolvimento próximo está definida pelo que a criança pode realizar em colaboração, sob a direção e com ajuda do outro – o professor, o adulto, seus companheiros”.

Apoiadas em Vygotski (1997), podemos concluir que as crianças com deficiência seguem as mesmas etapas de desenvolvimento que as demais, ou seja, vão engatinhar para depois andar, ou balbuciar para depois falar. Porém, não é somente questão de maturação, é uma transformação qualitativa, por exemplo, a criança surda, para adquirir sua linguagem vai se utilizando de funções diferentes da criança com desenvolvimento típico, mas isso não significa que, pela condição da deficiência, ela não vá atingir a linguagem. Sob essa perspectiva, compreende-se que nem todas as pessoas com deficiência são iguais, nem têm os mesmos interesses, então, não vão reagir igualmente às variadas formas de ensino. Em outras palavras, há diferentes tipos de aprendizagens, independente da questão da deficiência que se apresenta.

Para Vygotski (1997), a deficiência desempenha um duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade do indivíduo. Toda de-

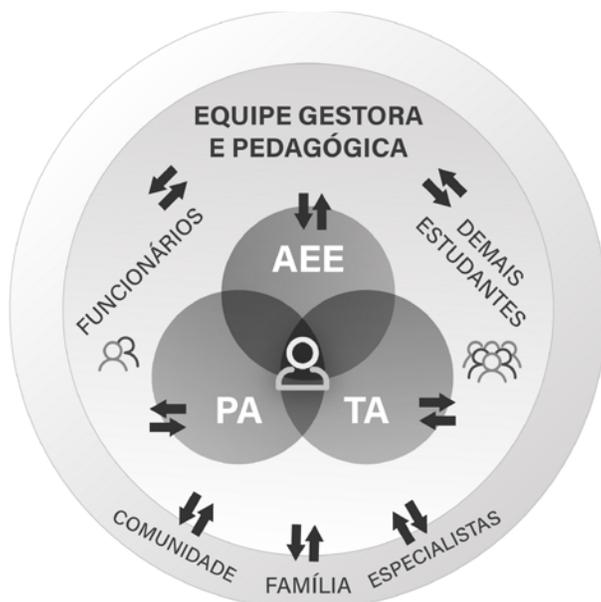
ficiência cria os estímulos para que seja elaborada uma compensação. O estudo da criança com deficiência não pode se limitar a determinar o nível da deficiência sem levar em consideração os processos compensatórios decorrentes dessa deficiência, que serão niveladores do desenvolvimento e conduta da criança. A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que a que apresenta desenvolvimento típico, mas elas o alcançam de outro modo. Portanto, é importante para o pedagogo conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir seu aluno; essa é a transformação da deficiência em compensação.

Pela compensação, a deficiência se converte em um ponto de partida, sendo revelada como a principal força motriz do desenvolvimento psíquico, por exemplo: em um cego não se eleva automaticamente a habilidade do tato; ele necessita exercitar-se. Porém, essa compensação não é universal; há situações de completa superação, situações parciais e também frustrações nesse processo, conforme mencionado por Vygotski (1997).

Nesse sentido, autores como Stainback e Stainback (1999) afirmam os benefícios da educação inclusiva para os educandos com e sem deficiência pela oportunidade de convivência, apoio e aprendizagem mútuas. Para que isso se efetive, há a necessidade de um fortalecimento no trabalho com a comunidade escolar e de expor os princípios de uma rede de apoio, na qual todos(as) contribuem com suas potencialidades, independente de ser ou não pessoa com deficiência, para apoiar e ajudar outras pessoas da comunidade, em arranjos recíprocos, formais e informais.

Um esquema dos apoios necessários à escolarização inclusiva dos estudantes com deficiência está representado na figura 1, de acordo com a legislação educacional vigente, como um movimento necessário para uma escola inclusiva que atenda a todos(as) e a cada um(a), apresentando comentários na sequência.

Figura 1 — Esquema processual dos apoios necessários à escolarização inclusiva



Fonte: Queiroz (2020).

Legenda: AEE: Atendimento Educacional Especializado; TA: Tecnologia Assistiva e PA: Profissionais de apoio.

O esquema exposto demonstra o processo, o movimento e a inter-relação dos apoios necessários à escolarização inclusiva dos estudantes PAEE, ressaltando que a análise referente a esses apoios deve ocorrer de maneira individualizada e discutida entre os professores do ensino comum, do professor especialista do AEE em parceria com a equipe pedagógica e interagindo com a família, o próprio estudante e equipe de profissionais especializados que o acompanham, se possível. Nota-se que o estudante é o foco central do processo inclusivo.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Para obter oportunidade de participação e desenvolvimento com equidade, o estudante PAEE pode necessitar, além da frequência escolar, com

seus pares, do apoio do AEE. Em continuidade às políticas públicas voltadas a um sistema educacional inclusivo, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ele mantém o apoio técnico e financeiro ao aprimoramento do AEE e a implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM). Segundo esse decreto, no art. 2º, parágrafo 1º, compreende-se o AEE como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

O Decreto nº 7.611/2011 garante ainda que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família, para garantir a participação escolar do estudante PAEE e atender suas necessidades específicas. Menciona no seu art. 3º quais são os objetivos do AEE:

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

Segundo expresso no Censo Escolar da Educação Básica, houve um acréscimo ao percentual de estudantes PAEE incluídos em classe comum e que têm acesso ao AEE, passando de 37,4% em 2015 para 40,8% em 2019 (BRASIL, 2020). Porém, esse atendimento ainda é restrito, pois observa-se que nem metade dos estudantes PAEE têm acesso.

A educação inclusiva se preocupa em atender as especificidades dos estudantes, e o AEE deve buscar atingir os objetivos supracitados, num trabalho em parceria colaborativa entre professores, acreditando no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes PAEE. O AEE deve ser planejado pelos professores (especialista e do ensino comum), com a equipe pedagógica da escola, o estudante PAEE, sua família e, se possível, com a equipe de especialistas que o acompanham e assim orientar quais os apoios educacionais necessários para cada educando.

Esse estudante pode precisar frequentar a SRM no contraturno escolar, acompanhado pelo professor especialista. De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, as “[...] salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). A atuação do AEE vem se constituindo gradativamente nas escolas brasileiras. Nesse sentido, alguns pesquisadores criticam que a SRM seja oferecida como um apoio de “tamanho único” para todo o PAEE e apontam que este procedimento “é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p. 361).

Concordando com a visão das autoras, após ser avaliado pedagogicamente pelo professor especialista do AEE, pode ser feita a opção de acompanhamento pelo AEE no formato de ensino colaborativo, como proposto por Capellini (2004) e Capellini, Zanata e Pereira (2008), se esta for a melhor forma de atender o estudante, ou outra maneira mais adequada.

Sobre a tecnologia assistiva (TA)

Outro apoio que poderá ser necessário ao estudante com deficiência, dependendo de suas características, é o uso da TA, de maneira prevista no plano do trabalho com o estudante com deficiência. A TA configura-se como uma área interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovem a funcionalidade, possibilitando participação, autonomia e melhoria da qualidade de vida das

pessoas com deficiência (BRASIL, 2007). Portanto, no contexto escolar, seu uso não deve ficar restrito somente à sala de recursos.

A TA pode possibilitar uma mediação instrumental de acesso aos meios culturais. Segundo Vygotski (1997), para a escolarização dos estudantes com deficiência, frequentemente são necessárias formas culturais peculiares, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança com deficiência quando o desenvolvimento atípico condicionado pela deficiência não pode acessar direta e imediatamente a cultura. Assim, a TA, ao criar oportunidades de participação social, proporciona condições para as pessoas com deficiência demonstrarem seu potencial e desenvolvê-lo.

Esta sucessão gradual de vínculo com a cultura favorece o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência, sendo proporcional a sua graduação do desenvolvimento orgânico, que se amplia sucessivamente. Segundo Vygotski (1997), a cultura da humanidade criou-se em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso, suas ferramentas materiais e adaptações, seus aparatos e instituições sociopsicológicos estão calculados para uma organização psicofisiológica de certa forma padronizada. A utilização dos instrumentos e aparatos pressupõe, como premissa, a existência do intelecto, dos órgãos e das funções próprias humanas. Para esse autor, a raiz do desenvolvimento da criança está condicionada à criação das correspondentes funções e aparatos, em determinado estágio, assim, a criança domina o idioma à medida que o seu cérebro se desenvolve. Em outra etapa, também relativa às funções mentais superiores, desenvolve o intelecto. Por exemplo, a criança domina o sistema linguístico por meio da fala, da língua de sinais ou da comunicação suplementar e alternativa (CSA).

A partir deste olhar construtivo da abordagem histórico-cultural de Vygotski, propõe-se um entrelaçamento à perspectiva da Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde — CIF (OMS, 2015). Nesse contexto, pode-se concluir que a TA colabora sobremaneira para a melhoria do desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes com deficiência, possibilitando uma janela voltada à compensação da deficiência ao permitir a execução de tarefas e a participação em atividades de interesse desse estudante, ampliando as oportunidades de participação

em seu meio social. Nesse sentido, Braccialli (2007) afirma que a tecnologia assistiva interfere na qualidade de vida e autoestima das pessoas.

Há pesquisas desenvolvidas na área educacional que abordam a tecnologia assistiva para atender os estudantes PAEE no contexto escolar. Alguns autores (GALVÃO FILHO, 2012; FACHINETTI; GONÇALVES; LOURENÇO, 2017; QUEIROZ; MELO, 2021), entre outros, expuseram em seus estudos a importância dos recursos e estratégias para desenvolver um trabalho pedagógico utilizando a TA voltada ao PAEE, em diferentes segmentos educacionais e conforme proposto na legislação (BRASIL, 1996, 2011).

Outras pesquisas buscaram conhecer os índices, como ocorre e quais meios para evitar o abandono do recurso de TA prescrito (HUANG; SUGDEN; BEVERIDGE, 2009; BRACCIALLI. L.; BRACCIALLI, A.; ARAÚJO, 2019). Comumente, a TA é prescrita por profissionais que compõem equipes multidisciplinares de apoio à inclusão, englobando áreas da educação e saúde, no entanto, todas as pessoas da comunidade escolar podem incentivar seu uso pelos estudantes PAEE que dela necessitam.

A Declaração Internacional de Bolonha (AAATE, 2019) denota um apelo para melhorar o acesso às tecnologias de apoio para o exercício dos direitos humanos e atingir os objetivos de desenvolvimento sustentável e inclusivo, propondo as seguintes ações: sensibilizar para a TA, Desenho Universal e Acessibilidade como questões dos Direitos Humanos; aprofundar a legislação referente à Acessibilidade e Usabilidade; promover a realização de pesquisas referentes às barreiras encontradas para a inclusão com impacto e responsabilidade social e sistema de provisão para TA; criar oportunidades de formação para os usuários e profissionais dos serviços de TA; desenvolver rede de colaboração regional e internacional; procurar garantir a qualidade das soluções das TA e combater o estigma e as barreiras relacionadas ao seu uso (AAATE, 2019). Por ser recente essa declaração, ainda não é possível avaliar seus impactos, principalmente se relacionados às políticas públicas educacionais, no entanto, por apresentar-se consoante com os preceitos dos direitos humanos, desvela-se como relevante subsídio para respaldar novas pesquisas da área.

Sobre o profissional de apoio (PA)

Mobilizadas pela frequência escolar dos estudantes PAEE, as escolas começaram a sentir necessidade de implantar um tipo de serviço, também essencial ao processo de inclusão escolar, principalmente no caso de alunos com deficiências mais severas ou múltiplas, bem como transtornos globais do desenvolvimento (TGD),² que é a atuação do PA ou cuidador escolar.

Devido à diversidade encontrada nos sistemas educacionais, ou estes ainda estarem se organizando em relação à oferta desse serviço, há divergência na nomenclatura, como: profissional de apoio, cuidador, auxiliar de vida escolar, auxiliar de desenvolvimento infantil, monitores, entre outros, dependendo da rede de ensino, bem como das funções executadas no ambiente escolar, conforme apontam Lopes (2018), Bezerra (2020), Queiroz e Melo (2021).

Na escola inclusiva, pode-se dizer que o cuidador é um agente favorecedor da inclusão escolar por contribuir com seus cuidados na higiene, alimentação, locomoção, entre outros, possibilitando a permanência e participação do aluno com deficiência nas atividades escolares. De acordo com a LBI, no seu Capítulo I, considera-se profissional de apoio escolar:

Pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Assim, o uso da TA no ambiente escolar cria possibilidade de participação nas atividades escolares para alunos com deficiência, que encontrariam barreiras nesse movimento devido a fatores de acessibilidade (QUEIROZ;

2. Devido ao DSM-5, profissionais da saúde têm nomeado de transtorno do espectro autista (TEA), porém, neste estudo optou-se por manter TGD, por ser o termo adotado pela legislação vigente na área educacional.

BRACCIALLI, 2020). O professor do AEE, o cuidador e os demais profissionais da escola devem apoiar o estudante no uso destes recursos, ampliando sua segurança e, conseqüentemente, sua possibilidade participativa. Nesse contexto é que se encontra presente a atuação do cuidador na relação com o uso da TA pelo estudante com deficiência na escola.

Cabe também ressaltar a diferença de atuação entre o profissional de apoio e o professor de apoio. Conforme o estudo de Freitas (2013), esses dois agentes têm atribuições específicas em prol da educação inclusiva; o primeiro realiza o atendimento aos cuidados com a higiene e de outras necessidades dos alunos, e o segundo dedica-se às questões pedagógicas.

Os apoios necessários à escolarização inclusiva dos estudantes com deficiência abordados neste capítulo não são os únicos que um estudante PAEE possa vir a precisar para participar com equidade das atividades escolares. O estudante surdo, por exemplo, irá se beneficiar do intérprete de LIBRAS e do Professor Surdo para o desenvolvimento do seu currículo escolar, assim, o aprendizado da LIBRAS deve estar previsto no plano de AEE desse estudante. O guia-intérprete especializado fornecerá apoio aos estudantes com surdocegueira, bem como a instituição escolar deverá providenciar a oferta de outros profissionais para dar suporte aos estudantes que necessitem de outros apoios específicos.

A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, preconiza, dentre os direitos da pessoa com TEA expresso no parágrafo único do art. 3º, que, em casos de necessidade, a pessoa com TEA que frequente o ensino regular “terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). Porém, essa lei não determina as atribuições nem a formação desse acompanhante.

A nota técnica SEESP/GAB nº 19, de 2010, expressa que as escolas comuns, tanto públicas como privadas, devem fornecer as condições para acesso, participação e aprendizagem dos estudantes PAEE. Ela menciona que é atribuição dos profissionais de apoio prestar auxílio individualizado referente à alimentação, higiene e locomoção dos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio deve ocorrer conforme as condições funcionais dos estudantes e não devido à condição de deficiência. Complementa que a demanda pela contratação de um profissional de

apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante PAEE não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes (BRASIL, 2010). Essa nota também menciona que a atuação do Tradutor e intérprete de Libras e de guia-intérprete decorrem de regulamentação própria, devendo ser orientada pela educação especial na escola, em articulação com o ensino comum (BRASIL, 2010).

Considerações finais

Pode-se considerar, em linhas gerais, que os apoios ora destacados, AEE, tecnologia assistiva e profissional de apoio/cuidador, que devem ser organizados de maneira articulada, configuram-se essenciais ao pensarmos em uma escola inclusiva que atenda a todos(as) e a cada um(a). Lembrando sempre que a inclusão não se efetiva sob a responsabilidade de um único profissional na escola, e sim a partir de uma visão coesa de comunidade escolar, na qual todos(as) desenvolvam suas ações específicas voltadas à aprendizagem e socialização de todos(as) os(as) estudantes.

Recomenda-se que todas essas ações sejam planejadas e registradas no plano de ensino individualizado do estudante (PEI), elaborado em parceria colaborativa entre o professor do AEE e do ensino comum, com apoio da equipe gestora e pedagógica escolar. Para efetivação desse plano, também se deve estabelecer parceria com a família, profissionais especializados que acompanham o estudante e o próprio estudante pode opinar frente aos seus desejos e expectativas de aprendizagem, de acordo com a sua idade, conforme proposto nos estudos de Tannús-Valadão (2010) e Sant'Anna e Manzini (2018).

Procurou-se apresentar neste capítulo os apoios necessários aos estudantes PAEE, segundo a legislação atual, porém, a proposta é que haja, na prática escolar, este mesmo movimento diante de estudantes que possam apresentar outras necessidades educativas específicas contempladas ou não pelas leis vigentes. Embora as características dos atendimentos, os profissionais especializados e as nomenclaturas técnicas sejam variados, o essencial é que seja garantido ao estudante o benefício do apoio da rede intrínseca a sua comunidade educativa.

Um exemplo, nesse sentido, é a proposta do NAAPA, implantado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo pela Portaria nº 6.566/2014, que apresenta como objetivos: I- articular e fortalecer a Rede de Proteção Social no(s) território(s); II- apoiar e acompanhar as equipes docentes e gestoras no processo de ensino-aprendizagem dos educandos que apresentam dificuldades no processo de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, familiares ou sociais que impliquem em prejuízo significativo no processo de ensino aprendizagem; III- realizar, avaliação multidisciplinar aos educandos, mediante análise da solicitação da Equipe Gestora (SÃO PAULO, 2014). É pertinente informar que, em 2020, esse serviço foi reorganizado pela Instrução Normativa nº 11 (SÃO PAULO, 2020).

Reitera-se o proposto por Queiroz (2020) ao afirmar que todos os apoios mencionados são de igual relevância para o estudante que dele necessita e se apresentam como um direito inerente a sua escolarização. Importante salientar que nem todos os estudantes com deficiência necessitarão dos mesmos apoios. Estes devem ser oferecidos de acordo com as características e necessidades do educando não pela condição da deficiência. Isso significa que estudantes com o mesmo diagnóstico podem precisar de apoios diferenciados porque são pessoas diferentes, com características biológicas e histórias de vida diversas.

Referências

- ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF ASSISTIVE TECHNOLOGY IN EUROPE (AAATE). **A Declaração de Bolonha**. Tradução: Pedro Encarnação. Bolonha: AAATE, 27 ago. 2019. Disponível em: <https://aaate.net/declaracao-de-bolonha/>. Acesso em: 28 set. 2022.
- BEZERRA, Giovanni Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: A problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out./dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400673&tlng=pt. Acesso em: 22 jan. 2022.
- BRACCIALLI, Lúgia Maria Presumido; BRACCIALLI, Ana Carla; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério. Instrumentos para indicação, avaliação e instituição de Tecnologia Assistiva: Revisão Sistemática. **Contexto & Educação**, [s. l.], v. 34, n.107, p. 265–275, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoe-educacao/article/view/8543>. Acesso em: 4 maio. 2022.

- BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido. **Influência do mobiliário adaptado na postura sentada de indivíduos com paralisia cerebral espástica**. 131 f. Tese (Doutorado em Educação Física) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/206450>. Acesso em: 28 set. 2022.
- BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido. Tecnologia Assistiva: perspectiva de qualidade de vida para pessoas com deficiência. In: VILARTA, R. *et al.* (org.). **Qualidade de vida e novas tecnologias**. Campinas, Ipes editorial, 2007. p. 105-113.
- BRASIL. [(Constituição de 1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 25 mar. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 set. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 30 set. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 mar. 2022.

- BRASIL. **Nota técnica nº 19/2010, de 08 de setembro de 2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/SEESP/GAB, 2010. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.
- BRASIL. Secretaria dos Direitos Humanos. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da VII reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT/CORDE, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro, 2007.** [Brasília, DF]: CAT/CORDE/SEDH, 2007. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9nicas.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação.** Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 5, p. 7–25, 1999. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-5-1.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.
- BUIATTI, Viviane Prado; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim. Educação inclusiva na Educação Básica: construindo caminhos para atuação em Psicologia Escolar. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ANACHE, Alexandra Ayach; CALDAS, Roseli Fernandes (org.). **Por que a Psicologia na Educação?** Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização. Curitiba: CRV, 2021. v. 2. p. 57- 69.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de Inclusão Escolar do Aluno Com Deficiência Mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques, PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. *In*: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva.** Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41616/12/caderno%209.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.
- FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.
- FACHINETTI, Tamiris Aparecida; GONÇALVES Adriana Garcia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Processo de construção de recurso de tecnologia assistiva para aluno com Paralisia cerebral em sala de recursos multifuncionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 23, p. 547–562, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qyz85FvMPNGzJmXmkHZ8CKJ/?format=pdf&clang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. *In*: GIROTO, C. R. M.; POKER R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas:** Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

- HUANG, I-Chun; SUGDEN, David; BEVERIDGE, Sally. Assistive devices and cerebral palsy: factors influencing the use of assistive devices at home by children with cerebral palsy. **Child: care, health and development**, [s. l.], v. 35, ed.1, p. 130-139, jan. 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18991969/>. Acesso em: 28 set. 2022.
- JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2022.
- LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>. Acesso em: 22 jan. 2021.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.
- MENDES, Eniceia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. Salas de recursos multifuncionais: É possível um serviço de tamanho único de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador. EDUFBA, 2012. p. 349-366.
- OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; LEITE, Lúcia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 511-524, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qPTwL95XGXGRxP3PRz5y7vC/?format=pdf&lang=pt#:~:text=A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20sistema,ca%20do%20departamento%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2007.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (CIF)**. São Paulo: EDUSP, 2015.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. Direito à Educação e Política de Educação Especial. *In*: ROSSETTO, E.; REAL, D. C. **Diferentes modos de narrar os sujeitos da Educação especial**. 1. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012. p. 157-180.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3070/3397.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 set. 2022.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997. v. 5. (Obras Escogidas).

Entre os corredores da escola: formação de professores e ressignificação do trabalho pedagógico

Giselle Coutinho Ferreira

Letícia Alves de Oliveira

Flávia Faissal de Souza

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.4

Considerações iniciais

Iniciamos nosso texto trazendo uma situação que não é distinta de tantas outras vivenciadas nas escolas brasileiras e que nos remete ao debate sobre as relações de ensino, o direito à matrícula e o direito à aprendizagem.

João frequentava uma escola de Ensino Fundamental de uma rede pública de periferia. Após alguns anos de permanência nesta instituição, decidiu que não entraria mais em sala de aula. Ficava entre os corredores, conversava com professores, alunos e

funcionários, mostrando compreender a estrutura e o funcionamento dos diferentes setores da escola. Aos 17 anos, devido ao seu tamanho e a sua não disposição para entrar em sala de aula, foi convidado para trocar sua matrícula para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturna. Para a equipe pedagógica, estar na EJA e nos corredores era uma maneira encontrada para garantir o seu direito à educação. Ainda mais que havia uma cultura nesta escola na qual os alunos com laudo médico de deficiência intelectual teriam aprovação compulsória. Ou seja, de qualquer forma, João concluiria as etapas do ensino (Diário de campo, 2019).

João participava das dinâmicas sociais da escola. Professores e funcionários mantinham uma relação de afeto e cuidado com ele. Contudo, não era considerada a possibilidade de construir relações de ensino potentes para sua aprendizagem e desenvolvimento. João era acolhido ao mesmo tempo em que tinha permissão para não assistir às aulas. Essa situação nos remete ao questionamento: em que medida João ocupava o lugar de aprendiz?

A escola em que o aluno estava matriculado faz parte de uma rede de ensino que se colocava como alinhada à legislação e às políticas nacionais de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, 2009, 2011), garantindo a matrícula dos estudantes da Educação Especial nas turmas do ensino regular, com direito à vaga no serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido no contraturno.

Com o objetivo de definir procedimentos pedagógicos para o trabalho com os estudantes com deficiência, a referida rede construiu um conjunto de documentos voltados para o planejamento e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Esse material era composto por: roteiro investigativo, planejamento educacional individualizado e relatório, que deveriam ser preenchidos em conjunto entre os professores do AEE e do Ensino Regular. Além disso, outra ação constante na rede de ensino era a oferta de atividades de formação continuada de professores das classes regulares e do AEE.

Entretanto, no contexto da escola, a centralização do diagnóstico clínico como parâmetro para a construção de propostas pedagógicas indicava a prevalência do modelo médico da deficiência. Nesse caso, a aprovação compulsória era utilizada como uma estratégia para o cumprimento das etapas de ensino pelos alunos com deficiência intelectual, sinalizando o esvaziamento do trabalho pedagógico na construção de relações de ensino com esses alunos.

Tal situação nos aponta para fragilidades e contradições nas interpretações e traduções que essa escola fazia dos princípios das políticas educacionais pautadas na ideia de que todos(as) têm o direito de aprender em um ambiente que respeite as singularidades e as diferenças que constituem o humano.

Em nosso país, esses princípios políticos estão explicitados em alguns documentos, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que, alinhada aos discursos da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (BRASIL, 2009), reconhece a educação como um direito humano de todos os indivíduos, assumindo a deficiência a partir do modelo social. Nesse sentido, ressaltam que a Educação Inclusiva é uma política que busca enfrentar “as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola”. Assim, ao resistir à redução da deficiência aos impedimentos, cunha novos instrumentos para o enfrentamento de concepções capacitistas em relação às pessoas com deficiência e à função social da escola.

As marcas do capacitismo são históricas e subsidiaram os processos de institucionalização da escolarização dos alunos com deficiência pautados na supervalorização do poder do conhecimento médico e psiquiátrico (DAINEZ; SMOLKA, 2019). Sustentadas pela presunção de incapacidade dos estudantes com deficiência, as ideias capacitistas interferem diretamente nas relações de ensino, podendo levar o professor ao imobilismo e à passividade. Dessa maneira, as relações de ensino ficam esvaziadas de estratégias de mediação pedagógica potentes à aprendizagem, o que favorece a permanência de um discurso que subordina a educação dos estudantes com deficiência a laudos e a procedimentos médicos, de forma a limitar a

participação desses alunos nos processos de ensino e aprendizagem (KASSAR, 2000; CAMARGO, 2020).

Nesse sentido, ancoradas nos princípios da teoria histórico-cultural, argumentamos que relações de ensino sustentadas pelo capacitismo incidem de forma a precarizar as condições de desenvolvimento dos estudantes com deficiência, na medida em que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão relacionados a como os sujeitos participam e se apropriam das práticas sociais (VIGOTSKI, 1997). Assim como defendemos que a centralização do laudo médico não apresenta subsídios suficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência, visto que a deficiência, considerando os aspectos orgânicos, deve ser situada no plano social do desenvolvimento, enquanto condição da vida humana, na qual “a cultura orienta o curso do desenvolvimento da pessoa e incide sobre o conteúdo do comportamento, redimensionando-o” (SOUZA; DIANEZ, 2022, p. 10). Portanto, os processos educacionais afetam a natureza dialética da deficiência.

Desse processo, cientes da multidimensionalidade de fatores que afetam a construção político-pedagógica e o cotidiano das escolas, destacando as condições do trabalho docente e as desigualdades sociais que assolam o território do nosso estudo, voltamos os nossos olhos para a formação de professores.

Vigotski (1997), no contexto revolucionário da antiga União Soviética, já apontava que a formação de professores deveria dar subsídios ao docente para a construção de relações de ensino que potencializem o desenvolvimento, a participação e o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento. Posição que implica o estabelecimento de um trabalho pedagógico orientado pela justiça social, pelos princípios do desenvolvimento cultural e pela construção de estratégias de mediação pedagógica adequados para intermediar a relação do estudante com os conhecimentos historicamente produzido.

Ademais, para além das questões apontadas acima, entendemos que os processos de formação docente, ou seja, os modos como os professores se constituem e elaboram seu trabalho pedagógico se dão circunscritos socialmente, na tensão e nas sínteses entre diferentes vozes e conceitos que

circulam nas experiências profissionais e que vão encontrando ou não ressonância na elaboração de suas formas de atuação profissional (ANJOS, 2006).

Sendo assim, em diálogo com as considerações de autoras como Pinheiro (2015) e Cruz (2018), apontamos a importância da formação continuada de professores no processo de constituição docente, diante dos discursos que apontam para a impossibilidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados no ensino regular. Nessa perspectiva, entendemos que as propostas de formação continuada em serviço se constituem como um local privilegiado para promover um diálogo entre a formação acadêmica e o trabalho pedagógico, o que possibilita uma (re)construção das suas formas de atuação profissional.

Isso posto, neste texto, temos como objetivo problematizar os sentidos construídos em uma proposta de formação continuada em serviço e os seus respectivos efeitos no desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva das políticas de educação inclusiva no contexto da EJA. Buscamos, desse modo, destacar a relação entre as concepções dos professores sobre a deficiência e as formas de atuação profissional junto aos estudantes com deficiência.

Processo de constituição docente: condições e contradições

Como já pontuamos na introdução, por vezes, o trabalho junto aos estudantes com deficiência é marcado por um discurso, que circula há tempos em nossa sociedade, pautado pela descrença nas capacidades destes. Esse discurso acaba sendo legitimado por diferentes vozes nas escolas, sustentando propostas educacionais precárias. Tal aspecto aponta que a significação da deficiência, atravessada pelo tensionamento entre possibilidades e impossibilidades de desenvolvimento, acaba produzindo implicações no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência (KASSAR, 2000).

Não distante, historicamente, a base principal sobre a qual se assenta a Educação Especial, em nosso país, é a médico-psicológica, sendo também

esse o eixo fundamental por onde tem se desenvolvido a formação de professores para atuação nessa área. Todavia, a manutenção de tais bases de conhecimento retira da educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social (MICHELS, 2005).

Desde a divulgação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), a questão da formação de professores para o trabalho com os estudantes com deficiência ganhou visibilidade. Michels e Lehmkuhl (2015) sinalizam que as políticas educacionais brasileiras voltadas para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva vêm se apoiando em discursos que apontam a formação de professores para a Educação Especial como ponto fulcral. Não obstante, as iniciativas governamentais para formação de professores, em sua maioria, estão atreladas ao repasse de recursos e técnicas e não à discussão pedagógica, o que favorece a preponderância de um modelo de atuação que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico.

Entendemos que, ao ser preconizada a matrícula do estudante com deficiência no ensino regular, a formação docente deve subsidiar a construção de uma base teórico-metodológica que aborde conhecimentos sobre as concepções de deficiência, as condições de desenvolvimento e as relações de ensino com os alunos com deficiência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Inclusiva (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016).

Ao abordamos questões referentes à formação de professores para atuação na perspectiva educacional inclusiva, buscamos problematizar a diversidade de fatores que afetam a constituição desse profissional e de seu trabalho pedagógico. Para tanto, contamos com as reflexões de Anjos (2006), que aponta que devem ser compreendidos os aspectos que estão entremeados nas condições concretas da realização do trabalho pedagógico, nas imposições advindas de leis e políticas públicas de formação de professores, nas demandas do estabelecimento escolar, no contexto político e histórico que interferem no modo de atuar e de pensar.

O processo pelo qual o sujeito se constitui professor vai sendo entretecido em sua formação inicial e continuada, pelo seu trabalho pedagógico nas relações com os estudantes e pela maneira como se apropria das experiências que vivencia durante a sua trajetória de vida acadêmica e pessoal. Tornar-se

professor implica um processo contínuo de aprendizado e de construção nos campos da formação e da atuação (FONTANA, 1997; ANJOS, 2006).

Desse modo, entendemos, como Mendonça (2013), que é necessário que, no decorrer da formação, o graduando entre em contato com conteúdos e ações que tornem possível a revisão de seus entendimentos e ideias concernentes aos processos educacionais dos estudantes com deficiência. E, de igual forma, rompem com a compreensão da deficiência como um fator que impede e impossibilita a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, potencializando a ressignificação de conceitos e práticas socialmente estabilizadas que, em sua maioria, são errôneas, para que possam valorizar a diferença e acreditar no potencial de aprendizagem e desenvolvimento de todos os seus alunos.

Nessa perspectiva, a formação continuada se configura como uma importante oportunidade de os docentes ressignificarem suas concepções acerca das possibilidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes com deficiência. No entanto, essa instância de formação não deve ser vista como uma reparação da formação inicial de professores, mas como uma formação integrante do processo de constituição do professor e de seu trabalho pedagógico (ROCHA, 2011; CRUZ; GLAT, 2014; PINHEIRO, 2015).

A formação continuada deve ter como ponto de partida a problematização dos acontecimentos vivenciados no cotidiano escolar, de modo a contribuir tanto para o desenvolvimento pessoal como para o desenvolvimento profissional e organizacional dos professores. Esse espaço, que deve ser dialógico e de construção do conhecimento, deve criar condições para a construção de uma flexibilidade crítica sobre o próprio trabalho docente com o objetivo de transformar concepções, atitudes, ações e desconstruir a concepção de incapacidade e as práticas culturais segregacionistas direcionadas aos estudantes com deficiência (JESUS, 2015; PINHEIRO, 2015).

Contexto da pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola grande e antiga pública de periferia com precária infraestrutura, localizada em um bairro

marcado pela vulnerabilidade social de seus moradores, altos índices de violência, frágil presença do poder público e escassez de políticas sociais.

Em relação à matrícula e permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular, grande parte dos professores regulamente manifestavam sentimento de insegurança e despreparo, inclusive em relação aos procedimentos adotados na rede de ensino para o desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica pautada nas traduções locais sobre os princípios das políticas de educação inclusiva. Entretanto, também havia professores que defendiam a necessidade de repensar as estratégias desenhadas para a escolarização desses estudantes.

A partir de situações vivenciadas na escola, como a relatada no início deste texto, a equipe de orientação educacional e pedagógica, preocupada com o lugar do estudante com deficiência nas relações de ensino, disparou, no processo de construção do projeto político-pedagógico, o debate sobre a centralização do laudo médico no trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência. Como resultado desse processo inicial, no ano seguinte, foi construída uma proposta de formação continuada em serviço, em uma parceria com um grupo de pesquisa de uma universidade pública,¹ para esse fim.

A formação aconteceu no espaço da escola e dentro da carga horária das professoras participantes. A dinâmica dos encontros contou com estudos sobre o Planejamento Educacional Individualizado (PEI),² utilizado como parte do Protocolo de Trabalho da Educação Especial na rede de ensino e com estudos sobre a metodologia de trabalho pedagógico a partir da estratégia das sequências didáticas.³ Como estratégia disparadora para

-
1. O estudo aqui relatado foi desenvolvido no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “O estatuto da Tecnologia Assistiva: políticas e práticas de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Parecer no 3.960.417. Ainda, em relação aos procedimentos éticos, todos os envolvidos assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
 2. Mascaro (2018) descreve o PEI como uma estratégia pedagógica que vai ao encontro das inúmeras necessidades da escola contemporânea, como o planejamento do itinerário formativo daqueles estudantes que apresentarem maiores dificuldades para aprendizagem dos conteúdos escolares formais.
 3. Lima (2018) define sequência didática como um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas pelo docente para que o entendimento do conteúdo proposto seja alcançado pelos discentes.

problematização das questões propostas, foram construídos estudos de casos, com foco em um estudante escolhido por cada professora participante da formação.

O registro dos encontros aconteceu por meio de gravações de áudio e diário de campo. Ao todo, foram realizados 10 encontros de formação, que aconteceram quinzenalmente, ao longo de um ano letivo, com duração de 1 hora e 30 minutos. Os grupos contaram com a participação de 5 professoras que lecionavam em turmas do primeiro segmento da EJA e 1 professora que lecionava no AEE, além de três integrantes da equipe de orientação educacional e pedagógica.

Para a construção e análise dos dados, voltamos nosso olhar para o material empírico em diálogo com o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa (VIGOTSKI, 1997; FREITAS; RAMOS, 2010), a fim de sistematizar as problematizações e dar visibilidade analítica às questões que foram sendo postas no decorrer do estudo.

Formação continuada em serviço: ressignificando o trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência

O primeiro encontro de formação continuada em serviço teve como objetivo a definição conjunta sobre a abordagem dos temas propostos e a organização da dinâmica dos encontros seguintes. Nessa dinâmica, diversas foram as questões trazidas pelas professoras que reiteraram a centralidade da concepção médica de deficiência (modelo médico) na construção do trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência.

A professora Débora⁴ sinalizou que:

- É importante que esses alunos tenham laudo. Assim, terão direito à terminalidade escolar. É a melhor opção para os alunos que não aprendem. Ficam anos e anos

4. Foram utilizados nomes fictícios para preservar as identidades das professoras que participaram da pesquisa.

*na escola. Na EJA, a maioria não tem laudo e fica repetindo (Informação Verbal).*⁵

Nesse trecho, a professora reitera a situação trazida como disparadora deste estudo, evidenciando o laudo médico integrado à cultura escolar como balizador das estratégias pedagógicas. Tal estatuto era ainda reiterado na medida em que garantia a aprovação dos estudantes com deficiência intelectual, ou mesmo possibilitava a terminalidade específica, prevista na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Ainda, é possível observar que a questão da (não) aprendizagem aparece como permanente, desvinculada da possibilidade de construção de relações de ensino potentes para a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, esses sujeitos são definidos como “*alunos que não aprendem*”, e o laudo representa uma justificativa para lidar com o fracasso escolar, como também sinalizado no estudo de Pletsch e Paiva (2018). Ou seja, a solução representada pelo laudo é relacionada à desvinculação dos processos de aprendizagem.

Não de forma distinta, a professora Júlia sinalizou que:

*- Os alunos com deficiência não aceitam fazer atividades diferenciadas, querem fazer as mesmas atividades que o restante da turma, mas não conseguem. Por isso, acabamos sem opção, eles copiam sem entender (Informação Verbal).*⁶

Diante do relato sobre a resistência dos estudantes com deficiência para realizar atividades descontextualizadas em relação ao currículo desenvolvido com os demais alunos, a professora sinaliza que se sente “*sem opção*”, e que os alunos “*copiam sem entender*”. Nesse processo, as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência são subestimadas, gerando

5. Transcrição da gravação 1, realizada em 17 de junho de 2019, no primeiro encontro de formação continuada em serviço. Os áudios estão arquivados no banco de dados do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença (GEDH/UERJ).

6. Transcrição da gravação 1, realizada em 17 de junho de 2019, no primeiro encontro de formação continuada em serviço. Os áudios estão arquivados no banco de dados do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença (GEDH/UERJ).

estratégias de mediação pedagógica pautadas no princípio de que eles não conseguem aprender como os demais estudantes. Ou seja, o fracasso escolar é assumido como uma condição “natural” do processo de escolarização desses sujeitos.

A incapacidade de aprendizagem atribuída aos estudantes com deficiência revela a presença de uma perspectiva capacitista em relação a esses indivíduos, pois favorece a manutenção da ideia de que o baixo desempenho escolar é necessariamente causado pela deficiência. Com isso, a aprovação compulsória tem sido adotada para esses alunos, o que corrobora o fato de que as ideias capacitistas colocam os estudantes com deficiência em uma posição de inferioridade, interferindo nos processos de ensino e aprendizagem (CAMARGO, 2020).

No decorrer do processo de formação, vários debates foram implementados a fim de ressignificar a concepção de deficiência e do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo em que as professoras retornavam às suas salas de aula com tarefas a serem cumpridas e relatadas em seus cadernos no processo de construção dos casos de estudantes que estavam sendo estudados e problematizados no coletivo.

Em um dos encontros, cujo foco era apropriação pelas professoras de um dos documentos elaborados pela rede de ensino com suporte aos processos de escolarização dos alunos com deficiência, o PEI, a professora Luana, ao participar de uma discussão sobre a importância da construção da autonomia e do conhecimento, chegou à seguinte conclusão:

- Eu acho que esse auto direcionamento eu tenho que conversar com ele, tipo assim: o que você acha que precisa aprender? O que eu você acha que precisa mudar? De repente ele vai dizer alguma coisa. Ao invés de eu logo dizer que eu acho que ele não tem essa consciência. Não é melhor? (Informação Verbal).⁷

7. Transcrição da gravação 5, realizada em 11 de setembro de 2019, no quinto encontro de formação continuada em serviço. Os áudios estão arquivados no banco de dados do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença (GEDH/UERJ).

Nesse relato, podemos notar uma mudança de expectativa em relação ao papel do estudante com deficiência nas relações de ensino. As indagações da professora apontam para a possibilidade de ouvir o estudante antes de julgamentos previamente estabelecidos. Se antes prevaleciam concepções circunscritas às possibilidades relacionadas ao laudo médico e apoiadas na perspectiva da incapacidade, nesse momento, podemos notar a indagação sobre a possibilidade de construção de uma proposta dialógica com o aluno com deficiência. Esse movimento de resignificação das potencialidades desses sujeitos, evidenciado ao longo dos encontros de formação, afetou as professoras, de modo que estas começaram a relatar planejamentos com estratégias de mediação pedagógica potentes para os processos de ensino e aprendizagem junto a esses estudantes.

Em outro exemplo, a professora Luana demonstra compreender a importância de que os objetivos de aprendizagem planejados no PEI estejam relacionados aos conteúdos e às estratégias previstas para os demais alunos, apontando os efeitos do processo de resignificação em relação às potencialidades dos estudantes com deficiência.

- Eu acho que eu consegui alguma coisa aqui. [...] Ai eu fiz um objetivo aqui na área da independência⁸. Aqui cai naquela atividade que a gente vai fazer, com rótulos e receitas, né? E aqui são atividades que a gente pode usar de leitura de mundo, né? Eu até conversei com a turma inteira sobre isso. [...] “Quando passa um ônibus verde que vocês não sabem se é Pantanal ou não, o que vocês olham?” Ai todo mundo respondeu: “o quinze que tem atrás”. Então, assim, é a leitura de mundo, “Vocês não leram Pantanal, mas vocês sabem que aquele ônibus é o ônibus que vocês pegam para ir para casa e não vão esperar um próximo, né”? [...]. Ai, de repente podemos usar umas atividades com rótulos, embalagem, sinal, símbolo, tá?”. Porque aqui na escola ele vai bem, porque já sabe o caminho, mas talvez se chegar em outro

8. O PEI adotado na rede de ensino onde foi desenvolvida a pesquisa é estruturado nas seguintes dimensões: I- Habilidades conceituais, II- Habilidades sociais, III- Habilidades práticas. A área da independência faz parte da dimensão Habilidades Práticas.

*lugar ele não entenda qual o banheiro de homem ou de mulher (Informação Verbal).*⁹

No relato da professora, observamos uma ressignificação do trabalho pedagógico por meio do planejamento de estratégias visando a participação e a aprendizagem de toda a turma, inclusive dos estudantes com deficiência, em uma atividade coletiva que implicava diferentes formas de leitura de mundo.

Vale lembrar que, entre as dificuldades apontadas pelas professoras para o trabalho com os estudantes com deficiência, estava a recusa que os alunos faziam em relação às atividades diferenciadas. Sobre essa questão, é importante sinalizar que, de acordo com Vigotski (2010), a construção do conhecimento e dos modos de agir dos indivíduos se dá de maneira coletiva, subjetivada nas interações nos diferentes contextos de sua vivência.

Destarte, observamos que, a partir dos encontros de formação continuada em serviço, teve início um processo de ressignificação no trabalho docente, que antes era pautado por uma concepção que secundarizava o trabalho pedagógico e que se concentrava nos impedimentos dos estudantes com deficiência. Esse movimento de ressignificação teve como efeito a busca de construção de relações de ensino mais potentes para o processo de mediação da relação do aluno com o conhecimento historicamente produzido.

Considerações finais

Tendo em vista o papel da educação escolar no processo de constituição humana e a atribuição da escola de produzir condições para a apropriação do conhecimento, voltamos à questão apresentada no início deste texto: em que medida João ocupava o lugar de aprendiz? E, ainda, como a recusa de João em relação à sala de aula e dos outros estudantes com deficiência em relação às atividades descontextualizadas pode nos ajudar a pensar sobre o lugar que esses alunos buscavam ocupar no contexto da escola?

9. Transcrição da gravação 5, realizada em 11 de setembro de 2019, no quinto encontro de formação continuada em serviço. Os áudios estão arquivados no banco de dados do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença (GEDH/UERJ).

Compreendemos que, apesar do discurso hegemônico que aponta o diagnóstico clínico como primordial no processo escolar dos estudantes com deficiência — comportamento observado na escola — o laudo não exerce função estratégica nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. O que reforça, assim, a importância de iniciativas de formação que tratem sobre os processos de desenvolvimento humano e sobre recursos e procedimentos pedagógicos que potencializem o ensino e a aprendizagem desses alunos (SILVA; RIBEIRO, 2017).

Na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, teve início um processo de ressignificação no trabalho docente, que, anteriormente, se concentrava nas características individuais descritas pelo laudo médico dos estudantes com deficiência. Tal procedimento não impulsionava a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, limitando-se à garantia da progressão do ano de escolaridade.

Na pesquisa, foi possível observar que, com a formação continuada em serviço, as mudanças na forma de significar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência geraram transformações no trabalho pedagógico dos professores, tendo como efeito a construção de estratégias de mediação pedagógica pautadas no respeito às singularidades dos alunos na construção coletiva do conhecimento.

Podemos dizer também que a experiência relatada neste estudo coloca em pauta a necessidade de ressignificação da função social da escola, que, orientada pela justiça social, não pode se limitar à construção das propostas político-pedagógicas nas quais a sua principal função é a de implementação de estratégias de socialização dos estudantes com deficiência, mas que se volte para o desenvolvimento de processos de escolarização potentes para a construção coletiva de conhecimento.

Referências

ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar?** Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 12 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 set. 2022.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAMARGO, Flávia Pedrosa de. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, jan./jul. 2020.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLAT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 52, p. 257-273, abr./jun. 2014.
- CRUZ, Isabela Damasceno. **Interfaces entre Inclusão e Educação Especial: Com a Palavra... Os professores.** 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4801#preview-link0>. Acesso em: 12 set. 2022.
- DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 01-18, 2019.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.
- FREITAS, Maria Teresa; RAMOS, Bruna (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.
- JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-Ação Colaborativa. *In*: BATISTA, Claudio Roberto (org.). **Educação e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre, Mediação, 2015. p. 17-29.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedex**, [s. l.], n. 50, p. 41-54, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PkqCdbdqtMJfBF5DHGW8Bnh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

- LIMA, Donizete Franco. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no Ensino Médio. **Triângulo**, Uberaba, v.11, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2664#:~:text=Concluiu%2Dse%20que%20a%20Sequ%C3%Aancia,modalidades%20de%20estrat%C3%A9gias%20did%C3%A1ticas%20apresentadas>. Acesso em: 12 set. 2022.
- MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão. **Espaço Acadêmico**, [s. l.], v.18, n. 205, p. 12-22, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43318>. Acesso em: 12 set. 2022.
- MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas**: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal. 2013. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. A política de formação de professores do ensino fundamental para atender alunos da educação especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 60-72, mar. 2015.
- MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, maio/ago. 2005.
- PINHEIRO, Luciane Tavares. **A Inclusão de Alunos com Deficiência**: em busca de uma cultura formativa em serviço em uma escola municipal de Pelotas/RS. 150 f. Dissertação (Mestrado em educação) — Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam laudando alunos com deficiência intelectual?. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, p. 1039-1054, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902/pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.
- POKER, Rosimar Bortolini; FERNANDES, Juliana Jeronymo; COLANTONIO, Suzilene. Formação do professor e Educação Inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 524-529, ago. 2016.
- ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. **O curso de Pedagogia da UFES**: um olhar de egressos sob a perspectiva da Educação Inclusiva. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2011.
- SILVA, Renata Maldonado; RIBEIRO, Luana Leal. Permanências do Modelo Médico nos discursos dos professores da Educação Especial. **Educação, Artes e Inclusão** – UDESC, Santa Catarina, v. 13, n. 1, p. 141-166, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378/pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.
- SOUZA, Flávia Faissal de; DAINÉZ, Débora. Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116863, p. 1-18, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116863vs01>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4hWG3gGsrzKdpwN3PmgZLbS/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de Defectologia – Obras escogidas V (1924-1934)**. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Quarta aula: Questão do meio na pedologia 1, 2**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. São Paulo: Psicologia USP, 2010. p. 681-701.

Caracterização de estudantes da educação especial: uma experiência colaborativa de formação

Renata Montrezol Brandstatter

Andreia dos Santos de Jesus

Biancha Angelucci

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.5

Introdução

Apresentar-se-á parte de uma pesquisa de mestrado aprovada pela comissão de ética da pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. As autoras são mulheres sem deficiência com formação universitária e longa experiência no campo da educação pública: uma delas é branca, com formação em Pedagogia e Psicologia; a segunda é negra, com formação em Pedagogia; a terceira é branca, com formação em Psicologia. O texto está redigido no plural feminino, de maneira a

declarar o compromisso das autoras com a convocação das mulheres ao debate sobre educação, reconhecendo que esta é uma profissão predominantemente feminina, carregando, portanto, os efeitos desse marcador social das diferenças.

A escrita conjunta trata de representar o esforço colaborativo de reflexão sobre a experiência vivida por pesquisadora, coordenadora à época da área de Educação Especial do município pesquisado e orientadora da pesquisa. Parte-se da compreensão ético-política de que, em ciências humanas, jamais se pesquisa alguém, mas se pesquisa *algo na companhia de alguém*. No caso da presente discussão, buscou-se interrogar o processo formativo desenvolvido junto a professoras da rede pública de educação básica de um município de médio porte na grande São Paulo, mais especificamente, a reflexão sobre os sentidos da avaliação pedagógica com fins de estabelecer se uma estudante deve ser compreendida ou não como público-alvo da educação especial. Ao longo da investigação, buscou-se estabelecer interlocução contínua com a coordenação da área de educação especial, de modo que as reflexões tanto da pesquisadora quanto da coordenadora pudessem constituir um quadro comum de inteligibilidade acerca dos acontecimentos.

O texto deriva de pesquisa qualitativa, que teve como método o estudo das interações cotidianas, com observação participante no contexto da análise de processos, nos quais a pesquisadora colaborou com a preparação das discussões e dos procedimentos de trabalho que ocorreram no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Franco da Rocha, SP.

Foram acompanhados todos os processos desenvolvidos pela coordenação da área envolvendo a oferta da educação especial no município de outubro de 2018 a novembro de 2019, totalizando 13 encontros presenciais na SME, com a coordenadora da área de educação especial, professoras do atendimento educacional especializado (AEE) e demais profissionais da secretaria e das escolas. Ademais, foram realizadas visitas a unidades educacionais, de modo a conhecer os ambientes em que a educação é ofertada no município, principalmente aqueles destinados a salas de recursos multifuncionais.

O processo de caracterização do público-alvo da educação especial

Este texto centra-se na dimensão formativa do processo de caracterização do público-alvo da educação especial. Para orientar as atividades desenvolvidas, considerou-se a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Pnepei) (BRASIL, 2008a), a política educacional do município de Franco da Rocha, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008b), a Nota Técnica nº 4 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2014) e as discussões e bibliografias referentes à lógica medicalizante da educação especial. Adriana Machado (2008) problematiza o enfraquecimento dos recursos coletivos para a transformação de um problema na escola, muitas vezes por causa da falta de tempo das educadoras. Relata a psicóloga:

[...] a maioria dos encaminhamentos que vem da área da educação para especialistas têm relação com a pouca possibilidade de discussão, de poder pensar em hipóteses sobre o que ocorre e criar estratégias sobre o que fazer no cotidiano escolar (MACHADO, 2008, p. 7).

Essa afirmação, somada à histórica ingerência da saúde sobre a educação, à precarização do trabalho nas escolas, à falta de estrutura predial, entre outros fatores que desautorizam as práticas e os saberes docentes, leva a compreender os motivos pelos quais, no cotidiano das unidades educacionais, prevalece a solicitação de laudos e diagnósticos biomédicos como elemento necessário e suficiente para caracterizar uma estudante como público-alvo da educação especial. Documentação que se fecha em si, enfraquecendo as possibilidades de trabalho com estudantes, impedindo ou dificultando que a educadora cumpra seu mandato ético, que é criar e experimentar coletivamente estratégias que enfrentem as barreiras de acesso ao currículo. Com a proposta aqui discutida, a decisão de considerar uma estudante público-alvo da educação especial não fica a critério de uma pessoa ou de um documento, mas por um grupo de profissionais da educação que se corresponsabilizam pelo trabalho, podendo lançar mão da colaboração de outras áreas do saber, sempre que necessário.

A proposta de formação ocorreu devido à percepção, em encontros formais e informais entre a coordenadora de educação especial do município e educadoras da escola, de que muitas solicitavam a presença das professoras do AEE na Unidade para avaliação e trabalho com estudantes que entendiam ser público-alvo da educação especial. Tendo em vista a quantidade de solicitações, a coordenadora de educação especial pensou em transformar essa demanda em formação e corresponsabilizar todas as profissionais. Disparou uma solicitação para todas as unidades educacionais, na qual convocou as educadoras a se implicarem no processo de elegibilidade do público a ser beneficiado pelo AEE, e pediu relatórios individualizados desses/as estudantes. Nesse registro, para justificar o encaminhamento, a equipe educacional precisava descrever quais eram as dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem junto ao/à estudante, que permaneceram mesmo após orientações e intervenções pedagógicas. Anexos ao documento deveriam estar materiais, fotos e atividades desenvolvidas que demonstrassem tais desencontros educativos.

As atividades de campo se iniciaram em outubro de 2018, sendo realizados 6 encontros de formação sobre a caracterização de estudantes da educação especial, de junho a dezembro de 2019. Processo que englobou reflexão, junto à coordenadora da área, sobre o percurso formativo, participação na formação, análise de relatórios e processos educacionais, redirecionamento de ações e avaliação do percurso.

Além de envolver as profissionais no processo, intentou-se desvincular o encaminhamento de estudantes para o AEE do laudo e/ou diagnóstico da área da saúde, considerando os saberes acumulados da educação, as observações e práticas realizadas no cotidiano da unidade educacional e as normativas vigentes. Desde o princípio, demandou-se que as educadoras conversassem entre pares, entrassem em contato com estudantes, recorressem aos saberes da educação para repensar as práticas educativas. Esgotadas as tentativas de produzir encontro entre estudante e aprendizagem, as ações propostas e as reações das envolvidas deveriam ser descritas, sendo o registro encaminhado para o setor de educação especial.

Foi assim que o setor recebeu 163 relatórios. A partir da leitura do material, de observações do cotidiano escolar e de interações de estudantes na

unidade educacional, dividiu-se a documentação em dois grupos: no primeiro, com 134 relatórios, as situações não traziam informações suficientes que permitissem identificar as estudantes como da educação especial (situações, por exemplo, em que não havia nenhuma indicação de que a estudante vivesse impedimentos de natureza sensorial, física, intelectual e/ou mental). Já os demais 29 relatórios traziam informações explícitas, pois traziam elementos que se relacionavam ao modelo social da deficiência (BRASIL, 2008b), ou seja, a existência de impedimentos individuais de longa permanência e de barreiras que impediam a efetivação do acesso ao currículo.

A formação envolveu as técnicas da SME, professoras da educação especial, e coordenadoras pedagógicas das unidades educacionais, sob o tema: “caracterizar para conhecer”. O conteúdo de todos os relatórios circulou entre todas, com tempo para pensar, discutir, problematizar, levantar hipóteses e poder (re)elaborar o trabalho com as estudantes em questão. As professoras do AEE centraram-se no estudo do grupo de 29 relatórios. Já os demais 134 foram discutidos profundamente entre coordenadoras pedagógicas e assistentes técnicas pedagógicas (ATP). A escolha do trabalho com as coordenadoras deveu-se à dificuldade de a SME criar condições para que as professoras deixassem as salas de aula; também considerou que a coordenadora pedagógica é corresponsável pela aprendizagem das estudantes, precisa dialogar com quem aprende e com quem ensina, sendo uma das suas funções a formação continuada de professoras, centrada na escola, que reflita sobre o cotidiano, apoie e direcione práticas pedagógicas potentes.

Na estrutura educacional de Franco da Rocha, a coordenadora pedagógica conta com a colaboração da assistente técnica pedagógica (ATP), que está lotada na SME, mas é responsável por acompanhar as ações pedagógicas das coordenadoras nas unidades educacionais. Por isso, foi requerida também a presença dessas profissionais na formação. Participaram do percurso 35 pessoas, sendo 1 pesquisadora, 1 coordenadora da área de educação especial, 5 ATP, 8 professoras do AEE e 20 coordenadoras pedagógicas.

No primeiro encontro, optou-se por uma ação explicativa sobre a legislação que ampara o município nas ações de educação especial. Iniciou-se trazendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei) (BRASIL, 2008a). A discussão sobre as estudantes da

educação especial foi complementada com a reflexão sobre as implicações da Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014). Apresentaram-se, também, as informações censitárias de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que 14.0003.000 habitantes eram considerados com deficiência, e do censo escolar, em que 981.412 estudantes com deficiência estavam matriculados/as na educação especial, aumento de 103.775 estudantes se comparado com o ano de 2017 (INEP, 2017). No município de Franco da Rocha, segundo o censo escolar, existiam 397 estudantes com deficiência matriculados/as em escolas públicas.¹

Os números mostram, ainda, que a partir de 2007, quando houve a publicação da Pneepei, a quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na escola regular aumenta consideravelmente, ultrapassando o número de matrículas das escolas de educação especial, apesar das instituições filantrópicas ainda terem garantido uma parcela do atendimento desse público. Terminada a apresentação sobre a Pneepei e o censo escolar, foram compartilhados os princípios e os conceitos da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008b), ressaltando que no Brasil esse documento tem status de emenda constitucional (BRASIL, 2009). Foi enfatizado que o documento da Convenção foi construído com participação social, principalmente com a representação das pessoas com deficiência, marcada pelo lema “nada sobre nós sem nós”, tendo sido exaustivamente negociado com representantes de governo, resultando em importantes contribuições para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, entre eles, o direito à educação. O Art. 1º. da Convenção estabelece que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p. 16).

O conceito de deficiência, a definição de pessoa com deficiência e a compreensão sobre inclusão educacional apresentados no documento

1. As informações foram prestadas pelas profissionais que trabalham na SME.

promovem uma nova concepção sobre o sujeito público-alvo da educação especial. Segundo ele, o enfoque é caracterizar a deficiência em sua dimensão social, não mais biomédica. O corpo e suas marcas deixam de ser objetos de aferição dos processos gnosiológicos, passando a ser necessária a análise psicossocial das variadas barreiras que impedem e/ou dificultam o exercício dos direitos. Ao estudar as barreiras, torna-se responsabilidade da sociedade eliminá-las para que as pessoas possam usufruir e acessar direitos em igualdade de oportunidades com os/as demais.

A Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) foi bastante discutida, posto ter o objetivo de orientar a educação quanto ao processo de identificação de estudantes da educação especial e à produção da documentação pedagógica. Sendo o atendimento educacional e não se configurando em atendimento clínico em saúde, segundo a Nota Técnica, a exigência de diagnóstico e/ou laudo para garantir o “atendimento a suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (BRASIL, 2014, p. 3). Assim, foi aprofundada a discussão a respeito do que cabe à educação para que estudantes sejam declaradas como público-alvo da educação especial, passando a ter direito a serviços de educação especial que devem potencializar seu acesso ao currículo, jamais segregando, discriminando ou diminuindo expectativas de aprendizagem. Produziu-se reflexão sobre o que deveria conter um estudo de caso realizado conjuntamente pelas profissionais da educação, já que essa é considerada a primeira etapa da elaboração do plano do AEE.

Ao término da apresentação, desafiou-se as presentes com duas perguntas: “O que esses dados nos contam?” “Em relação a eles, como me implico?” As pessoas, de fato, trouxeram suas experiências e seus posicionamentos. Ficou explícito que a maioria estava, pela primeira vez, entrando em contato com o modelo social da deficiência, sendo um exercício exigente o de partir dos princípios e conceitos apresentados, refletindo sobre as consequências deles para as práticas educacionais inclusivas.

Constituíram, então, 6 grupos de trabalho: 1 grupo com as professoras do AEE e 5 grupos compostos por coordenadoras pedagógicas e ATP, que foram constituídos por proximidade entre as unidades educacionais. Cada

grupo ficou responsável por analisar os relatórios de um ano específico; a distribuição foi aleatória, não necessariamente receberam relatórios dos locais em que trabalhavam, pois se buscava distintas contribuições e corresponsabilização sobre as situações. Com isso, também se alcançou impessoalidade, o que ampliou a análise crítica e criativa. A proposta foi que os conteúdos apresentados ajudassem a orientar a análise dos registros apresentados. As perguntas disparadoras foram: “Quais as barreiras que vocês identificam na primeira leitura desse material?” “Quem são esses sujeitos?” “Quais ações pedagógicas que aparecem na leitura desses relatórios?” Outras percepções.

Nesse momento, as discussões foram calorosas; as profissionais estavam mobilizadas, faziam perguntas sobre a leitura, relacionavam as situações com a legislação, questionavam as práticas, preocupavam-se com as estudantes. Terminadas as discussões em grupos, o desafio era ampliar o campo de análise, unindo todos os grupos em um grande coletivo, em que seriam compartilhadas as discussões, indicados consensos, contravérsias, dissensos, concessões e acordos, todos princípios do trabalho participativo e democrático.

Foi consenso o estranhamento em relação ao conteúdo apresentado nos relatos. A hipótese é de que a escrita tenha desvelado saberes e não saberes que circulam no cotidiano escolar, mas que não são alvo de partilha, registro, interpelação coletiva. Outro consenso relacionou-se ao fato de que os relatos apresentados não eram suficientes para afirmar que as estudantes poderiam ser consideradas público-alvo da educação especial.

Para [Mônica] Fujikawa (2009), os registros, quando compartilhados, criam situações de confronto que ampliam o referencial de análise, pois diferentes pontos de vistas, saberes, concepções, divergências, convergências são expressados e práticas cotidianas podem ser renovadas, repensadas e revitalizadas. Ainda segundo a autora, o olhar do outro leva-nos a sair de nós mesmos e aquilo que estava implícito pode tornar-se explícito, implicando quem produziu, promovendo a construção do trabalho coletivo e colaborativo. Cria-se sentido coletivo, que não significa consonância total e homogeneização, mas diferentes perspectivas são discutidas e analisadas com vistas a

encontrar um objetivo comum, encontrando respostas para as necessidades do coletivo. (FUJIKAWA, 2009 apud BRANDSTATTER, 2021, p. 94).

A coordenadora de educação especial solicitou que as coordenadoras pedagógicas retornassem às suas unidades educacionais a fim de conversar com as professoras, promover reflexão conjunta sobre o trabalho, conhecer mais sobre o cotidiano das estudantes em questão, realizar leituras mais aprofundadas do contexto escolar e das relações entre estudantes e contexto. A partir dessa ampliação de entendimento, a proposta era a elaboração de relatórios. De posse desse material, o coletivo que estava em formação teria mais elementos para seu processo de caracterização das estudantes da educação especial.

Após mais alguns meses de trabalho na unidade educacional, um segundo encontro foi marcado para a leitura e discussão dos novos relatórios. As coordenadoras pedagógicas apresentaram seu trabalho, que envolveu: buscar e ler prontuário da estudante, fazer leitura de relatórios antigos, promover diálogo e elaboração de atividades com as professoras, conversar com professoras anteriores da estudante, acompanhar a sala de aula, interagir e conversar com as estudantes.

Ainda para Mônica Fujikawa (2009), “o registro documenta, cria memória e revela o trabalho realizado quando traduz o que se faz ou o que se pensa fazer, expõe concepções que embasam a prática pedagógica e a realidade capturada” (FUJIKAWA, 2009 apud BRANDSTATTER, 2021, p. 121), permitindo analisar também o que se revela quando algo se encontra oculto, possibilita avaliar as escolhas e decisões e demonstra a autoria e a implicação daquilo que se faz. Quando fruto da observação e da escuta de professoras, expressa e organiza o cotidiano, podendo se configurar como instrumento de reflexão e formação. Assim sucedeu: as coordenadoras pedagógicas mostraram-se mais à vontade para compartilhar seus escritos para o grupo. Hipóteses, dúvidas, percursos de pensamento, histórias foram escutadas e acolhidas, agindo tanto sobre a formação quanto para a elaboração de estratégias de atenção às estudantes.

Nessa edição do relatório apareceram novidades sobre as estudantes: suas qualidades, seus saberes, as relações estabelecidas com a aprendizagem, com

outras estudantes, com os objetos da cultura, com a professora, com a unidade educacional. Ocorreram mais 2 encontros para dar continuidade a esse processo formativo e percebeu-se que quando as coordenadoras pedagógicas podiam se colocar mais proximamente às professoras e às estudantes, agindo mais efetivamente no acompanhamento e corresponsabilizando-se pelo acesso ao currículo, ressurgiam o encantamento e a preocupação com a escolarização. O investimento nas parcerias se intensificou, diminuindo as narrativas de isolamento e impotência diante de estudantes que eram muito fortemente caracterizados como adoecidos, pouco capazes.

Retornando à discussão sobre a caracterização das estudantes da educação especial, ficaram mais fortemente estabelecidos os processos educacionais e os critérios pedagógicos que constituem o processo coletivo de estudo de cada caso. A partir de tais critérios, decidiu-se que a maioria das estudantes não era público-alvo da educação especial, o que não significava que não houvesse desafios para sua escolarização. As estudantes da educação especial passaram a compor as estratégias construídas pelas professoras do AEE, sempre nas unidades educacionais, em colaboração com professoras, coordenadoras pedagógicas e ATP.

Conclusão

A pesquisa de campo na Secretaria Municipal de Educação de Franco da Rocha, no estado de São Paulo, ocorreu de outubro de 2018 a dezembro de 2019. Considera-se a pesquisa com valor pedagógico, tendo em vista que, desde a discussão sobre os critérios para caracterização das estudantes da educação especial até o dia a dia em sala de aula, buscou-se favorecer a ruptura com o que Brandstatter chamou de “histórica condicionalidade da garantia do direito à educação especial à existência de laudo emitido pelo campo da saúde informando o diagnóstico nosológico” (2021, p. 130).

Propõe-se a compreensão do processo não apenas como formativo, mas laboral-formativo, posto ter sido regido por um princípio dialético, em que o objeto de estudo era o fazer cotidiano das profissionais da educação, resultando em mudanças das características do trabalho e das educadoras como trabalhadoras.

“Percepções, pensamentos e sentimentos derivados dos registros do cotidiano eram compartilhados, articulando-se a discussões teórico-práticas que, por sua vez, produziam novos pactos de trabalho” (BRANDSTAT-TER, 2021, p. 130).

Espera-se ter contribuído para que a educação especial e seus processos possam, cada vez mais, ser tomadas como parte da educação geral, e que as estudantes da educação especial possam ser atendidas, de fato, a partir da perspectiva inclusiva, que implica a corresponsabilização de todo o sistema de ensino e suas profissionais na oferta de sistemas de apoio, com professoras generalistas e especializadas que, colaborativamente, garantam o acesso ao currículo em classes comuns de unidades educacionais comuns.

Referências

- BRANDSTATTER, Renata Montrezol. **De “Quem são eles?” a “O que ofertamos nós?”**: produção de uma política de educação especial como experiência formativa. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-02072021-144445/publico/RENATA_MONTREZOL_BRANDSTATTER_rev.pdf. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 23 jan. 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: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação: Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, DF: CORDE, 2008b. Disponível em: w.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.
- FUJIKAWA, Mônica. A coordenação pedagógica e a questão do registro. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.) **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 127-142.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica 2017**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- MACHADO, Adriana Marcondes. **A produção de desigualdades nas práticas de orientação**. São Paulo: CEU Butantã, 2008. Trabalho apresentado no Projeto Direitos Humanos nas Escolas, 2008, CEU Butantã, 2008. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

O uso de recursos tecnológicos de baixa complexidade para a participação e inclusão de crianças com deficiência múltipla¹

Daniela Marçal
Miriam Ribeiro Calheiros de Sá
Márcia Denise Pletsch
DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.6

Considerações iniciais

Este capítulo discute o uso de tecnologias de baixa complexidade (ou de baixo custo, como também são denominadas) na escolarização e desenvol-

-
1. Projeto financiado com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) — processo 307437/2021-3 —, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) — processos E_26/010.002186/2019 e 201.091/2022-SEI-260003/003636/2022 — e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Termo de Execução Descentraliza- TED/UFRRJ) — processo 23083.013200/2022-79. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da UFRRJ, processo 23083.078992/2021-46.

vimento de crianças com deficiência múltipla em decorrência da síndrome congênita do Zika Vírus (SCZV). Os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa qualitativa colaborativa, em andamento, envolvendo mães e profissionais da educação durante a validação transcultural do Programa Juntos Pró Inclusão, que foca na estimulação essencial pedagógica dessas crianças de zero a seis anos de idade. O programa é uma adaptação para a escola do *Programa Juntos*, usado pela primeira vez no Brasil na área da saúde com bebês com a SCZV e suas famílias com o objetivo de desenvolver a funcionalidade de seus filhos por meio de atividades de estimulação precoce, favorecendo, assim, o bem-estar e o cuidado dos bebês em casa (SÁ *et al.*, 2019).

Neste capítulo, focamos na discussão dos objetos pedagógicos sensoriais, também entendidos como objetos sensíveis, e no conceito de participação à luz da funcionalidade humana como premissa para a compreensão do fenômeno da deficiência apresentada pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (2001). A CIF compreende a funcionalidade a partir da interação dinâmica entre problemas de saúde, fatores contextuais pessoais e ambientais. É o que denominamos de modelo biopsicossocial. Igualmente consideramos como premissa fundamental para a nossa discussão a inclusão educacional que tem sido reconhecida nos últimos anos como forma de promover a inclusão e a participação dessas crianças nas atividades escolares e, conseqüentemente, a sua inserção social. A literatura científica indica que a sala de aula inclusiva oferece maiores oportunidades para promover relacionamentos positivos duradouros entre indivíduos com e sem deficiência (PLETSCH; ARAUJO; ROCHA, 2020).

O conceito de deficiência múltipla que adotamos inclui condições com base biológica, psicológica ou cognitiva que produzem uma ou mais das seguintes repercussões: limitações de função, atividade, participação ou papel social em comparação com crianças da mesma idade sem alterações no crescimento e desenvolvimento; dependência de mecanismos compensatórios — medicamentos, alimentação especial e dispositivos tecnológicos — ou de apoios/suportes de diferentes níveis devido às limitações de função. Esse é o caso de parte significativa das crianças acometidas pela Síndrome Congênita do Zika Vírus.

Sobre a CIF, vale lembrar que ela apresenta diferentes objetivos, sendo que, primordialmente, pode oferecer um olhar sobre a funcionalidade e a incapacidade global do indivíduo, assim como padronizar informações a serem utilizadas por diferentes profissionais de diferentes áreas, como da educação e da saúde, dando um caráter intersetorial às propostas a serem desenvolvidas com essa população, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

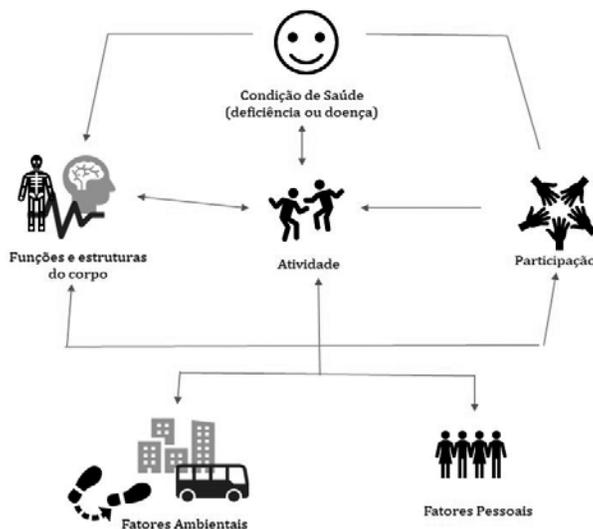
A funcionalidade na CIF é conceituada como uma “interação dinâmica entre a condição de saúde de uma pessoa, os fatores ambientais e os fatores pessoais” (OMS, 2003, p.3). Refere-se a todas as funções do corpo e desempenho de tarefas ou ações como um termo genérico. Ela divide o sistema de classificação em cinco componentes: **função corporal, estrutura do corpo, atividade e participação social, e ambiente**. Vejamos a definição de cada um desses itens:

- 1) A **função corporal** são as funções fisiológicas, psicológicas e mentais dos sistemas corporais;
- 2) Estrutura **do corpo** são as partes anatômicas do corpo, órgãos, membros e outros componentes;
- 3) A **atividade** é a execução de uma tarefa ou ação da vida diária por um indivíduo. Representa a perspectiva individual de funcionamento;
- 4) A **participação** é o envolvimento nas situações de vida. Um indicador possível de avaliação da participação é o desempenho, que descreve o que o indivíduo faz em seu ambiente;
- 5) Os **fatores contextuais ambientais** resumem o ambiente físico e social, bem como as atitudes presentes na sociedade e no ambiente onde os indivíduos vivem. Podem ter influência positiva ou negativa na participação em sociedade, no desempenho de atividades ou mesmo sobre alguma função ou estrutura corporal.

Existem ainda nesse sistema os fatores pessoais. Apesar de não especificados na CIF, são as características individuais que não são parte da condição de saúde, mas influem na maneira como o indivíduo lida com as

consequências desta. Incluem raça, gênero, idade, nível educacional, saberes, estilo de vida, aptidões, outras condições de saúde, hábitos, modos de enfrentamento, condição ou nível social, profissão e mesmo as experiências vividas. A figura a seguir sistematiza esses componentes e a sua interação.

Figura 1 — Interações entre os componentes da CIF



Fonte: Elaborado por Marçal para fins deste capítulo (2022).

Descrição da imagem: Ilustração preta com fundo branco do Organograma – Modelo biopsicossocial da CIF. Símbolos interligados com setas. Abaixo do símbolo do rosto de uma pessoa, o texto “Condição de saúde” (deficiência ou doença); na sequência, o ícone de várias mãos juntas e o termo “Participação”. No centro, acima da palavra “Atividade”, tem o símbolo de duas pessoas conversando, e, ao lado, uma cabeça, símbolo de sinais vitais, um esqueleto humano e a frase “Funções e estruturas do corpo”. Na parte inferior, o termo “Fatores ambientais” está representado pela imagem de prédios, um ônibus e passos, enquanto o termo “fatores pessoais” é simbolizado pelo ícone de um grupo de pessoas lado a lado.

Importante, neste momento, destacar que para o modelo de funcionalidade da CIF, consideramos o componente atividade como uma construção unificadora ao lado dos dois qualificadores: capacidade e desempenho. As deficiências na estrutura e função do corpo são indicadas como elemento base diretamente envolvido com a capacidade do indivíduo para realizar os atos da vida diária, em um contexto que identifica o máximo de possibilidade de funcionamento desse sujeito — a isso chamamos de capacidade. Já as restrições de participação só podem ser definidas por dificuldades percebidas ao

realizar as atividades em situações de vida, em um ambiente real de vida — e isso está diretamente envolvido com o qualificador desempenho.

A noção de participação na CIF enfatiza que as restrições de participação são parcialmente construídas no meio social, embora nem todos os fatores ambientais sejam sociais. Vemos assim a participação envolvendo situações de vida, colocando o foco na disponibilidade de acesso para realização das atividades cotidianas no meio ambiente. Dessa maneira, pelo modelo da CIF, a incapacidade se dá pela falta de suportes/apoios adequados dos contextos (ambientais e pessoais) para o desempenho das pessoas com deficiência (SÁ; PLETSCHE, 2021). No que tange aos fatores contextuais (pessoais e ambientais), destaca-se sua importância para identificar **barreiras e facilitadores** para realizar atividades e participação, ou seja, potencializar as ações que permitam às pessoas com deficiência viver suas vidas cotidianamente, realizando suas atividades de acordo com as suas necessidades.

Norwich (2016) explorou a utilidade do uso da abordagem biopsicossocial na Educação Especial na Inglaterra e sugere que a CIF oferece uma forma de questionar a maneira de mensurar e avaliar as necessidades educacionais ou não das pessoas com deficiência. Na perspectiva do autor, a abordagem biopsicossocial, como vista na CIF, pode oferecer uma solução potencial para estratégias de inclusão e participação das pessoas com deficiência, superando visões tradicionais que ainda focam no “defeito do corpo” e não nas barreiras impostas aos sujeitos.

Ainda nessa direção, Moretti, Alves e Maxwell (2012) destacam que a CIF é utilizada de três formas principais na educação: como referencial teórico, como ferramenta de pesquisa e como uma ferramenta para processos educacionais. Segundo os mesmos autores, a CIF usada na educação possibilita avaliar os apoios adicionais na escola que pessoas com deficiência necessitam. Importante a esse respeito é que as interações sociais de uma criança com deficiência poderão ser muito diferentes quando ocorrem em um ambiente estruturado como a sala de aula, quando comparada com o ambiente do pátio ou de recreios, que é menos estruturado. A incapacidade de um aluno realizar determinadas tarefas na escola pode estar relacionada com um ambiente com barreiras, ou sem facilitadores, que pode restringir

o desempenho do indivíduo, assim como ambientes facilitadores podem melhorar esse desempenho.

A participação pode ser considerada como um fenômeno multidimensional e pode ser definido como “envolvimento em uma situação de vida”, como abordado por Maxwell (2012, p. 13). Esse autor, em seus estudos sobre participação de escolares, destaca que os padrões de participação sobre as atividades e os conceitos de participação dos alunos não são dependentes do tipo ou grau de deficiência, sendo que as concepções de participação dos alunos são muito mais dependentes da idade (ERIKSSON; GRANLUND, 2004). As pesquisas desse e de outros autores evidenciam que alunos com deficiência múltipla participam menos de atividades do que seus pares, e estas, quando ocorrem, acontecem frequentemente em casa, sozinho ou com a família, em vez de com os colegas, e também que os fatores ambientais desempenham um papel significativo na participação, aspecto também verificado por Pletsch, Sá e Rocha (2021).

Pesquisas realizadas pelo Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRJ) com pessoas com deficiência múltipla severa reforçam a necessidade de intervenções a partir do debate intersetorial que envolve as discussões e os avanços nas questões referentes à Condição Crônica de Saúde (CCC), como as de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SÁ *et al.*, 2019; PLETSCHE; ARAUJO; ROCHA, 2020). Evidencia-se que as crianças com deficiência e suas famílias são fortemente afetadas, comprometendo o desenvolvimento de sua funcionalidade na participação das atividades de vida diária, bem como na interação social e escolar (SÁ *et al.*, 2019).

Segundo essas investigações, as crianças com múltipla deficiência em decorrência da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) apresentam comprometimento de ordem física, sensorial, intelectual, entre outras doenças crônicas e complexas de saúde, prejudicando sua interação social, educacional e repercutindo nas atividades de vida diária (SÁ *et al.*, 2019; SÁ; PLETSCHE, 2021). Ou seja, em função disso, essas crianças são, em sua maioria, privadas de vivenciar experiências diversificadas em função de barreiras físicas, atitudinais ou de acesso à tecnologia assistiva, seja ela de baixo ou alto custo, como é o caso de recursos de comunicação alternativa demandada pela maioria, por não ser oralizada.

Partindo da fundamentação de Vigotski (1989, 1997, 1998), na qual o homem se constitui na interação com o meio em que está inserido, pontuamos a importância de se perceber a funcionalidade e seus componentes como elementos que, ao nos possibilitar mapear e diminuir barreiras e potencializar ambientes e estratégias facilitadoras, dialoga diretamente no sentido de colocar a experiência do corpo no e com o meio como elemento central desse debate. Nesse sentido, nossos dados têm mostrado a importância da brincadeira para o desenvolvimento dessas crianças. Garantir a experiência do brincar é assegurar que elas tenham a oportunidade de se desenvolver, visto que a experiência é social e, portanto, se constitui como um importante colaborador no processo de amadurecimento e aprendizagem da criança, pois irá apoiar os processos de simbolização e de representação que levam ao pensamento abstrato (VIGOTSKI, 1998).

A brincadeira entendida como a atividade principal da infância abrange tudo o que é estímulo para a ação; por consequência, participa do desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo da criança. Como modo de elaborar seus desejos, sentimentos e experiências ainda não compreendidas por completo, a criança imagina. Ela cria e se ocupa de um mundo inventado onde a ação é e está exatamente no ato de imaginar, o que Vigotski (1998) conceitua como brinquedo.

A criança inicia seus processos de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos, interagindo mediante suas ações reflexas, reações automáticas e associações simples de estímulo-resposta. Conforme experimenta o meio e seus desafios de se inter-relacionar, desenvolve as funções psicológicas superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção (VIGOTSKI, 2018), elaborando sistemas mais complexos de aprendizagem. Oferecer experiências diversas e multissensoriais dá a criança a oportunidade de explorar o seu corpo no espaço e as diferentes sensações que estas provocam. Permite que ela brinque com a linguagem em suas diversas formas, bem como com os fenômenos de comunicação e expressão: barulhos expressivos, entonações e variações de intensidades do som. Isso é brincar, explorar e conceber o mundo por meio de suas percepções e possibilidades de agir, de forma dialógica, sendo transformado e transformando o meio.

Nessa perspectiva, apontamos para a necessidade de pensar o objeto (brinquedo) e a ação (brincar) como interligados e fontes de experiência. Além disso, compreender que objetos estruturados como os brinquedos, ou não estruturados (que não possuem uma função especificamente definida enquanto brinquedo), são objetos sensoriais, pois são percebidos e sentidos por meio dos canais sensoriais como visão, audição e cinestésicos. Nas crianças com deficiência múltipla, em especial as com a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV), canais sensoriais estão comprometidos e operam como barreira ao estímulo da informação sensorial, comprometendo o desenvolvimento de sua funcionalidade.

Tomando como base esses conceitos e perspectivas teóricas como pano de fundo, apresentamos a seguir breves resultados de nossas investigações em andamento em diálogo com estudos já realizados por Marçal (2018, 2019) na construção de objetos sensoriais como recursos de tecnologia assistiva de baixa complexidade na promoção do desenvolvimento e interação de crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV.

A construção de objetos sensoriais como tecnologias de baixa complexidade para o desenvolvimento de crianças com deficiência múltipla

A entrada das crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV na escola tem se mostrado um desafio e também demandado ações de intersetorialidade com as áreas da saúde, serviço social e, especialmente, com as famílias (SÁ *et al.*, 2019; SÁ; PLETSCHE; ROCHA, 2020). Pesquisas e ações com o objetivo de encontrar caminhos para o enfrentamento desses desafios vêm sendo realizadas (MARÇAL, 2020; PLETSCHE; SÁ; ROCHA, 2021) nas áreas da saúde, da educação e design. Estas apontam para a necessidade de diálogo intersetorial, assim como, práticas colaborativas que permitem a construção de novos conhecimentos.

Partindo do entendimento de que a capacidade está diretamente ligada ao desempenho de uma tarefa ou ação, o que se apresenta como questão é: como objetos sensoriais de tecnologias de baixa complexidade podem funcionar como recursos e/ou suportes facilitadores para que essas crianças possam

realizar atividades partindo de suas potências e, assim, apoiar a construção de práticas e planejamentos pedagógicos inclusivos?

A esse respeito, nossas investigações têm reforçado a importância da intersetorialidade e de ações colaborativas com profissionais e também com as famílias para compartilhar e produzir conhecimento sobre as possibilidades de seus filhos(as) com SCZV. Para ilustrar, podemos citar a realização do Programa de Formação Continuada, que contou com a participação de 50 profissionais da educação e saúde da Rede Municipal de Educação da Baixada Fluminense.

O Programa foi estruturado de forma colaborativa com a equipe gestora da Rede, tomando como base as demandas apresentadas pelas equipes escolares que receberam em suas turmas de Educação Infantil, nos anos de 2019 e 2020, crianças com a SCZV, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI) – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), considerando dez eixos, a saber: 1) Conhecendo a realidade; 2) Postura, movimento e alimentação; 3) Interação e Comunicação; 4) Brincadeiras; 5) Direto a Aprender; 6) Direto a Aprender II; 7) Colaboração e Intersetorialidade; 8) Planejamento Educacional Individualizado (PEI); 9) Família; 10) E agora? A vida continua (PLETSCH; ARAUJO; ROCHA, 2020).

Durante o Programa, ficou evidente que o desenvolvimento da comunicação alternativa pode ocorrer com qualidade por meio de tecnologia assistiva de baixa complexidade, associada a estratégias participativas que valorizem o uso de brinquedos e objetos pedagógicos em sala de aula. Ou seja, demonstrou ser possível desenvolver a comunicação utilizando recursos e atividades lúdicas, a fim de estimular a participação das crianças com SCZV nas atividades escolares de maneira mais significativa, dando, assim, mais qualidade à sua inclusão educacional. Sugeri, também, que a atuação colaborativa entre professores, profissionais de apoio (sejam da educação ou da saúde) e familiares é essencial para a aprendizagem escolar e melhoria da qualidade de vida dessas crianças.

Esses resultados estão em consonância com as pesquisas e trabalhos de Marçal (2018, 2020) ao aproximar saberes das áreas de design, saúde e educação. Marçal mostrou que brinquedos/objetos sensoriais construídos

especificamente para as necessidades sensoriais e comunicacionais dessas crianças diminuíram barreiras, dentre elas as comunicacionais. Essa experiência revelou a convergência de práticas inclusivas por meio da mediação — pelo brinquedo/objetos sensoriais — das relações entre os sujeitos, com base no lugar de potência das crianças com deficiência múltipla. A proposta parte do entendimento de que é no ato do brincar que a criança descobre o espaço, o tempo, experimenta sensorialidades, constrói consciência do corpo e descobre diferentes formas de se expressar.

A metodologia de construção de objetos sensoriais de tecnologia de baixa complexidade desenvolvida para o trabalho interdisciplinar e inter-setorial com crianças com a SCZV (PENELLO *et al.*, 2019) mostrou que soluções simples, criativas e colaborativas, visando trabalhar com materiais e saberes locais, para além de estimular o desenvolvimento das crianças, são um potente instrumento de engajamento e aproximação das famílias e profissionais de saúde, educação e assistência social. Dessa forma, favorecem a intersetorialidade, tão necessária para o desenvolvimento integral de crianças com deficiência múltipla.

Para ilustrar a importância desses objetos sensoriais e como geraram mudança de comportamento frente aos desafios estabelecidos no enfrentamento às questões das crianças com a SCZV, selecionamos algumas falas de profissionais e familiares:

Graças a essa experiência nós tivemos um projeto (Pedagoga da equipe dedicada de Parnamirim/RN).

Os brinquedos (construídos nas oficinas) ela utiliza. É uma faixa, que ela visualizou muito essas cores. Coloco a faixa na parede...e foi assim que ela firmou o pescoço, não tinha firmeza (Avó de uma criança com a SCVZ - Feira de Santana/BA).

Após a oficina com vocês, a gente fez logo uma oficina sobre a importância da estimulação precoce nas crianças, no centro de reabilitação de lá, a equipe em parceria com o pessoal de educação, a gente reproduziu a mesma oficina que vocês fizeram, pois eles seriam aqueles que vão ter o contato com essas crianças, lá da creche (Terapeuta Ocupacional - Palmeira dos Índios/AL).

Os recursos sensoriais denominados de caixas e bacias foram utilizados no Programa Juntos, financiado pelo Wellcome Trust, intitulado *Desenvolvimento de uma intervenção precoce para apoiar bebês com Síndrome Congênita do Vírus Zika e suas famílias*. A proposta era, justamente por meio do desenvolvimento de uma sala de sensorial com esses objetos sensíveis, promover a estimulação e participação das crianças. Vejamos a seguir algumas fotos com objetos sensoriais para crianças com SCZV.

Figura 2 — Fotos dos objetos sensoriais para estimulação de crianças com SCZV

Foto 1



Foto 2

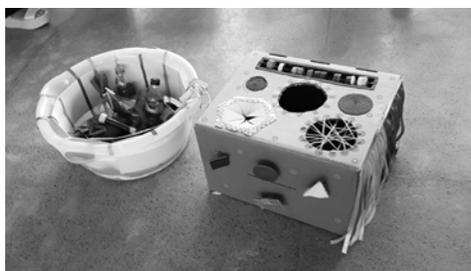


Foto 3



Foto 4



Fonte: Registros fotográficos de oficinas EBBS/IFF/Fiocruz feitas por Marçal (2017, 2019).

Descrição da foto 1: fotografia de vários materiais de estimulação no chão. Quatro caixas de papelão e dentro inseridos materiais como: EVA, elástico, tampinhas coloridas, tecidos e fios. Bacia de alumínio com materiais para estimulação visual e tátil inseridas dentro; triângulo de espuma amarelo e rolo forrado para apoio postural de crianças.

Descrição da foto 2: fotografia de bacia de plástico com elementos de cores diversas como: EVA, fitas de tecido e garrafas pet pequenas. Ao lado, uma caixa de papelão com círculos e aberturas de outros formatos com materiais diversos e coloridos colados para estímulos visuais e táteis.

Descrição da foto 3: fotografia de três mulheres, ao lado de uma criança de barriga para baixo, deitada em um colchonete. A criança está com a cabeça erguida, apoiada nos antebraços no colchonete e olhando para uma caixa de papelão iluminada por dentro. A luz passa por um papel vermelho que ilumina seu interior.

Descrição da foto 4: fotografia, em uma sala de aula, pessoas observando duas crianças, uma dentro de cada bacia, utilizando os objetos de estimulação criados na oficina. Em primeiro plano duas caixas de papelão com diversos materiais colados como forma de estímulos visuais.

Em uma nova validação transcultural do Programa Juntos, agora denominado Juntos Pró Inclusão, estamos desenvolvendo a proposta em duas escolas com a participação de professoras e famílias (mães) para ser aplicada em turmas da Educação Infantil. Os resultados preliminares indicam a importância da brincadeira, a contação de histórias e da relação entre professores(as) e mães na produção de conhecimento sobre caminhos e possibilidades para a inclusão com participação nas atividades de seus filhos(as)/alunos(as). A produção de objetos e materiais didáticos/pedagógicos acessíveis e de baixa complexidade, não só em termos de custo, mas também de funcionalidade, requer a participação ativa de todos os envolvidos, como por exemplo, os professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores do ensino regular e as famílias.

Os resultados das pesquisas apresentadas indicam que o desenvolvimento de objetos e recursos pedagógicos por meio de tecnologias assistivas de baixa complexidade, somados a metodologias colaborativas que visam a transferência de tecnologias sociais, podem contribuir para o avanço de práticas educacionais inclusivas. Entendemos que a tecnologia não se restringe ao conjunto de instrumentos e materiais, mas refere-se, também, aos saberes e seus desdobramentos não materiais, na produção de instrumentos que podem operar no atendimento às demandas e necessidades de determinados contextos em uma perspectiva de inclusão social, cultural e educacional.

Para além desse argumento, tornam-se essenciais ações que promovam a translação ou popularização dos conhecimentos produzidos na academia para a sociedade. O encontro entre o conhecimento científico e o conhecimento fruto da experiência e da vivência no dia a dia permite desenvolver a compreensão e o discernimento entre universos inicialmente estranhos, que, de modo gradual, se reconfiguram a partir da interação compartilhada.

Considerações finais

Para concluir, o capítulo discutiu que a CIF pode ser um referencial relevante para abordar a complexidade das relações entre pares em ambientes escolares denominados inclusivos para alunos com deficiência múltipla (PAHWA; MANI, 2022). Igualmente, fornece elementos teóricos que explicam a deficiência a partir da relação e da interação complexa entre as possibilidades de um indivíduo e as barreiras do contexto em que ele se encontra, promovendo, dessa forma, a participação nas atividades do contexto de sala de aula.

Não foi nosso objetivo apresentar os resultados finais do Programa Juntos Pró Inclusão, mas sim abordar elementos da investigação, em andamento, sobre a relevância de ações intersetoriais e colaborativas envolvendo os profissionais e as famílias na promoção do desenvolvimento integral de crianças com deficiência múltipla em decorrência da SCZV a partir do uso de recursos de tecnologia assistiva de baixa complexidade como os objetos sensoriais — também entendidos como objetos sensíveis à luz do modelo da funcionalidade humana. Esses recursos podem ser elementos que permitam favorecer a participação, comunicação e interação nas atividades escolares e, conseqüentemente, na inclusão educacional e social dessas crianças.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>. Acesso em 06 out. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.
- ERIKSSON, L.; GRANLUND, M. Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 229-245, 2004. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JODD.0000032299.31588.fd>. Acesso em: 06 out. 2022.

- GRANLUND, M. *et al.* Differentiating activity and participation of children and youth with disability in Sweden: a third qualifier in the International Classification of Functioning, Disability, and Health for Children and Youth? **American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation**, [s. l.], v. 91, n. 13, suppl. 1, p. 84-96, fev. 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22193315/>. Acesso em: 06 out. 2022.
- MARÇAL, C. D. de C. **Design participativo e princípios inclusivos: múltiplos modos de mediações na relação de sujeitos com autismo**. 2018. 155 f. Tese (Doutorado em Artes e Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35954/35954.PDF>. Acesso em: 06 out. 2022.
- PENELLO, L. M. *et al.* Metodologia Caixa e Bacia e sua contribuição às oficinas integradas Zika: centralidade na construção de vínculos entre familiares e profissionais por meio da produção conjunta de objetivos de estimulação para o desenvolvimento infantil. In: PENELLO, L. M.; LUGARINHO, P. L. M. (org.). **Uma trajetória do cuidado II: resultados e desafios das ações de qualificação para atenção integral às crianças com SCZV e STORCH e suas famílias no âmbito do Sistema Único de Saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2019. p. 53-69.
- MARÇAL, C. D. C. **Objetos sensoriais para mediação de crianças com deficiência**. Departamento de Artes & Design PUC-Rio, 2020. Disponível em: http://semanadesign.dad.puc-rio.br/deriva2020/SemanaDesign/projeto_18.html. Acesso em 10 jul. 2022
- MAXWELL, G. **Bringing more to participation: Participation in school activities of persons with disability within the framework of the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (ICF-CY)**. Jönköping: Jönköping University, 2012. Disponível em: <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A527984&dswid=3116>. Acesso em: 06 out. 2022.
- MORETTI, M.; ALVES, I.; MAXWELL, G. A systematic literature review of the situation of the international classification of functioning, disability, and health and the international classification of functioning, disability, and health– children and youth version in education: a useful tool or a flight of fancy? **American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation**, [s. l.], v. 91, n. 13, suppl. 1, p. 103-117. DOI: 10.1097/PHM.0b013e31823d53b2. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22193317/>. Acesso em: 06 out. 2022.
- NORWICH, B. Conceptualizing Special Educational Needs Using a Biopsychosocial Model in England: The Prospects and Challenges of Using the International Classification of Functioning Framework. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 1, n. 5, p. 1-12, 2016. DOI: 10.3389/educ.2016.00005. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/educ.2016.00005>. Acesso em: 28 out. 2022.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- PLETSCH, M. D.; ARAUJO, P. C. M. do A.; ROCHA, M. G. de. S. da A importância de ações intersetoriais como estratégia para a promoção da escolarização de crianças com a síndrome congênita do zika vírus (SCZV). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 193-210, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32924/22084>. Acesso em: 06 out. 2022.

- PLETSCH, M. D.; SÁ, M. R. C.; ROCHA, M. G. de S. Tecnologias assistivas para a comunicação e participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2971-2989, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16062>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16062>. Acesso em: 06 out. 2022.
- PAHWA, P. K.; MANI, S. Current Profile of Physical Impairments in Children with Cerebral Palsy in Inclusive Education Settings: A Cross-Sectional Study. **Journal of Neurosciences in Rural Practice**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 424-430, jul. 2022. DOI: 10.1055/s-0042-1744556. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9357468/>. Acesso em: 06 out. 2022.
- ROSENBAUM, P.; STEWART, D. The World Health Organization International Classification of Functioning, Disability, and Health: a model to guide clinical thinking, practice and research in the field of cerebral palsy. **Seminars in Pediatric Neurology**, [s. l.], v. 11, p. 5–10, 2004. DOI: 10.1016/j.spn.2004.01.002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15132248/>. Acesso em: 06 out. 2022.
- SÁ, M. R. C. de; PLETSCH, M. D. A participação de crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus: intercessões entre o modelo bioecológico e a funcionalidade humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117383, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17383.017>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17383/209209213954>. Acesso em: 07 out. 2022.
- SÁ, M. R. C. de *et al.* De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 12, e00233718, p. 1-13, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00233718>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/JBqVdZs6VbmTY5m9Z3NtVWH/?lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2022.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 01-22, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e44003001.pdf>. Acesso em: 27 Ago. 2022.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



EIXO

INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO
ESPECIAL E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Inclusão do público da educação especial na educação superior: panorama das produções científicas (2008-2019)

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira

Andressa Santos Rebelo

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.7

Considerações iniciais

A revisão de literatura é parte essencial do processo de investigação, pois possibilita analisar, sintetizar, localizar temas e identificar as lacunas relacionadas à questão de interesse, além de mapear e discutir a produção acadêmica (BENTO, 2012; FERREIRA, 2002). Neste capítulo, objetiva-se conhecer a produção científica sobre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. Foram selecionados trabalhos

publicados entre 2008 e 2019.¹ O período justifica-se por coincidir com o momento posterior à publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Ao se eleger as produções, foram selecionadas aquelas publicadas no Brasil, em língua portuguesa, na área da Educação.

Considerando o conceito de público-alvo da Educação Especial (PAEE) oficial,² neste texto, foram utilizadas as expressões “pessoa com deficiência”, “público-alvo da Educação Especial”, “alunos/estudantes com necessidades educacionais especiais”, tal como são apresentadas nos diferentes trabalhos.

O ponto de partida deste trabalho consistiu na busca de produções científicas brasileiras nas bases de dados *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España e Portugal* (Redalyc), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Google Acadêmico e Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi utilizada a combinação dos seguintes descritores: “pessoas com deficiência e ensino superior”; “pessoas com deficiência e inclusão” e “ensino superior e inclusão”.

A apresentação da revisão foi organizada por base de dados e ano. Foram identificados 145 trabalhos, sendo 9 deles localizados em mais de uma base. Ao eliminar os trabalhos duplicados, averiguou-se um total de 136 trabalhos que abordam a inclusão de estudantes PAEE na Educação Superior publicados no período. Destes, foram elegidos alguns trabalhos para a síntese dos seus resultados.

Levantamento de publicações na base de dados Redalyc

O quadro a seguir mostra as produções encontradas na base Redalyc:

-
1. O levantamento de trabalhos foi realizado em junho de 2019.
 2. Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Quadro 1 — Levantamento de artigos publicados no Redalyc entre 2008 e 2019 (continua)

Fonte/ano	Título
OLIVEIRA; MELO; ELALI, 2008	Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte
NEGRINI; FREITAS, 2008	A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes
SANTOS; MENDES, 2008	O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas
SOMERS; JONES, 2009	Ações afirmativas na Educação Superior: o que acadêmicos brasileiros podem aprender da experiência americana
ROCHA; MIRANDA, 2009	Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior
DUARTE; FERREIRA, 2010	Panorama da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG
GLAT; PLETSCH, 2010	O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento
MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011	Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco
GUERREIRO, 2012	A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência
PÉREZ; FREITAS, 2014	Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso
ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014	Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior
MARQUES; GOMES, 2014	Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório
MARTINS; LEITE; LACERDA, 2015	Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais
SILVA; SOUTO, 2015	A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física
CANTORANI; PILATTI, 2015	Acessibilidade na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: análise a partir de relatórios do Inep e do olhar do gestor
SILVA <i>et al.</i> , 2016	As possibilidades da inclusão do aluno surdo no curso de Ciências Biológicas
MELO; MARTINS, 2016	Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões

Quadro 1 — Levantamento de artigos publicados no Redalyc entre 2008 e 2019 (continuação)

Fonte/ano	Título
STROPARO; MOREIRA, 2016	O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior
CALHEIROS; FUMES, 2016	A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL
MENDES; BASTOS, 2016	Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná
PEREIRA <i>et al.</i> , 2016	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática
PANSANATO; RODRIGUES; SILVA, 2016	Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso
MACIEL; ANACHE, 2017	A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras
CORRÊA; SANDER; MARTINS, 2017	A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior
MARTINS; NAPOLITANO, 2017	Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior
PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017	A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal
SELAU; DAMIANI; COSTAS, 2017	Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?
GESSER; NUERNBERG, 2017	A participação dos estudantes com deficiência física e visual no ensino superior: apontamentos e contribuições das teorias feministas da deficiência
PLETSCH; LEITE, 2017	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro
JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017	Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
MESQUITA, 2018	Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior
BATISTA; NASCIMENTO, 2018	A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira
HERINGER, 2018	Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico
SILVA, 2018	Revisitando a acessibilidade a partir do modelo social da deficiência: experiências na educação superior
ZILIOOTTO; SOUZA; ANDRADE, 2018	Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior

Quadro 1 — Levantamento de artigos publicados no Redalyc entre 2008 e 2019 (conclusão)

Fonte/ano	Título
SILVA; SILVA, 2018	Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro
CARNIEL, 2018	A reviravolta discursiva da Libras na educação superior
MESQUITA; BAPTISTA, 2019	A concepção de docentes do curso de licenciatura em educação física: sobre o acesso e permanência da pessoa com deficiência no ensino superior

Fonte: elaboração própria (2019).

Entre os temas discutidos nos artigos indexados na base de dados Redalyc, registram-se as políticas públicas que têm por finalidade a garantia, acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior.

O Programa Incluir, criado em 2005 no governo Luiz Inácio Lula da Silva, aparece como uma estratégia para que a pessoa com deficiência permaneça na Educação Superior (MACIEL; ANACHE, 2017). Com o discurso de promover a participação de parcelas mais amplas da população nas universidades, se trata de “uma ação afirmativa a favor da inclusão na educação superior da pessoa com deficiência, financiando projetos com vistas a romper o contexto de exclusão na busca por uma educação de qualidade” (MACIEL; ANACHE, 2017, p. 72).

Heringer (2018) menciona que as políticas de ações afirmativas, juntamente com outras ações e programas voltados para a ampliação da Educação Superior brasileira, pública e privada, geraram mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários, principalmente nas instituições mais seletivas. No entanto, Maciel e Anache (2017) discutem que, mesmo com políticas públicas elaboradas para ampliar ações de permanência, não houve diálogo entre governos e a academia. Persistiram lacunas no desenvolvimento das políticas empreendidas, o que dificultou a efetivação dos objetivos propostos.

Referente à inclusão de alunos surdos na Educação Superior, apresentam-se debates de alguns autores, como Corrêa, Sander e Martins (2017), Mesquita (2018), Batista e Nascimento (2018) e Silva (2018). Esses autores mencionam que o estudante surdo se depara com a barreira da comunicação para ingressar na universidade, uma vez que, para eles, a comunicação ocorre na forma espaço-visual por meio da língua brasileira de sinais (Libras), diferenciando-se da língua oral.

Mesquita (2018) evidencia que a graduação de Letras/Libras tem se concretizado como meio de acesso das pessoas surdas à Educação Superior, ao considerar a identidade cultural desses alunos. No entanto, uma das barreiras que precisam ser superadas envolve o processo seletivo, em que o surdo precisa lidar com a língua portuguesa como primeira língua.

Silva (2018) menciona a ampla e complexa realidade vivenciada pelas pessoas com deficiência na Educação Superior. O relato dos estudantes com deficiência sobre acessibilidade indica que obstáculos se apresentam em campos variados da vida universitária, como aspectos atitudinais, comportamentais e reações pedagógicas que envolvem a metodologia de ensino, a didática, o planejamento da aula, a predisposição docente, a comunicação, tradução para a Libras e os aspectos arquitetônicos. As barreiras atitudinais aparecem como as mais emergentes, impedindo que outros tipos de acessibilidade se efetivem, uma vez que a cultura universitária tende a criar ambientes incapacitantes para as pessoas com deficiência. As condições de acessibilidade ainda parecem estar em estágio inicial, visto que esses alunos precisam diariamente encontrar alternativas para superar todo tipo de barreira e inacessibilidade.

Levantamento de publicações no Google Acadêmico

No Quadro 2, apresentam-se trabalhos publicados entre os anos de 2008 e 2019, selecionados por meio do Google Acadêmico.

Quadro 2 — Publicações no Google Acadêmico entre 2008 e 2019 (continua)

Fonte/ano	Título
LIDIO; CAMARGO, 2008	A percepção do docente na inclusão de alunos com necessidades especiais no Ensino Superior
PEREIRA, 2008	Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas
FERRONATTO, 2008	Políticas de educação superior e as universidades estaduais: um estudo sobre os cursos noturnos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
PEREIRA, 2008	O processo de aprendizagem do aluno com necessidades especiais no Ensino Superior
CASARIN; OLIVEIRA, 2008	Incluir ou excluir: a educação para o aluno com necessidades especiais chega ao Ensino Superior?
OLIVEIRA; MELO; ELALI, 2008	Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte
DOMINGUES <i>et. al.</i> , 2008	O Núcleo de Apoio ao estudante da Universidade Federal de Santa Maria como espaço de inclusão no Ensino Superior
RAMALHO; CARNEIRO, 2008	A inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na universidade Estadual da Paraíba: aspectos dessa experiência
MARIANTE, 2008	A avaliação da aprendizagem de estudante do Ensino Superior com necessidades educacionais especiais: entre a teoria e a prática docente
CRUZ; DIAS, 2009	Trajetória escolar do surdo no Ensino Superior: condições e possibilidades
MOREJÓN, 2009	O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no Estado do Rio Grande do Sul
AUAD; CONCEIÇÃO, 2009	Educação Especial Superior: o exemplo da Universidade de Brasília
CHAHINI, 2010	Atitudes sociais e opinião de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior
VIANA, 2010	O processo de inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de Ensino Superior de Maceió
WATZLAWICK, 2011	As (im)possibilidades da inclusão na Educação Superior
SIQUEIRA; SANTANA, 2011	Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino superior
OLIVEIRA; RODRIGUES, 2011	A Inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate!
GUERREIRO, 2011	Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior: estudo de caso na UFSCAR

Quadro 2 — Publicações no Google Acadêmico entre 2008 e 2019 (continuação)

Fonte/ano	Título
BARBOSA-FOHRMANN; LEBA, 2012	Panorama normativo da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior
PIECZKOWSKI; NAUJORKS, 2012	Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: diferentes discursos, diferentes expectativas
CRUZ, 2012	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB
SANTOS, 2012	Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior da cidade de Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular
COSTA; JÚNIOR, 2013	Necessidades especiais no Ensino Superior: inclusão ou exclusão?
REGIANI; MÓL, 2013	Inclusão de uma aluna cega em um curso de Licenciatura em Química
DUARTE, <i>et al.</i> , 2013	Estudo de caso sobre a Inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior
BEHLIN, <i>et al.</i> , 2013	Acessibilidade de inclusão em instituição de Ensino Superior
NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014	Inclusão de deficientes no Ensino Superior: a realidade de Sorocaba pelo olhar dos docentes
ANSAY, 2015	O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior no Brasil: direito ou concessão?
AMORIM; GOMES; FUMES, 2015	A experiência do Núcleo de Acessibilidade da UFAL: contribuições para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior
BROETTO; COSTA; NAPOLITANO, 2015	Inclusão e Acessibilidade: O Papel da Comunicação na Efetividade das Políticas Públicas às Pessoas com Deficiência
ANSAY, 2016	Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1900-2015)
SANTANA, 2016	Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudante com deficiência na educação superior: o caso da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
PRANDI <i>et al.</i> , 2016	Inclusão e permanência de pessoas acometidas de defeitos em instituições de ensino superior
MENDES; BASTOS, 2016	Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná
PEREIRA <i>et al.</i> , 2016	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática
ACCORSI, 2016	A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente

Quadro 2 — Publicações no Google Acadêmico entre 2008 e 2019 (continuação)

Fonte/ano	Título
SILVA, 2016	Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto
MELO; MARTINS, 2016	Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões
SANTANA, 2016	A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil
PAMPLONA, 2016	Contribuições da tecnologia assistiva na aprendizagem <i>on-line</i> , de alunos da educação superior com deficiência física nos membros superiores
SILVA; ROCHA, 2016	Os direitos das pessoas com deficiência na Constituição Federal de 1988
CHAHINI, 2016	Inclusão de alunos com deficiência na educação superior
SEPTIMIO; ROCHA; MENDES, 2017	Acessibilidade física na Universidade Federal do Pará sob o olhar de estudantes com deficiência
SURIS; SILVEIRA; MEURER, 2017	Estudo sobre o ensino superior e a deficiência auditiva a partir do conceito de mediação de Vygotsky
OLIVEIRA, 2017	Práticas pedagógicas e serviços de apoio na educação superior: promovendo a permanência do aluno cego
SANTOS; FREITAS, 2017	Mapeamento da acessibilidade física em uma instituição de ensino superior privada: um estudo transversal
MOREIRA; GABRIEL, 2017	Dificuldades e importância da acessibilidade física nas Instituições de Ensino Superior
WELLICHAN; SOUZA, 2017	A inclusão na prática: alunos com deficiência no ensino superior
GARCIA, 2017	Estudos sobre a Deficiência no Ensino Superior: Contributos para uma revisão sistemática da literatura
CABRAL, 2017	Inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas
MACIEL; ANACHE, 2017	A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras
FERREIRA; MOTTA, 2017	A pessoa com deficiência e a sua inclusão no ensino superior brasileiro
CABRAL; MELO, 2017	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da Educação Especial em instituição de ensino superior brasileiras
PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017	A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal
MARTINS <i>et al.</i> , 2017	Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai

Quadro 2 — Publicações no Google Acadêmico entre 2008 e 2019 (continuação)

Fonte/ano	Título
COSTA; MARIN, 2017	Processo de inclusão do adulto com síndrome de Asperger no ensino superior
CIPRIANO; SENA; LOPES, 2017	A inserção do surdo no ensino superior: acessibilidade pedagógica
ROCHA; SANTOS, 2017	O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior
VALADÃO, 2017	Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior
SANTOS; DANTAS, 2017	Tecnologia assistiva e a inclusão do estudante surdo na educação superior
TRENTO; ARAÚJO; DRAGO, 2018	O sujeito com síndrome de Down no ensino superior: inclusão e práticas pedagógicas
MARÇAL; SANTOS, 2018	Acessibilidade dos recursos digitais produzidos e compartilhados pelas Bibliotecas de Ensino Superior
SOARES, 2018	O processo de inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no ensino superior
ORRÚ, 2018	Alunos com Síndrome de Asperger: o intérprete de enunciados e o acesso à educação superior
LIMA, 2018	A inclusão na educação superior: uma análise das questões relativas ao acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte
POKER; VALENTIM; GARLA, 2018	Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo
COSTA; FANTACINI; LESSA, 2018	Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: análise das produções de 2008 a 2018
PIMENTEL, 2018	Percepções sobre a inclusão no ensino superior: um estudo de caso com uma estudante com Síndrome de Turner
ALMEIDA; FERREIRA, 2018	Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora
TOMELIN <i>et al.</i> , 2018	Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente
PEREIRA, 2018	Gestão: inclusão no ensino superior frente ao público-alvo da Educação Superior
LIRA; DIODATO; MARANHÃO, 2019	Percepção de estudantes surdos/as sobre as políticas de inclusão na educação básica e superior
MACIEL; BUYTENDORP; MENESES, 2019	Políticas de Educação Especial e Educação Superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal

Quadro 2 — Publicações no Google Acadêmico entre 2008 e 2019 (conclusão)

Fonte/ano	Título
JUCÁ <i>et al.</i> , 2019	Acesso, permanência e êxito no Ensino Superior: análise do desempenho acadêmico e da evasão de estudantes no IFCE
CARDOSO; GONÇALVES; MELO, 2019	Diversidade e inclusão: um relato de experiência no ensino superior
SANTOS; FERREIRA, 2019	Política de acesso e permanência nas universidades públicas no Brasil e em Portugal

Fonte: Elaboração própria (2019).

Entre os trabalhos selecionados no Google Acadêmico, Maciel, Buytendorp e Meneses (2019, p. 117) fazem o registro de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 preconiza vários tipos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir a permanência de estudantes com deficiência na educação básica. Esse mesmo documento faz referência sobre a necessidade do AEE ser ofertado também na Educação Superior (BRASIL, 2008). As autoras mencionam ser possível perceber alguns avanços, esforços e pontuam a necessidade de pensar no direito a uma educação que possa disponibilizar não apenas condições básicas aos estudantes, pois tal fator pode não suprir as suas necessidades específicas (MACIEL; BUYTENDORP; MENESES, 2019).

Os núcleos de acessibilidade e/ou apoio pedagógico criados em algumas universidades proporcionam aos estudantes a possibilidade de acompanhamento da vida universitária. Tomelin *et al.* (2018) mencionam que, no núcleo de apoio psicopedagógico de duas instituições universitárias na cidade de São Paulo, no ano de 2017, foram atendidos 193 estudantes com diferentes necessidades especiais oferecendo diversas possibilidades de intervenção. O foco do projeto foi compreender a necessidade dos estudantes e desenhar processos individualizados de intervenção que eram ampliados e renovados conforme as necessidades e envolviam toda a comunidade acadêmica: gestores, técnicos administrativos, professores e estudantes.

Nos temas relacionados à comparação entre Brasil e Portugal, Brasil e Uruguai ou Brasil e Chile, foram encontrados trabalhos dos autores:

Santos e Ferreira (2019), Carlos Pereira e Albuquerque (2017), Martins *et al.* (2017), Melo e Martins (2016) e Ansay (2016).

Carlos Pereira e Albuquerque (2017) ressaltam que a legislação portuguesa de 1970 foi pioneira entre as políticas de inclusão que entrariam na agenda mundial duas décadas mais tarde. Há outras normativas que têm o intuito de criar condições formais para o acesso das pessoas com deficiência aos direitos essenciais ao seu estatuto de cidadania. Nesse sentido, o Estado assume a sua responsabilidade com a saúde, a educação e proteção social, procurando minimizar a pobreza e a discriminação.

Segundo Melo e Martins (2016), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem se consolidado com base numa crescente legislação, mostrando avanços, “contrastando com Portugal, que ainda apresenta alguma escassez de normativos nesse âmbito” (MELO; MARTINS, 2016, p. 266), mas que tem construído, nas suas instituições de educação superior (IES), uma prática cada vez mais inclusiva.

Dentre as legislações sobre a Educação Superior no Brasil, tem-se a que regula o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Lei Federal nº 11.096 (BRASIL, 2005), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), programa criado pelo Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007) e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017).

A comparação entre Brasil e Uruguai foi realizada pelos autores Martins *et al.* (2017, p. 1):

[...] as produções uruguaias se concentraram em descrever a situação das pessoas com deficiência e sua participação no ensino superior, enquanto as brasileiras problematizavam a distância entre as políticas públicas e as formas de apoio institucional para o acesso e permanência de pessoas com deficiência, nesta etapa de Educação. De igual modo, apesar da baixa expressividade de publicações, ambos países retrataram importantes indicativos de mobilização dos espaços universitários para se tornarem inclusivos.

Para diferentes autores, a atuação dos núcleos de acessibilidade e a eficácia do apoio oferecido, ao que parece, depende da potencialização das políticas educacionais agregada à conscientização dos profissionais envolvidos na implementação do atendimento a esses estudantes, que proporcionam qualidade em sua vida universitária. Apontam também ser preciso considerar que diferentes países, devido às desigualdades econômicas que apresentam, mostram-se em distintos níveis de conscientização e elaboração de políticas para o público da Educação Especial nesse nível de ensino.

Levantamento de publicações no Portal de Periódicos CAPES

Foram identificados artigos somente a partir de 2010. Não foram localizados trabalhos publicados nos anos de 2008, 2009, 2012, 2013, 2014, 2017 e 2019 no momento da coleta, com as especificações dos critérios já apresentados para seleção.

Quadro 3 —Trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES entre 2010 e 2019 (continua)

Fonte/ano	Título
SOBRINHO, 2010	Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão
JORDÃO, 2011	Epistemologia transformadora: saberes locais e inclusão no Ensino Superior brasileiro
ALMEIDA; ERNICA, 2015	Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012)
SANTOS <i>et al.</i> , 2015	Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade
OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2016	A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior
CANDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016	Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico
MARTINS; SILVA, 2016	Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior
PEREIRA <i>et al.</i> , 2016	Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática

Quadro 3 —Trabalhos publicados no Portal de Periódicos da CAPES entre 2010 e 2019 (conclusão)

Fonte/ano	Título
MENDES; BASTOS, 2016	Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná
CALHEIROS; FUMES, 2016	A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL
PENSANATO; RODRIGUES; SILVA, 2016	Inclusão de estudante cego em curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas de uma instituição pública de ensino superior: um estudo de caso
MESQUITA, 2018	Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior
ZILIOOTTO; SOUZA; ANDRADE, 2018	Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior

Fonte: elaboração própria (2019).

Calheiros e Fumes (2016, p. 536) investigaram a inclusão de um aluno com deficiência em um curso de Educação Física em Maceió, Alagoas, afirmando que:

[...] a participação desse público na educação superior estava ainda muito condicionada às suas capacidades de adaptação a ambientes não inclusivos, os quais apresentavam inúmeros impedimentos, que dificultavam o sucesso educacional, deixando os/as universitários/ as com deficiência vulneráveis à exclusão educacional. [...]. Por esta razão, é crucial que as instituições pesquisadas (re)ensem a forma com que têm encarado a inclusão no ambiente da sua instituição, e que, além disso, planejem e executem ações que contribuam para a efetivação do processo de inclusão em seu estabelecimento de ensino.

Oliveira *et al.* (2016) salientam que as ações de inclusão na Educação Superior ainda carecem de discussões, que estão sendo construídas e transformadas à medida que novos conhecimentos e reais demandas das pessoas com necessidades especiais vêm à tona, a fim de se efetivar a inclusão e a igualdade de condições nas universidades. Ainda segundo os autores, estudos realizados indicam que a educação inclusiva é investigada mais amplamente em

relação às crianças, enquanto pesquisas relacionadas aos adultos envolvem de forma significativa a assistência em saúde, e não a “educação inclusiva” ou o acesso à Educação Superior (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Levantamento de publicações no SciELO

No Quadro 4, apresentam-se os trabalhos publicados na plataforma SciELO entre os anos de 2011 e 2019. Não foram encontrados trabalhos publicados em 2008, 2009, 2010, 2012, 2014 e 2015.

Quadro 4 — Trabalhos publicados no SciELO entre 2011 e 2019 (continua)

Fonte/ano	Título
PEREIRA; SANTOS; SILVA, 2011	Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior
DUARTE <i>et al.</i> , 2013	Estudo de Caso Sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior
OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2016	A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior
CIANTELLI; LEITE, 2016	Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras
FERNANDES; MOREIRA, 2017	Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior
ARAÚJO, 2017	O Supremo Tribunal Federal e o dever de incluir: um vetor claro e inequívoco do direito à educação superior no Brasil
MARTINS; NAPOLITANO, 2017	Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior
CABRAL; MELO, 2017	Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da Educação Especial em instituições de ensino superior brasileiras
PLETSCH; LEITE, 2017	Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro
PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2017	A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal
LERIA <i>et al.</i> , 2018	ENEM acessível: autonomia para a pessoa com deficiência visual total no Exame Nacional do Ensino Médio
GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018	Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência
FACCI; SILVA; SOUZA, 2018	O acesso ao ensino superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão?

Quadro 4 — Trabalhos publicados no SciELO entre 2011 e 2019 (conclusão)

Fonte/ano	Título
BRUNHARA <i>et al.</i> , 2018	Acessibilidade da pessoa com deficiência no ensino superior: atitudes sociais de alunos e professores de uma instituição de ensino superior
LOURENÇO; BATTISTELLA, 2018	Mapeamento de alunos público-alvo da Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos em 2014-2015
MELO; ARAÚJO, 2018	Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional
NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018	Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados
NEVES; MACIEL; OLIVEIRA, 2019	Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense

Fonte: Elaboração própria (2019).

Cabral e Melo (2017) afirmam que, a partir do ano de 2000, programas e ações dos governos buscaram regularizar o que aos poucos estava sendo normatizado pela legislação em favor do acesso dos estudantes PAEE à Educação Básica e à Educação Superior. Sobre o volume das produções acadêmicas relativas à inclusão na Educação Superior, “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).

Facci, Silva e Souza (2018, p. 12) abordam a formação de professores para o atendimento de estudantes PAEE: “neste aspecto temos dados que mostram como as características das pessoas com deficiência e formas de ensinar, metodologias diferenciadas, não fazem parte da formação inicial da Educação Básica e muito menos do Ensino Superior”. O despreparo dos docentes faz com que eles não saibam como agir ao receber estudantes PAEE em sala de aula. As autoras sugerem a oferta de formação continuada com o intuito de disponibilizar os instrumentos necessários e socializar as possibilidades de trabalho com esses estudantes (FACCI; SILVA; SOUZA, 2018).

Modalidades de trabalho e temáticas investigadas

No ano de 2008, o número de trabalhos publicados sobre o tema foi pequeno, com 12 trabalhos (10 artigos e 2 dissertações), e, nos últimos quatro anos, a quantidade de pesquisas aumentou consideravelmente. Em 2016, tem-se 28 trabalhos (23 artigos, 2 teses e 3 dissertações), em 2017, foram encontrados 32 trabalhos (31 artigos e 1 dissertação) e, em 2018, tem-se 28 trabalhos publicados (24 artigos, 3 trabalhos de conclusão de curso e 1 monografia). Em 2019, foram registrados 6 artigos publicados, o que pode estar relacionado ao fato de a busca ter sido realizada em junho daquele ano.

Os trabalhos selecionados abordaram temáticas como: acesso, acessibilidade, acessibilidade e permanência, inclusão, núcleos de acessibilidade, inclusão no Brasil e Portugal, Brasil e Uruguai, Brasil e Chile, inclusão de estudante negro e com deficiência, políticas de inclusão, tecnologia assistiva e uso de indicadores. No que diz respeito às especificidades dos alunos, verificou-se temas como: síndrome de Down, síndrome de Asperger, síndrome de Turner, altas habilidades/superdotação, deficiência visual e deficiência auditiva. O tema “inclusão” é retratado em um maior número de trabalhos seguido do tema “acessibilidade”, enquanto que estudos específicos por deficiência foram encontrados em menor quantidade.

Foi possível observar que grande parte dos trabalhos selecionados ao referir-se ao PAEE fizeram uso da expressão “pessoa com deficiência”. No momento do levantamento bibliográfico não se localizou nenhuma publicação ou estudo relacionado especificamente a alunos surdocegos, com deficiência múltipla ou outras síndromes nas bases já mencionadas. Encontrou-se apenas o trabalho de Aguiar *et al.* (2017) sobre alunos com deficiência intelectual na Educação Superior. A escassez de trabalhos sobre esse público pode ser um indicativo de que este se encontra silenciado nas pesquisas e/ou políticas públicas.

Considerações finais

O aumento substancial do número de produções científicas indica uma preocupação da academia com a políticas de acesso e permanência dos alunos PAEE nas universidades, passados mais de dez anos da criação

do Programa Incluir (2005) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o que é condizente com o aumento do registro de matrículas desse público na Educação Superior (INEP, 2019).

Ao realizar o levantamento das pesquisas relacionadas aos estudantes PAEE na Educação Superior, observa-se que o tema apresenta uma extensa produção que versa sobre as políticas de inclusão. No entanto, há poucas publicações sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e pesquisas relacionadas a outras categorias de deficiência, o que pode indicar um apagamento sobre os alunos com características diversas. Trabalhos sobre públicos mais específicos poderiam se constituir norteadores para a prática pedagógica e acessibilidade, uma vez que docentes e demais profissionais envolvidos buscam produções que mostrem diferentes experiências, a fim de fundamentar suas ações (PEREIRA, A., 2020).

No entanto, se por um lado a escassez de trabalhos por categorias de deficiência aponta para uma possível invisibilidade de alguns públicos, por outro, pode indicar a tentativa dos pesquisadores de compreender o processo de inclusão na Educação Superior em uma perspectiva mais ampla, não vinculada a questões específicas da deficiência.

Referências

- AGUIAR, Mário Sérgio Pereira de; CAIXETA, Juliana Eugênia; SILVA, Raimunda Leila José da; SANTOS, Paulo França. Deficientes intelectuais, por que não estão nas Universidades? **Investigação Qualitativa em Educação**, [s. l.], v. 1, p. 658-666, 2017. Trabalho apresentado no 6º Congresso Ibero-americano de Investigación Cualitativa, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/download/1384/1341/>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- ANSAY, Noemi Nascimento. **Políticas de acesso ao ensino superior para estudantes com deficiência no Chile e no Brasil (1990-2015)**. 2016. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43743>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- BATISTA, Lázaro; NASCIMENTO, Erasmo Henrique. A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 120-127, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.01. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.01/60746204>. Acesso em: 17 ago. 2022.

- BENTO, António V. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)**, [s. l.], n. 65, p. 42-44, 2012. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaoaliteratura.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 26 jun. 2020.
- BRASIL. **Documento orientador Programa Incluir**: acessibilidade na educação superior. Brasília: SECADI/SESu, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 17 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Programa Universidade para todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. 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.
- CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 523-539, jul. 2016.
- CORRÊA, Jessica Roberta da Sila; SANDER, Ricardo Ernani; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de Libras no ensino superior. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 529-540, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23948/pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. O acesso ao ensino superior: será que vivemos, realmente, o processo de inclusão? **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, [s. l.], v. 22, n. spe., jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZwvrynrnR.BmzLMfW68gG-NN/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.

- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo da Educação Superior 2009, 2017 e 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019.
- MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017. Trabalho apresentado no 23º Seminário Nacional da Rede Universitárias/BR, 2015, Belém. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zWvLd-4CmZv7ZTnVYMnfr9kp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- MACIEL; Carina Elisabeth; BUYTENDORP, Adriana Aparecida Burato Marques; MENESSES, Stéfani Quevedo de. Políticas de Educação Especial e Educação Superior: acesso e permanência para estudantes com deficiência em uma universidade federal. **Plurais**, Salvador, v. 3, n. 3, p. 114-135, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5638/3694>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GOMEZ, Andrea Jimena Viera; FERNANDEZ, Yliana Zeballos; BENETTI Caroline da Silva. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s. l.], v. 11, n. 18, p. 1-25, nov. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/53635/34015>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; MARTINS, Maria Helena. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 259-269, jul./set. 2016.
- MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p.255-273, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RhTc89SFtdyzDT5yy5xQY-wh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- OLIVEIRA, Ronaldo Queiroz de; OLIVEIRA, Silvana Maria Barros de; OLIVEIRA, Natália Almeida de; TREZZA, Maria Cristina Soares Figueiredo; RAMOS, Iara Barbosa; FREITAS, Daniel Antunes. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, abr./jun., 2016.
- PEREIRA, Ana Paula Escossia Barbosa de Souza. **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.
- PEREIRA, Carlos Eduardo; ALBUQUERQUE, Cristina Maria Pinto. A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. esp. 3, p. 27-41, dez. 2017.

- SANTOS, Cláudia Priscila C. dos; FERREIRA, Jorge Manuel Leitão. Política de acesso e permanência nas universidades públicas no Brasil e em Portugal. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 295-322, jan./abr. 2019.
- SILVA, Jackeline Susann Souza da. Revisitando a Acessibilidade a partir do Modelo Social da Deficiência: Experiências na Educação Superior. **Educação Especial**, Santa Maria, v, 31, n. 60, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23590/pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula L.; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Sílvia. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista de Psicopedagogia**, [s. l.], v. 35, n. 106, p. 94-103, abr. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v35n106/11.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Uma proposta de formação inicial voltada para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física: análise de um dos instrumentos utilizados para a constituição dos dados

Angelita Vieira de Moraes
Eder Pires de Camargo
DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.8

Introdução

No Brasil, de acordo com o censo escolar (BRASIL, 2017, 2021), houve, em 2016, 607.232 matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação¹ em classes

1. Para a Nota Técnica N° 04/2014/MEC/SECADI/DPEE Art. 1° § 1°: “Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2014).

comuns do ensino fundamental. Desse total, 241.744 são referentes aos anos finais dessa etapa de ensino. Em relação ao ensino médio (EM), foram 74.007 matrículas. Já em 2020, o ensino fundamental (EF) contou com 824.076 matrículas de alunos público-alvo da educação especial (PAEE), e o EM com 147.545 matriculados em classes comuns.

Embora tenha havido um aumento no número de matrículas em 2020, em relação a 2016, esses dados sugerem que há um índice significativo no que tange ao abandono escolar desse grupo. O número de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2016, é superior ao número de alunos matriculados no Ensino Médio, em 2020. Ou seja, esperava-se que $\frac{3}{4}$ dos alunos matriculados nos últimos anos do EF, em 2016, estivessem matriculados no EM, em 2020. Embora o direito de todos(as) à educação seja garantido por lei, no Brasil, a evasão referente ao PAEE evidencia que há problemas no que tange à permanência desses estudantes na educação básica.

A situação descrita anteriormente pode ser justificada, em parte, pelas barreiras de cunho atitudinal, arquitetônico, comunicacional e/ou pedagógico, impostas pela própria escola aos seus alunos, e que reforçam o capacitismo. O capacitismo é um termo utilizado para descrever discriminação ou violência praticadas contra pessoas com deficiência, caracterizando-as como incapazes devido a sua condição (SOUZA; FARIAS, 2019). Souza e Farias (2019, p. 1) afirmam que “essa forma de discriminação pode se manifestar verbalmente, por meio de arquiteturas inacessíveis, através de sentimentos ou atitudes que revelam piedade/inferioridade ou ainda por uma superproteção exacerbada”.

A permanência do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns também está atrelada à formação docente. Muitos autores apontam para a necessidade de uma formação docente adequada no que tange à efetividade do direito a uma educação de qualidade para esse público (PAEE) (SANTANA, 2005; CAMARGO *et al.*, 2009; COSTA; NEVES; BARONE, 2006). Embora esse alerta seja recorrente, poucos trabalhos se aprofundam nessa temática no que diz respeito ao ensino de Ciências da Natureza (MORAIS; CAMARGO, 2020; MÓL *et al.*, 2020).

A formação específica docente é relevante quando consideramos as especificidades de cada disciplina, visto que cada uma delas possui características próprias e, conseqüentemente, os seus próprios desafios. A Física, por exemplo, é uma disciplina que, na maioria das vezes, os professores utilizam representações visuais na explicação dos seus diversos conteúdos. Essa situação impossibilita a acessibilidade dos estudantes com baixa visão e cegueira, dentre outros discentes. Sendo assim, é necessário que sejam utilizadas estratégias de ensino que também permitam o acesso desse grupo à aula ministrada, na sua totalidade. Silva e Camargo (2018, p. 6) denunciam que os cursos de licenciatura em Física “não têm possibilitado formação com vistas à atuação pedagógica com alunos PAEE em sala de aula”. Essa situação aponta para a necessidade de se discutir e pesquisar sobre o assunto.

Diante da carência mencionada, organizou-se um curso, com carga horária de 30 horas, estruturado a partir dos saberes docentes para a inclusão do estudante com deficiência visual (DV) em aulas de Física, propostos por Camargo (2012). O referido curso integra uma pesquisa de doutorado que visa levantar os seus limites e as suas contribuições na formação inicial de futuros professores de Física. Este capítulo apresentará algumas das principais características da pesquisa mencionada e alguns dos seus resultados preliminares.

Referencial teórico

Todo o curso “O ensino de Física para alunos com e sem deficiência visual” foi estruturado a partir dos saberes docentes propostos por Camargo (2012), apresentados abaixo:

- a) saber sobre a história visual do aluno;
- b) saber explicar a estrutura semântico-sensorial dos significados físicos veiculados;
- c) saber abordar os múltiplos significados de um fenômeno físico;
- d) saber construir de forma sobreposta registros táteis e visuais de comportamentos/fenômenos físicos de significados vinculados às representações visuais;
- e) saber destituir a estrutura empírica audiovisual interdependente;

- f) saber trabalhar com linguagem matemática;
- g) saber explorar as potencialidades comunicacionais das linguagens constituídas de estruturas empíricas de acesso visualmente independente;
- h) saber realizar atividades comuns aos alunos com e sem deficiência visual;
- i) saber promover interação entre discentes com e sem deficiência visual, utilizando em tal interação os materiais de interfaces tátil-visuais.

Os saberes mencionados possibilitam a inclusão dos estudantes com deficiência visual em aulas de Física. Isso se deve ao fato desse conjunto de recomendações estar alicerçado “nas condições de acessibilidade do discente, isto é, a consideração de sua potencialidade sensorial mediante as linguagens e contextos geradores de viabilidade comunicacional” (CAMARGO, 2012, p. 249).

Embora tais saberes estejam relacionados aos estudantes com DV, eles trazem benefícios para todos os alunos, sejam eles PAEE ou não. Ademais, os autores também consideram que os saberes docentes mencionados são extensivos a outras disciplinas, não se limitando à Física. Vale destacar ainda que Camargo (2012) não apresenta esses saberes como um produto fechado de conhecimento. Aliás, ele considera a importância de outros saberes docentes apontados por outros autores.

Percurso metodológico

A presente pesquisa está ancorada em uma metodologia qualitativa. Lüdk e André (2020) apresentam algumas características básicas dos métodos qualitativos. Dentre elas: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Esse estudo partiu de uma revisão de literatura que está relacionada à inserção da temática inclusão na formação inicial dos professores de Física, com ênfase na Deficiência Visual (DV). Essa revisão de literatura justificou

a relevância do presente trabalho ao apontar para a necessidade de se investir em pesquisas sobre a formação do professor de Física, na perspectiva da inclusão do estudante com DV, visando a implementação de um currículo que atenda a essa formação (MORAIS; CAMARGO, 2018, 2020; MÓL *et al.*, 2020). Ademais, o levantamento também contribuiu para a organização do curso proposto pela presente pesquisa. Alguns dos textos analisados geraram contribuições no que tange à construção de questionários, organização das aulas e outras atividades que integram a proposta.

Após o levantamento de literatura e estudo do referencial teórico, foi organizado um curso intitulado “O ensino de Física para alunos com e sem Deficiência Visual”, com carga horária de 30 horas. Como já foi mencionado, os nove saberes docentes para a inclusão do estudante com deficiência visual em aulas de Física (CAMARGO, 2012) fundamenta a proposta, conforme fica sugerido pelo quadro 1.

Quadro 1 — Estrutura do curso

Aula	Conteúdos
Aula 1	Inclusão; educação inclusiva; educação especial.
Aula 2	Cegueira e baixa visão; a relação ver-conhecer.
Aula 3	Significados vinculados às representações visuais e não visuais; significados indissociáveis de representações visuais; estrutura empírica tátil-auditiva interdependente.
Aula 4	Estrutura empírica da linguagem: 1. estruturas fundamentais, e 2. estruturas mistas; estrutura semântico-sensorial da linguagem; significados vinculados; significados indissociáveis.
Aula 5	Significados de relação sensorial secundária; significados sem relação sensorial; os múltiplos significados de um fenômeno físico.
Aula 6	Múltiplos significados de um fenômeno físico; registros táteis e visuais de comportamentos/fenômenos físicos de significados vinculados às representações visuais.
Aula 7	A linguagem matemática e a deficiência visual: material de equacionamento tátil.
Aula 8	A estrutura empírica audiovisual interdependente; estrutura empírica tátil-auditiva interdependente; estrutura empírica auditiva e visual independentes; estrutura empírica tátil e auditiva independentes; as potencialidades comunicacionais das linguagens constituídas de estruturas empíricas de acesso visualmente independente; a utilização de materiais de interface tátil visuais em sala de aula.
Aula 9	A linguagem matemática e a deficiência visual: soroban, material de equacionamento tátil e a linguagem Latex.
Aula 10	A linguagem Latex.

Fonte: elaboração própria.

Após a elaboração e análise da proposta, o curso foi aplicado. Vale destacar que cuidados foram tomados em relação às questões éticas. Foi solicitada a autorização, por escrito, dos estudantes, participantes dessa pesquisa, para a utilização das suas falas neste trabalho e em posteriores publicações. Durante a realização do curso, as falas foram registradas por meio de gravações e, posteriormente, transcritas e analisadas. A professora pesquisadora também utilizou um diário, onde as informações mais relevantes, que pudessem vir a contribuir com a presente pesquisa, foram anotadas sempre após cada aula, ou, quando possível, durante ela.

Cabe ressaltar que a presente pesquisa contou com o apoio de uma universidade pública. Sendo assim, os seus participantes eram alunos dessa instituição e estavam matriculados em um dos seus cursos de Licenciatura em Física no período da realização do curso “O ensino de Física para alunos com e sem deficiência visual”. Ao final do recrutamento, sete alunos manifestaram interesse em participar da proposta. Entretanto, durante o curso, um deles desistiu. Logo, seis alunos concluíram o curso. A proposta foi aplicada no segundo semestre de 2020.

Instrumentos para a constituição dos dados

Diversos foram os instrumentos utilizados para a constituição dos dados nessa pesquisa: questionários, produções de texto, diário de campo, transcrição das aulas e algumas atividades que foram realizadas no decorrer da realização do curso proposto. Apesar disso, neste capítulo, apresentaremos apenas a análise de dois questionários aplicados, apresentados no quadro 2. Vale destacar que, ao todo, foram aplicados seis questionários cujas perguntas eram relacionadas aos conteúdos tratados durante o curso.

Quadro 2 — Informações sobre os questionários (continua)

Número do Questionário	Aula em que o questionário foi aplicado	Perguntas
1	Aula 1	1- O que é inclusão? 2- Quais são os estudantes foco da educação inclusiva? 3- O que é educação especial?

Quadro 2 — Informações sobre os questionários (conclusão)

Número do Questionário	Aula em que o questionário foi aplicado	Perguntas
2	Aula 2	<p>1- Acerca de uma pessoa totalmente cega de nascimento reflita e responda com toda tranquilidade e sinceridade: é possível que ela se torne cientista? Explique. (VERASZTO; CAMARGO, E.; CAMARGO, J. 2016a).</p> <p>2- Acerca de uma pessoa totalmente cega de nascimento reflita e responda com toda tranquilidade e sinceridade: Ela pode compreender a natureza da luz? Explique. (VERASZTO; CAMARGO, E.; CAMARGO, J., 2016b)</p> <p>3- A experiência sensível que um cego congênito (cego de nascimento) pode ter da luz é tão pequena quanto aquela que uma pessoa comum tem da velocidade da luz. Você concorda ou não com a afirmação apresentada? (VERASZTO; CAMARGO, E.; CAMARGO, J., 2016b).</p>

Fonte: próprios autores.

Análise dos dados

Os questionários foram analisados a partir da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A análise de conteúdo “é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento que se aplicam a ‘discursos’ extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15). Essa técnica é organizada por meio das seguintes etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Quanto às categorias de análise geral, foram organizadas categorias positivas e negativas. A primeira está relacionada às atitudes/concepções que contribuem para a inclusão do PAEE. Já a segunda está relacionada às atitudes/concepções que não contribuem para a inclusão do PAEE.

Quadro 3 — Categorias negativas: Atitudes/concepções que atrapalham a inclusão das pessoas com deficiência

Categoria	Descrição	Situações relacionadas
Capacitismo	“Concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas” (DIAS, 2013, p. 2). “A forma como pessoas com deficiência são tratadas como ‘incapazes’” (MELLO, 2014, p. 91). O conceito “alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade” (MELLO, 2014, p. 92).	Heroísmo; Piedade; Super proteção; Dúvida da capacidade da pessoa com deficiência.
Concepção médica da deficiência	O modelo médico da deficiência “reconhece na lesão, na doença ou na limitação física a causa primeira da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel da sociedade na sua opressão e marginalização” (BAMPI; GUILHEM; ALVES apud MORAIS; CAMARGO, 2021, p. 1165).	Foco na deficiência; Deficiência impede a inclusão.

Fonte: próprios autores.

Quadro 4 — Categorias positivas: atitudes/concepções que contribuem para a inclusão das pessoas com deficiência

Categoria	Descrição	Situações relacionadas
Anticapacitismo	É considerado aqui como o inverso do capacitismo. Não há uma comparação entre os corpos. Todos são considerados iguais porque todos são diferentes. Todos são capazes de aprender. Não há foco na lesão corporal.	Igualdade de capacidade
Concepção social da deficiência	O modelo social reconhece que as barreiras impostas pela própria sociedade é que “tornam a deficiência uma realidade”.	Arquitetura inadequada Comunicação inadequada Atitude inadequada Metodologia inadequada

Fonte: próprios autores.

Essas categorias nortearam a análise que segue.

Questionário 1

O referido questionário é composto por três questões, a saber: 1. O que é inclusão? 2. Quais são os estudantes foco da educação inclusiva? 3. O que é educação especial?

Essas perguntas foram feitas a fim de: 1. identificar as visões dos alunos sobre inclusão, educação inclusiva e educação especial; 2. trazer indícios das concepções dos alunos em torno ao capacitismo e modelo social ou médico da deficiência. Como esse primeiro item não está em consonância com a problemática principal desta pesquisa, optou-se por excluir essas informações, dando lugar apenas à análise que contribui diretamente com esta questão: Um curso sobre o ensino de Física para alunos com e sem DV, estruturado a partir dos saberes docentes para a inclusão do aluno com DV em aulas de Física (CAMARGO, 2012), com carga horária de 30 horas, na formação inicial do professor de Física, constitui um caminho para gerar reflexões/discussões sobre o capacitismo no ensino de Física? Logo, considerou-se apenas o segundo item.

A partir do momento em que as repostas dos alunos foram conhecidas, elas constituíram indicadores para a categorização (FRANCO, 2018). Ademais, utilizando o “tema” como unidade de registro, buscou-se por significados e sentidos das declarações, utilizando-se do aporte teórico da presente pesquisa.

Por meio da análise do referido questionário, destacaram-se dois fragmentos referentes às mensagens analisadas. Vale destacar que os fragmentos serão representados da seguinte forma: letra F, representando a palavra fragmento, seguido de um número “x”, representando a sua ordem dentro do texto, seguido da letra A, representando a palavra aluno, seguido de um número “y”, representando um determinado aluno. Exemplo: Fragmento 1/Aluno 2 - F1A2: primeiro fragmento do texto, manifestado pelo aluno A2.

F1A2 (resposta à questão 2): *“Estudantes com algum tipo de limitação, que dificulta a aprendizagem pelos meios convencionais”.*

F2A1 (resposta à questão 3): *“Educação Especial é destinada para trabalhar com alunos que não possuem características iguais às do grupo homogêneo predominante”*.

Ambos os fragmentos remetem à concepção médica da deficiência. No primeiro caso, o aluno 2 explicita que a limitação é do indivíduo com deficiência, devido à sua lesão, dificultando a sua aprendizagem. Entretanto, apesar dessa colocação, posteriormente, dá-se a entender que essa “limitação” não impede a aprendizagem pelos meios não convencionais. Ou seja, de certa forma, há um reconhecimento de que recursos e metodologias inclusivas transcendem a lesão do corpo.

No segundo fragmento, há um enfoque em um grupo específico – o grupo “homogêneo predominante”. Isso evidencia um realce naquilo que “falta” em determinados corpos, no grupo não predominante, já que o “grupo homogêneo” possui pessoas com corpos sem lesão.

Somente esses dois discursos, relacionados à concepção médica da deficiência, foram encontrados nas respostas do questionário 1. Não foi levantado nenhum item relacionado ao capacitismo. Talvez o fato de as perguntas serem muito técnicas tenha limitado a resposta dos alunos e, consequentemente, limitado também a análise.

Questionário 2

O referido questionário é composto por duas questões, a saber: 1. Uma pessoa que nasceu cega pode se tornar um Físico? Justifique. 2. Podemos classificar os conteúdos da Física em dois grupos: Grupo I: aqueles que são possíveis de ensinar aos alunos com DV; e Grupo II: aqueles que não são possíveis de ensinar para alguém com DV. A) Você concorda? Justifique. b-) Caso você concorde com a afirmativa acima, dê exemplos de conteúdos que podem ser classificados no Grupo I e no Grupo II.

Vale destacar que as questões foram colocadas com o objetivo principal de verificar as percepções dos alunos sobre a pessoa com DV e sobre o conceito de deficiência, questões relacionadas ao capacitismo. No que tange à primeira questão, embora todos os respondentes tenham defendido que

uma pessoa cega pode tornar-se um físico, certas contradições são percebidas em algumas respostas.

F3A1: Sim. Baseando-se em leituras e discussões já realizadas nas aulas e levando em consideração o conhecimento científico, uma pessoa com deficiência visual tem apenas a sua visão comprometida e isso em nada influencia seu desenvolvimento intelectual. Com certeza uma pessoa com DV terá mais dificuldade em “visualizar” e relacionar os conteúdos uma vez que estes, em alguns casos, exigem mais capacidade de abstração, mas ela possui capacidade intelectual de aprender e, posteriormente, ensinar aos demais.

A aluna 1 afirma, baseando-se nas leituras e discussões das quais participou, que uma pessoa cega pode tornar-se um físico. Entretanto, logo em seguida, é atribuída uma dificuldade de abstração àquele que possui DV. Vale destacar que, na mesma resposta, são mencionados duas vezes o não comprometimento intelectual desses indivíduos.

Duas das sete respostas traziam indícios de que o sucesso ou o fracasso do indivíduo com DV, no que diz respeito a se tornar um físico, era responsabilidade dele. Isso evidencia que alguns respondentes entendem que as atitudes que possibilitam a inclusão do grupo mencionado devem partir do próprio indivíduo com deficiência, como evidenciado pela resposta da Aluna 3 e do Aluno 4.

*F4A3: A pessoa cega pode fazer o que ela quiser, desde que tenha força de vontade, foco e muita determinação.
F5A4: Sim, claro que ele vai ter uma dificuldade diferente para enfrentar, mas nada é impossível quando você luta e se esforça para aquilo. E também para isso acontecer as pessoas ao redor influenciam bastante, os professores por exemplo. Se ele tiver professores que entendem suas limitações e procuram maneiras do conteúdo se tornar acessível para ele, se torna mais possível ele entrar nessa área.*

As dificuldades enfrentadas por esse grupo não são atribuídas à sociedade. Muitas vezes, é afirmado que as limitações são da pessoa com deficiência em vez de reconhecer que as limitações são impostas pela própria sociedade.

No caso do ensino de Física, as limitações são impostas quando não são utilizados recursos e metodologias adequados. Há uma ênfase naquilo que falta no corpo da pessoa com DV. Das sete respostas dadas à questão, cinco delas possuem marcas de um discurso médico, no qual a causa da dificuldade de acesso ao conhecimento é atribuída ao corpo com deficiência.

Quanto à questão 2, percebe-se que, embora todos os participantes tenham afirmado que todos os conteúdos são possíveis de serem ensinados àqueles com DV, algumas contradições aparecem nas respostas. Como observado nos textos dos alunos 1 e 2, apresentados abaixo.

F6A1: Não, todos os conteúdos são possíveis de ensinar para todos, novamente podemos citar o professor Eder Camargo, que não só aprendeu como também ensina esses conteúdos, se ele não soubesse esses conteúdos não estaria apto a lecionar. Acredito que existam os grupos dos que são mais fáceis de ensinar e têm mais informação em artigos científicos e aqueles que não têm tanto estudo por serem considerados mais difíceis.

F7A2: Discordo. Acredito que a parte teórica e até alguns experimentos podem ser aprendidos pelos alunos com deficiência visual, já a parte dos cálculos avançados fica um pouco mais complicada. Acredito que apesar de ser bem visual, os cálculos são uma expressão escrita das teorias e, portanto, acredito ser possível aprender a mais profunda física sem precisar fazer contas.

No fragmento F6A1, ao afirmar que existe um grupo de conteúdos que são difíceis de serem ensinados aos estudantes com DV, a aluna 1 coloca a dificuldade na deficiência. Ela afirma também que esse é o motivo de existirem poucas publicações sobre alguns conteúdos da Física, no que tange à inclusão da pessoa com DV. Ademais, também se percebe um caráter heroico atribuído ao professor Eder Camargo. Vale reiterar que o heroísmo é uma das características do capacitismo.

O fragmento F7A2 também apresenta uma contradição. Embora o aluno 2 discorde da afirmativa apresentada na segunda questão do questionário, negando a divisão dos conteúdos da Física em dois grupos, um referente aos conteúdos que podem ser ensinados aos alunos com DV, e outro relacionado àqueles que não podem ser ensinados, ele se contradiz ao mencionar que

não é possível ensinar a Física, utilizando cálculos avançados, aos alunos com DV. Ele defende que a Física pode ser ensinada, ao grupo mencionado, de forma teórica. O aluno, nesse momento, ainda não percebeu que isso é capacitismo. E, mais uma vez, a responsabilidade do “não ensino” é atribuída à pessoa com deficiência. Nesse contexto, o aluno não entende que os recursos e metodologias utilizados nas aulas de Física é que são limitados. São eles que impõem as dificuldades aos nossos estudantes com deficiência visual, e não o contrário.

Os resultados preliminares dessa análise apontam para a presença de discursos capacitistas nos textos analisados, primeiros questionários aplicados no curso “O ensino de Física para alunos com e sem deficiência visual”. Embora todos os alunos participantes defendam a inclusão dos alunos com DV, algumas contradições se fazem presentes nos seus discursos. Acredita-se que isso é reflexo de uma sociedade capacitista. Ou seja, hoje, ainda, as pessoas com deficiência são vistas como menos capazes. A responsabilidade de sucesso ou fracasso, em todas as arenas sociais, é atribuída ao indivíduo e não à sociedade. A concepção médica da deficiência está atrelada a tudo isso. Vale reiterar que ao modelo médico podemos associar a necessidade de se considerar um corpo típico, sem lesões, “normal”, a fim de compará-lo com um corpo com lesão. Nessa comparação, a falta parcial ou total de um determinado membro é destacada, e junto a ela a falsa ideia da impossibilidade do sujeito atípico estudar, trabalhar, casar, etc. O mito da normalidade impulsiona a comparação e classificação dos corpos, resultando em um processo de exclusão social.

Vale destacar que alguns dos dados referentes ao questionário 2 foram publicados na Revista *Tecné, Episteme y Didaxis* (MORAIS; CAMARGO, 2021) e nos anais da XVIII Reunião Técnica do PPG em Educação para a Ciência (MORAIS; CAMARGO, 2022).

Conclusão

A proposta e análise aqui apresentadas integram uma pesquisa de doutorado. A análise preliminar dos dois primeiros questionários, aplicados no curso “O ensino de Física para alunos com e sem deficiência visual”, aponta para a presença de alguns discursos que refletem uma concepção médica da

deficiência e concepções capacitistas. Alguns dos alunos participantes da pesquisa, embora defendam a inclusão dos estudantes com baixa visão e cegueira nas aulas de Física, se contradizem em alguns dos seus discursos, atribuindo, por exemplo, as barreiras relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem daqueles que possuem deficiência visual à baixa visão ou cegueira.

A análise dos dados ainda está em andamento. A pesquisa na sua totalidade pretende verificar a evolução do discurso dos alunos participantes no decorrer das aulas e das atividades realizadas. Muitas informações ainda serão necessárias para descrever as contribuições e limitações do curso proposto, respondendo à questão: Um curso sobre o ensino de Física para alunos com e sem DV, estruturado a partir dos saberes docentes para a inclusão do aluno com DV em aulas de Física (CAMARGO, 2012), com carga horária de 30 horas, na formação inicial do professor de Física, constitui um caminho para gerar reflexões/discussões sobre o capacitismo no ensino de Física?

Apesar de se caracterizar como uma análise inicial, os dados aqui apresentados apontam para a necessidade da ampliação da discussão sobre a inclusão do PAEE, no que diz respeito às diversas etapas da escolarização e à formação docente inicial, e a necessidade de investimentos em pesquisas sobre a temática. Vale mencionar, novamente, a fim de reafirmar essa demanda, a escassez de trabalhos em torno da temática e a presença de discursos capacitistas em meio aos licenciandos de Física participantes desta pesquisa. Sendo assim, vale reiterar que é necessário ampliar a presente discussão no processo de formação docente a fim de garantir o acesso e a permanência do PAEE na Educação Básica e demais etapas de escolarização.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, 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, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2016- Notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2020- Divulgação dos resultados**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.
- CAMARGO, E. P.; BENETTI, A. C.; MOLERO, I. A.; NARDI, R.; SUTIL, N. Inclusão no Ensino de Física: Materiais adequados ao ensino de eletricidade para alunos com e sem deficiência visual. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA*, 18., 2009, Vitória. **Atas [...]**. São Paulo: SBF, 2009. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0163-1.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- CAMARGO, E. P. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física**. São Paulo: Editora UNESP, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zq8t6/pdf/camargo-9788539303533.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- COSTA, L. G.; NEVES, M. C. D.; BARONE, D. A. C. O ensino de física para deficientes visuais a partir de uma perspectiva fenomenológica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 143-153, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/02.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA*, 1., 2013, São Paulo. **Atas [...]**. São Paulo, 2013, p. 1-14.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2020.
- MELLO, A. G. de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. Orientadora: Miriam Pillar Grossi. 2014. 262 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>. Acesso em: 09 set. 2021.
- MÓL, G. de S.; MORAIS, A. V. de; SILVA, W. P.; CAMARGO, E. P. de. Panorama da Inclusão no Ensino de Ciências de acordo com publicações mais relevantes da Área. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, e012004, 2020. Disponível em: <http://sbenq.org.br/revista/index.php/rsbenq/article/view/7>. Acesso em: 15 set. 2022.
- MORAIS, A. V. de; CAMARGO, E. P. de. Formação e saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física: uma análise das publicações da área. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA*, 18., 2020, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: SBF, 2020. Disponível em: http://www1.fisica.org.br/~epef/xviii/images/Anais_XVIII-EPEF.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

- MORAIS, A. V. de; CAMARGO, E. P. de. O ensino de Física para alunos com e sem deficiência visual: reflexões a partir de um curso de formação direcionado a licenciandos em Física. *In: REUNIÃO TÉCNICA DO PPG EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA*, 18., 2021, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: UNESP/FC/Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, 2022. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/EducacaoParaaCiencia/anexo-ii.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- MORAIS, A. V. de; CAMARGO, E. P. O ensino de Física e a Deficiência Visual: uma análise das publicações dos EPEF's. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 8., 2018, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. São Carlos: CBEE, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-ensino-de-fisica-e-a-deficiencia-visual--uma-analise-das-publicacoes-dos-epef--s->. Acesso em: 27 set. 2019.
- MORAIS, A. V. de; CAMARGO, E. P. de. Uma proposta de formação de professores de Física na perspectiva da inclusão de alunos com e sem deficiência visual. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**, Bogotá, n. extraordinário, p.1161-1167, 2021. Trabalho apresentado no 9º Congresso Internacional sobre Formação de Professores de Ciências, Bogotá, 2021. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15272>. Acesso em: 03 dez. 2021.
- SANTANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, Maringá, v.10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em 26 maio 2019.
- SILVA, M. R.; CAMARGO, E. P. A inclusão de alunos com deficiência visual em cursos de graduação em Física: algumas dificuldades e contribuições do atendimento educacional especializado. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA*, 17., 2018, Campos do Jordão. **Atas [...]**. São Paulo: SBF, 2018. Disponível em: <https://sec.sbfisica.org.br/eventos/epf/xvii/programa/trabalhos.asp?sesId=22>. Acesso em: 16 fev. 2022.
- SOUZA, V. A. de; FARIAS, A. Q. de. Capacitismo e currículo oculto escolar: construindo relações. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 6., Fortaleza, 2019. **Anais [...]**. Fortaleza: Realize, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID1994_27092019000648.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.
- VERASZTO, E. V.; CAMARGO, E. P.; CAMARGO, J. T. F. A percepção de licenciandos na área de Ciências da Natureza acerca da compreensão do conceito de luz por cegos congênitos. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA*, 16., 2016, Natal. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: SBF, 2016b. Disponível em: <http://www1.sbfisica.org.br/eventos/enf/2016/sys/resumos/T0694-2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- VERASZTO, E. V.; CAMARGO, J. T. F. de; CAMARGO, E. P. de. Trabalho científico por cegos congênitos: análise das respostas de licenciandos em cursos da área de Ciências da Natureza. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA*, 16., 2016, Natal. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: SBF, 2016a. Disponível em: <https://sec.sbfisica.org.br/eventos/enf/2016/sys/resumos/T0694-1.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

Altas habilidades ou superdotação na Educação Superior: desdobramentos da sinopse estatística

Ana Paula Santos de Oliveira
Rosemeire de Araújo Rangni
DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.9

[...] grande parte das universidades públicas brasileiras iniciam a organização de seus núcleos de acessibilidade e, desta forma, começam a regulamentar suas ações para o público da Educação Especial, porém com o foco maior em estudantes que apresentam deficiências, demonstrando a inexistência de políticas públicas para estudantes com altas habilidades/superdotação no Ensino Superior.
(MATOS; MOREIRA; KUHN, 2021, p. 6).

Considerações iniciais

Desde o início do século passado, há incidências de publicações sobre as pessoas com altas habilidades ou superdotação¹ e sua educação (NOVAES, 1979; GAMA, 2006; ANTIPOFF, 2010). Ao passar quase um século, ainda refletimos e discutimos, no Brasil, sobre a indicação desses estudantes e o atendimento de suas potencialidades.

Após anos decorridos, em 1971, esse grupo de discentes incorporou a legislação educacional, e, desde então, foram garantidos seus direitos educacionais, que se efetivaram com leis subsequentes (BRASIL, 1996, 2001, 2009, 2011). Altas habilidades ou superdotação, colocadas legalmente na Resolução nº 4, de 2009, em seu artigo 4º, III, são definidas como: “Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 3). Vale mencionar que a área acadêmica não foi incorporada nessa definição.

Os dispositivos legais anunciam a garantia para o atendimento educacional especializado ao público da Educação Especial, mediante o cadastro no censo escolar (BRASIL, 1996), entretanto, o que ocorre com os estudantes com altas habilidades ou superdotação da Educação Superior, tendo em vista que essa garantia perpassa todos os níveis de ensino? Eles estão sendo identificados e atendidos na mesma proporção como acontece na Educação Básica? A Educação Básica, no ano de 2021, teve um total de 23.506 matrículas registradas de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996) garante aos estudantes com altas habilidades ou superdotação a inclusão na Educação Especial da Educação Básica ao Superior. Ao serem identificados, é indicado que sejam cadastrados na plataforma (censo) do Ministério da Educação para receberem atendimento educacional especializado. A Lei prevê, ainda, aproveitamento nos estudos por meio da realização de provas ou outros instrumentos de avaliação, aplicados por uma banca de especialistas, como também a possibilidade

1. Terminologia empreendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Serão mantidos os termos originais de documentos e autores.

de acelerar seus estudos, realizando o curso em menor tempo ou, em âmbito da pós-graduação, obter o ingresso no curso de doutorado (SHIMITE; SILVA; KOGA, 2021). Esses mesmos autores advogam que há necessidade de identificação desse público, sendo que muitas vezes nem mesmo eles sabem que tem altas habilidades ou superdotação, e que há uma lacuna existente na literatura que discuta tal tema.

A partir desse cenário, buscou-se entender como estaria em âmbito das matrículas da Educação Superior o status censitário de estudantes que se destacam por seus potenciais. Desse modo, surgiram os seguintes questionamentos: qual a evolução de matrículas de estudantes com altas habilidades ou superdotação no Brasil nos últimos cinco anos (2016 a 2020) na Educação Superior?² Em quais categorias administrativas esses estudantes estão matriculados? Qual o índice das matrículas se comparados ao total de estudantes público da Educação Especial? Seria possível encontrar número de matrículas da Educação Superior ao menos compatíveis aos índices evidenciados na Educação Básica?

O objetivo do estudo foi de averiguar e analisar o Censo da Educação Superior, por meio das Sinopses Estatísticas e das Notas Estatísticas/Resumos Técnicos publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação, nos anos de 2016 a 2020, e discuti-lo à luz da literatura.

Realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo da Educação Superior constitui-se importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para a elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os discentes e docentes vinculados a esses cursos (INEP, 2022a, p. 10).

2. No momento da pesquisa e da escrita deste capítulo não houve publicação do Censo da Educação Superior de 2021.

Os resultados do Censo geram indicadores de acompanhamento e de fluxo na Educação Superior (ou acadêmica) (INEP, 2022a). Os dados apresentados neste capítulo são parte de pesquisa maior, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Grupoh) da Universidade Federal de São Carlos. Esse estudo tem como premissa analisar a evolução dos dados censitários de matrículas de estudantes com altas habilidades ou superdotação da Educação Superior, assim como examinar se esses discentes têm sido reconhecidos pelas instituições superiores de educação.

Vale lembrar que os dados do Censo da Educação Superior não são publicados na mesma data que o Censo da Educação Básica, pois o referente a esse nível está disponibilizado até o ano de 2021, e o da Educação Superior até o ano de 2020. Outro ponto importante a respeito desses dados é que o INEP periodicamente os atualiza, por exemplo, o Censo do Ano da Educação Básica de 2020, foi atualizado em 08/03/2021, e o da Educação Superior de 2017, que foi atualizado no dia 20/09/2018, os quais podem diferenciar dados encontrados antes desses períodos de atualizações.

Assim, o desenho metodológico adotado foi o documental, pois entende-se como pesquisa documental “uma investigação crítica de eventos, desenvolvimentos e experiências próximos ao presente através de cuidadosa análise das fontes de informação” (SIGELMANN, 1984, p. 148). Os procedimentos para a coleta de dados seguiram os passos: i) inicialmente, foram buscadas as Sinopses Estatísticas e as Notas Estatísticas/Resumos Técnicos do INEP, que estão alocadas no site do Governo Federal;³ ii) foram selecionadas as Sinopses Estatísticas e as Notas Estatísticas/Resumos Técnicos apenas dos anos estabelecidos para a pesquisa, sendo de 2016 a 2020; e iii) os dados colhidos foram armazenados em disco rígido e, posteriormente, organizados em uma planilha, divididas por categorias escolhidas para facilitar o manuseio e análises dos dados obtidos, são elas: índice total de matrículas da Educação Superior e evolução de 2016 a 2020, categorias administrativas ou instituições em que os estudantes estão matriculados e índice total de estudantes da Educação Especial na Educação

3. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Superior. Os dados se valerem de análise mista, quantitativa descritiva e qualitativa, representada em gráficos e tabelas apresentados a seguir.

Resultados

Para contextualizar a Educação Superior, é válido mencionar como está constituído esse nível de ensino no âmbito brasileiro. Na tabela 1, observa-se, segundo os últimos índices publicizados nos dados educacionais pelo INEP (2022a), o parâmetro nacional das Instituições de Ensino Superior (IES) em 2020, de acordo com a organização acadêmica.

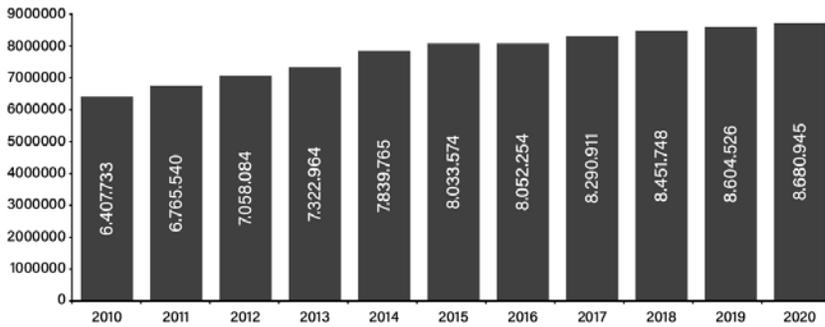
Tabela 1 — Número de instituições e matrículas de graduação – organização acadêmica – 2020

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.456	100,0	8.680.354	100,00
Universidades	203	8,3	4.714.434	54,3
Centros Universitários	322	13,1	2.345.444	27,0
Faculdades	1.891	77,0	1.402.786	16,2
IFs e Cefets	40	1,6	217.690	2,5

Fonte: INEP (2022a, p. 12).

No documento correspondente aos dados apresentados na tabela 1, pontua-se que há 304 IES públicas e 2.153 IES privadas no Brasil. Em relação às públicas: 42,4% são estaduais (129); 38,8% federais (118); e 18,8% são municipais (57). Entre as IES privadas predominam as faculdades (81,4%) e quase 3/5 das IES federais são Universidades e 33,9% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Entre esse número expressivo de IES, o total de matrículas nos anos de 2016 a 2020 será representado no gráfico 1.

Gráfico 1 — Matrículas na Educação Superior — 2016 a 2020

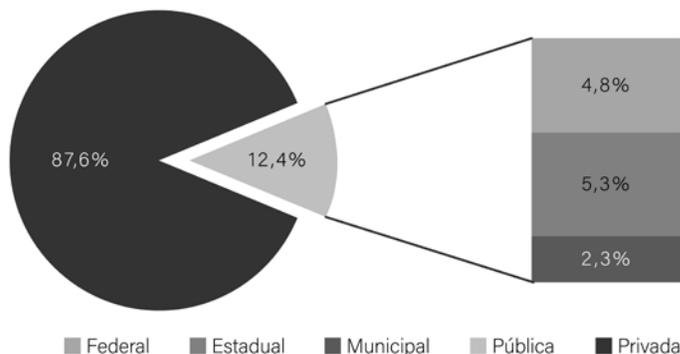


Fonte: INEP (2022a, p. 20).

Um olhar mais atento possibilita notar que, durante a periodicidade estudada, houve um aumento em torno de 630 mil matrículas, que, comparados ao cômputo geral, é menos que 1%, o que faz refletir sobre o que revela esse aumento e se a proporção é compatível aos estudantes que se graduam na Educação Básica e prosseguem os estudos.

Baseando-se ainda nos dados disponíveis, tanto na Sinopse Estatística quanto nas Notas Estatísticas/Resumos Técnicos, os estudantes universitários brasileiros estão majoritariamente matriculados nas instituições particulares, pois essas são também majoritárias, como ilustra o gráfico 2.

Gráfico 2 — Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – 2020



Fonte: INEP (2022a, p. 11).

Sob esse âmbito, de um lado, é possível refletir que nos últimos anos houve um incremento de instituições privadas de Educação Superior, principalmente a partir dos anos de 1990, o que pode explicar a concentração de estudantes, e de outro, o reduzido e estagnado número de vagas disponibilizado pelas instituições públicas, apesar de consideradas como ensino de boa qualidade, como argumentam Diniz e Goergen (2019). Ainda refletindo sobre tais resultados, mas analisando sob a ótica capitalista da “Educação comercializada”, Santos (2018, p. 168) nos adverte sobre a linha tênue entre o desenvolvimento social e a educação como moeda de troca.

[...] é preciso compreender que, no âmbito da sociedade organizada sob o modo de produção capitalista e suas inerentes contradições, a educação será sempre utilizada como ferramenta e condição necessária à construção de um ideário que favoreça a implementação de receitas econômicas e programas políticos de efeitos ampliados, para a manutenção da hegemonia política dos grupos de poder e da expansão e reprodução ampliada do capital. (SANTOS, 2018, p. 168).

Nesse sentido, remetendo-se aos questionamentos propostos, ao buscar e analisar os índices censitários disponibilizados no site do INEP, verificou-se

que as matrículas dos estudantes com altas habilidades ou superdotação na Educação Superior, no período de 2016 a 2020, tiveram um significativo aumento (84%). Ressalta-se, porém, que em 2017 ocorreu um decréscimo em relação ao ano anterior, conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2 — Evolução de matrículas de estudantes com altas habilidades ou superdotação na Educação Superior no Brasil – 2016 a 2020

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Subtotal
2016	735	66	-	401	1.202
2017	308	82	2	675	1.067
2018	304	116	-	1.066	1.486
2019	271	100	-	1.180	1.551
2020	332	102	10	1.770	2.214
Total	1.950	466	12	5.092	7.550

Fonte: Elaboração própria com base nas Sinopses Estatísticas (2016 a 2020).

Esses dados revelam que as matrículas de estudantes com altas habilidades ou superdotação desde 2016 contrapõem, proporcionalmente e positivamente, o aumento de menos de 1% do total de estudantes verificado no mesmo período nas IES. Possivelmente, isso se deve ao incremento de grupos voltados para a educação dessa parcela de estudantes e à legislação, por meio da LDBEN de 1996 e suas atualizações, que se voltam para a exigência de cadastro nacional desses discentes.

Intentou-se encontrar onde estariam matriculados os universitários com altas habilidades ou superdotação nos anos buscados, mas não foi possível devido ao fato de que as Sinopses Estatísticas e as Notas Estatísticas/Resumos Técnicos do Censo da Educação Superior não os indicarem detalhadamente, sendo possível encontrar esta informação apenas por meio dos microdados, os quais, desde fevereiro de 2020 não estão mais disponíveis para download como um arquivo de acesso livre, dado que atualmente são administrados pelo Serviço de Acesso a Dados Protegidos do Inep (Sedap). Os microdados são constituídos por um nível menor de agregação, pois reúnem e têm a mesma natureza de dados da

Sinopse Estatística, entretanto, sem tratamento estatístico, e podem ser lidos e tabulados (RANGNI; ROSSI; KOGA, 2021).

Como mencionado anteriormente, é possível constatar por meio da Sinopse Estatística um total de 23.506 matrículas de estudantes com altas habilidades ou superdotação na Educação Básica, em 2021. Na Educação Básica, esse mapeamento é tangível por cidade e estado (OLIVEIRA; RANGNI, 2019; RANGNI; ROSSI; KOGA, 2021).

Outra interessante percepção ao estudar o processo de cadastro dos estudantes, inclusive para atender os ditames da LDBEN, é que na Educação Básica as escolas o conduzem por meio de avaliações, sejam internas, nas instituições escolares, ou externas, realizadas por profissionais, e enviam os dados posteriormente ao INEP. No entanto, na Educação Superior esse processo de “cadastro” normalmente se resume ao procedimento dos estudantes responderem formulários em quais tipicidades eles se enquadram.

Talvez esteja nesse processo um dos fatores que contribui para os resultados ainda baixos de matrículas na Educação Superior, uma vez que a literatura (FREITAS; PÉREZ, 2010; RANGNI, ROSSI, KOGA, 2021) aponta que muitas vezes pessoas com altas habilidades ou superdotação, principalmente adultos, tendem a negar suas capacidades, sendo esse processo da Educação Superior de autonegação frágil ou pouco efetivo, pois como esperar que esse(a) estudante se autonegie na especificidade das altas habilidades ou superdotação se sequer consegue reconhecer-se com uma capacidade superior?

Dada essa inferência, surgiu a inquietação de observar a evolução de matrículas do público da Educação Especial em geral nas instituições de Educação Superior, nos anos de 2016 a 2020, inclusive para tentar compreender o trecho da frase em epígrafe, entre outras tantas manifestações em que a Educação Especial direciona suas atenções majoritariamente aos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento (PÉREZ, 2021; MATOS; MOREIRA; KUHN, 2021). Assim, a tabela 3 expõe as matrículas de estudantes da Educação Especial na periodicidade estudada.

Tabela 3 — Evolução de matrículas da Educação Especial no Brasil – 2016 a 2020

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Subtotal
2016	12.053	2.754	280	21.668	36.755
2017	10.921	3.492	245	25.197	39.855
2018	12.758	4.078	203	28.927	45.966
2019	14.321	4.265	223	31.874	50.683
2020	15.364	4.104	247	39.286	55.829
Total	65.417	18.693	1.198	146.952	229.088

Fonte: Elaboração própria com base em dados das Sinopses Estatísticas.

Como pode ser verificado na Tabela 2, o número total das matrículas quase duplicou quando comparamos os anos de 2016 e 2020, mas, ainda assim, são números ínfimos, apesar de demonstrar um crescimento exponencial que, todavia, se apresentam discrepantes ao que encontramos na literatura especializada, em que cerca de 10 a 15% da população possuem uma capacidade acima da média (GAGNÉ, 1985; RENZULLI, 1986). Esses números também se apresentam em desacordo com a malha estudantil, tanto da Educação Superior como da Educação Básica, ou então, temos como hipótese que os estudantes que lograram a inclusão escolar nos últimos anos possivelmente não prosseguiram os estudos em nível superior, apesar da garantia e acesso ao atendimento educacional especializado em documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2011).

Autores como Borges (2015), Neves, Rahme e Ferreira (2019) assinalam o histórico da Educação Especial no Brasil e seu contexto de lutas e enfrentamentos para atender pessoas com deficiência, tendo as instituições filantrópicas um importante papel nesse processo. Os anos de 1990 foram um marco significativo no desenvolvimento atitudinal para a inclusão escolar desses estudantes com a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) e o Brasil como signatário, por exemplo, e políticas subsequentes dessa convenção. No entanto, esse número está aquém, tendo em vista o contexto de pessoas com deficiência ou transtornos existentes na população brasileira.

Se o total de estudantes da Educação Especial atingiu níveis consideráveis em todas as especificidades, a compreensão é de que estejam incluídos os que possuem altas habilidades ou superdotação. Basta observar que nos anos estudados (2016 a 2020) foram somadas 229.088 matrículas na Educação Especial (Tabela 3), enquanto discentes com altas habilidades ou superdotação chegaram ao índice de 7.550 (Tabela 2), ou seja, cerca de 4,5% apenas. Diante disso, constata-se que há uma subnotificação de matrículas desses estudantes na Educação Superior, no Brasil, o que leva a colocar as hipóteses já citadas, como também o descaso de gestores das IES em relação a indicar e/ou cadastrar esses estudantes no censo, conforme indica a LDBEN. Para além, pode haver outras razões, tais quais: na fase adulta há resistência de se autoindicar devido a rótulos sociais (PÉREZ, 2008; RANGNI; ROSSI; KOGA, 2021), assim como muitos chegam à fase adulta sem sequer terem realizado avaliações para identificar as altas habilidades ou superdotação.

Acredita-se que as questões que o estudo propôs responder, por meio de pesquisa documental, foram respondidas, no entanto, ainda é perceptível que os estudantes que se destacam por seus potenciais encontram-se à margem porque é notoriamente pífio o número de matrículas, refletindo-se sobre a in(ex)clusão desses indivíduos na Educação Superior. Também, persiste a indagação: o que ocorre durante o processo desde a Educação Básica? Há muito que se buscar para encontrar tal resposta.

Considerações finais

Todos os anos, o Censo Escolar, tanto da Educação Básica como da Educação Superior, revela que houve evolução no reconhecimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação se comparado há 20 anos, mas ainda não atende a ansiedade de especialistas, pais, professores e estudantes envolvidos com a temática.

Desse modo, considera-se importante avaliar os dados encontrados disponíveis para acesso e estudo, uma vez que são pilares importantes para iniciativas e construções de políticas públicas futuras, já que, por meio dos dados palpáveis, principalmente sobre estudantes com altas habilidades ou

superdotação na Educação Superior, é possível indicar lacunas que merecem mais atenção educacional e investimento público.

Parafraseando Santos (2018), a educação é sem dúvida uma ponte de possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas, é a apropriação dos saberes sociais historicamente construídos, pois ela adquire e transforma conhecimentos e habilidades que permitem conhecer e compreender a realidade que nos cerca — ela é transformação. Mas, para essa transformação ocorrer, ela precisa ser guiada, orientada. Assim, sugere-se, que o tema não se esgote e que continue a realização de mais estudos, acompanhando a população estudantil com altas habilidades ou superdotação na Educação Superior.

Referências

- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BORGES, A. A. P. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 345-362, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qGsgVmpvY-WNL8v4ScPWy4MH/?lang=pt#:~:text=Á%20hip%C3%B3tese%20%C3%A9%20que%20a,das%20crian%C3%A7as%20deficientes%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 05 out. 2009. Seção 1, p. 17-17. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/897119/pg-17-secao-1-diarior-oficial-da-uniao-dou-de-05-10-2009>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2022.

- DINIZ, R. V.; GOERGEN, P. L. Educação superior no Brasil: panorama da contemporaneidade. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 573-593, nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLBPfjBKBzSXw7TStb/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: Atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.
- GAGNÉ, R. **The Conditions of Learning and Theory of Instruction**. 4. ed. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1985.
- GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2016. Brasília, DF: INEP, 2018a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: INEP, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2018.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 25 mar. 2022.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2020**. Brasília, DF: INEP, 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- KOGA, F. O.; RANGNI, R. A. Altas habilidades ou superdotação em pessoas adultas: o caso de João. In: VASSOLER-MENDONÇA, A.; COSTA-LOBO, C.; MEDEIROS, A. M.; CAPELLINE, V. L. F. (org.) **Altas habilidades: saúde, desporto e sociedade**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 103-124. v. 2. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2021/08/altas-habilidades-vol2-9ago.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- MATOS, D. M.; MOREIRA, L. C.; KUBN, C. Jovens superdotados na educação superior: um desafio para a docência. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano XV, n. 26, p. 198-214, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8632/6374>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.
- OLIVEIRA, L. P.; RANGNI, R. A. Sinopse estatística da educação básica: o lugar dos alunos com alta capacidade. **POIÉSIS**, v. 13, n. 23, p. 480-496, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/7987/4622>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: ONU, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022.

- PÉREZ, S. G. P. B. Altas Habilidades/Superdotação: Uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano XV, n. 26, p. 198-214, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10043/6373>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3567>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.). **The triad reader**. Mansfield Center: Creative Learning, 1986, p. 246-279.
- RANGNI, R. A.; ROSSI, C. S.; KOGA, F. O. Estudantes com altas habilidades ou superdotação: desdobramentos dos índices da Sinopse Estatística e dos Microdados na Região Sudeste do Brasil. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 4, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13856/12382>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- SANTOS, C. A. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **RBPAAE**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 167-188, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82470/48883>. Acesso em: 26 abr. 2022.
- SHIMITE, A. S. O.; SILVA, N. R.; KOGA, F. O. Altas Habilidades ou Superdotação e Educação Superior: Um estudo de caso. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano XV, n. 26, p. 81-99, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8436/6368>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- SIGELMANN, E. Tipos de pesquisa: aspectos metodológicos específicos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 141-155, 1984.



EIXO

REFLEXÕES ACERCA DE POLÍTICAS
PÚBLICAS E DIVERSIDADE

Pessoas com deficiência na educação:
crítica ao termo “preferencialmente” à luz do
Decreto nº 6.949, de 2009

Georgia Bulian Souza Almeida
Décio Nascimento Guimarães
Douglas Christian Ferrari de Melo
DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.10

Considerações iniciais

Ponderar sobre a inadequação da utilização do termo “preferencialmente” na legislação brasileira, principalmente ao tratar da educação especial, reverbera a luta incessante das pessoas com deficiência para assegurar a continuidade do direito de acesso ao ensino regular. Cabe salientar que tal dilema interpretativo tem como marco a promulgação da Carta Magna (BRASIL, 1988), e retomado de forma acentuada com a

excludente redação do Decreto 10.502¹ (BRASIL, 2020), que instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), tendo o cerne principal dos debates a possibilidade de opção de matrícula de estudantes com deficiência em escolas ou classes denominadas “especializadas”, em substituição das escolas e classes de ensino regular. Acertadamente, no início de 2023, em um de seus primeiros atos, o presidente Luís Inácio Lula da Silva revoga a mencionada política (BRASIL, 2020) por meio do Decreto nº 11.370, de 2023² (BRASIL, 2023).

Frente a esse contexto, objetivamos demonstrar a impertinência da utilização do termo “preferencialmente” na legislação brasileira, após a publicação do Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009a), que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, especialmente no que se refere ao Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que instituiu o Plano Nacional de Educação, especialmente a meta 04, que trata da educação especial.

Em relação à metodologia, trata-se de um estudo bibliográfico que contempla também a análise documental. A pesquisa coaduna com a definição de Michel (2009, p. 65), que afirma ser a “[...] consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema”. Segundo Bardin (2004, p. 45), esse tipo de produção de dados tem por objetivo “[...] dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação [contida nos documentos], por intermédio de procedimentos de transformação”. Em poucas palavras: buscamos observar o seu conteúdo para encontrar seus interditos a fim de confrontar com os dados obtidos.

-
1. O Plenário do Supremo Tribunal Federal, por maioria, referendou a liminar deferida pelo ministro Dias Toffoli na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, para suspender a eficácia do Decreto 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A sessão virtual do Tribunal Pleno ocorreu em 21/12/2020 e o Acórdão foi publicado no DJE nº 27 (Diário da Justiça Eletrônico) em 12/02/2021 - ATA Nº 22/2021.
 2. A promulgação do Decreto nº 11.730 (BRASIL, 2023) atende os anseios dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, da comunidade jurídica e de associações científicas, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por meio do Grupo de Trabalho (GT) 15: Educação Especial, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), dentre outras.

Segundo Lüdke e André (1986), entre suas principais vantagens está o fato de os documentos constituírem uma fonte estável e rica, da qual se podem extrair fortes evidências com um custo baixo e serem encontrados quando o acesso ao sujeito é impraticável e, principalmente, indicar problemas iniciais e/ou complementar as fontes obtidas por outras técnicas.

Além das considerações iniciais e considerações finais, este capítulo está organizado em três seções. A primeira trata das bases teóricas que embasaram o estudo, com enfoque nas pesquisas do historiador inglês Edward Palmer Thompson em diálogo com outros autores. A segunda abarca um breve histórico sobre a utilização do termo “preferencialmente” na legislação da educação especial e a terceira seção apresenta o Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009a) e seus impactos na legislação brasileira.

Sobre quais bases teóricas estamos discutindo

Ao adentrarmos na esfera da história do Direito, deparamo-nos com o entendimento de Aristóteles, que afirmava que o homem é um animal político destinado a viver em sociedade. Diante desse fato, foi imprescindível a criação de regras para evitar a desordem social. Assim, o Direito surge como um conjunto de regras destinado a regular a vida em sociedade. Apesar de todo o arcabouço legal que nos cerca, nosso país ainda é assolado por inúmeras desigualdades. Sob esta ótica, Caiado (2009, p. 332) afirma que

[...] em países marcados com tão grandes desigualdades sociais, como o Brasil, os direitos sociais precisam ser entalhados em lei para que a maioria da população que é pobre, ou muito pobre, tenha canais de luta pela garantia de seu direito à vida e à dignidade [...].

Dessa forma, compreendemos a singularidade e a importância das normas legais na efetivação de políticas e práticas sociais que eliminem quaisquer formas de exclusão. Lamentavelmente, muito do que está previsto na legislação não se efetiva, e alguns direitos fundamentais assegurados aos cidadãos acabam sendo desrespeitados. Trazemos nas reflexões deste estudo a educação como direito pleno das pessoas com deficiência.

Em continuidade, para entender o que seja lei, suas condições materiais e inter-relações, recorremos a Thompson (1987), pois, para esse autor, a norma não se desenvolve pela lógica imparcial nem é inabalável frente às conveniências. Ela é resultado de formação histórica e social. Sobre a “Lei negra” na Inglaterra do século XVIII, ele destaca que “[...] não seria possível sem um consenso anterior sobre os valores da propriedade na mente dos que a esboçava [...]” (THOMPSON, 1987, p. 281).

O autor em questão (THOMPSON, 1987) afirma que nem tudo (instituições, pessoas) na norma jurídica está assimilado à lei da classe dominante. Ele demonstra, com a evolução histórico-social da “Lei negra”, que, embora houvesse uma ascendência de uma família oligárquica, “isso não significaria dizer que os dominantes tinham necessidade da lei para oprimir os dominados, ao passo que os dominados não tinham necessidade de lei alguma” (THOMPSON, 1987, p. 351). A lei não se reduz ao mero exercício da força. Na verdade, existe um equilíbrio oculto entre as forças de classe. Como assevera Dias (2012, p. 41), “a lei é [ou será] a forma assumida pela correlação de forças no cotidiano das classes”, cabendo a negociação entre as forças atuantes da correlação para, por exemplo, a afirmação do direito à educação em forma de lei e, em especial, aos estudantes com deficiência, a superação da filantropia e do assistencialismo.

Por esse aspecto, a classe dominante também tem que se submeter ao domínio da lei a fim de se legitimar. Essa previsão se baseia na universalidade e igualdade das formas legais, ou seja, uma determinada norma não pode ser de uso exclusivo de uma classe, pois, se assim fosse, o jogo de poder viria abaixo (THOMPSON, 1987). Resumidamente, ao mesmo tempo em que a legislação medeia as relações de classe a favor dos dominantes, ela também impunha, continuamente, restrições às ações dos dominantes.

Como tal, uma lei não é apenas imposta de cima, mas também do lugar onde são travados os conflitos. Isso quer dizer que ela ganha uma forma e uma retórica própria, uma identidade distinta, que, às vezes, inibe as forças que estão no poder e protege os destituídos desse mesmo poder (THOMPSON, 1987). Isso posto, cabe refletir que a instituição de uma lei também é um processo de luta em meio a uma mobilização social — mas que não se encerra na sua promulgação ou outorga, dado o espaço existente entre a sua proclamação e sua realização. Sua importância reside no fato de que ela

[...] não é identificada e reconhecida como um instrumento linear e mecânico de realização dos direitos. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado em todos os países. Sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descharacterizações mutiladoras, por sonhos de justiça (CURY, 2002, p. 247).

Assim, Thompson (1987) traz uma nova visão sobre legislação, mais alargada daquele empreendida por um “marxismo vulgar”. Para esse grupo, a lei, inscrita na superestrutura, seria apenas reflexo da infraestrutura de forças produtivas e relações de produção, tornando-se somente um instrumento de domínio da classe dominante. “Portanto, o domínio da lei é apenas uma outra máscara do domínio de uma classe” (THOMPSON, 1987, p. 350). Diante do exposto, podemos questionar: se assim for, como ficará uma herança histórica de lutas por leis e direitos travadas por trabalhadoras e trabalhadores organizados em sindicatos, associações, entre outros?

Dessa forma, de acordo com Thompson (1987), uma lei não pode ser declaradamente parcial e injusta, visto que a condição prévia para sua eficácia é a sua “independência frente a manipulações flagrantes” (THOMPSON, 1987, p. 351), além de parecer ser justa. Outro fator a ser considerado, segundo o autor, é que a lei se constitui a partir da história e dos fatos sociais. Assim, por estar fundamentada na efetiva prática social, a lei

[...] também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantém uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflito) com as normas sociais; e, por fim, pode ser visto simplesmente em termos de sua lógica, regras e procedimentos próprios – isto é, simplesmente enquanto lei. E não é possível conceber nenhuma sociedade complexa sem lei (THOMPSON, 1987, p. 351).

Por conseguinte, toda lei é uma síntese, mas toda lei é dialética, de tal sorte que,

[...] ao colocá-la em execução, as contradições se revelam, pois, interesses particulares ou de grupos são con-

testados, as resistências se acentuam, as falhas da lei aparecem. Tais contradições aceleram o debate e novas alternativas são propostas, novas leis são aprovadas. Com a legislação também acontece o processo de tese, antítese e síntese (CASTANHA, 2011, p. 317).

O direito é fruto de anseios e lutas advindas do meio social e se perpetua na efetivação das leis. Sua força motriz reside na dialética proveniente do exercício democrático, que coaduna os interesses particulares com o bem comum. Dessa maneira, as leis vão se concretizando e, ao mesmo tempo, se modificando, impulsionadas pelas lutas sociais e movimentos políticos.

O termo "preferencialmente" e a educação especial: breve histórico

A partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), ergueu-se um novo tempo político e social, marcado pela redemocratização e a inserção das chamadas "minorias" na participação política e protagonista na luta por políticas públicas específicas, que desembocaram em um novo texto registrado na Carta Magna. Vale destacar que a CF, em seu art. 208, sinaliza que "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante: [...] a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, 'preferencialmente' na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reserva um capítulo (V) exclusivo com três artigos para a educação especial, que, por si só, já denota uma relevância e uma visibilidade ante o crescimento que essa modalidade de ensino vinha conseguindo em relação à "educação geral" (FERREIRA, 1998). Este capítulo define a educação especial como modalidade de educação e assegura sua oferta "preferencialmente" na rede regular de ensino, desde a educação infantil.

Porém, mantendo a tradição de apoio às instituições especializadas por parte do poder público, o art. 213 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) — assim como o art. 60 da LDBEN — assegura, mediante o atendimento de alguns critérios, a destinação de recursos públicos às

instituições caracterizadas como “escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Contudo, o parágrafo único do art. 60 faz um acréscimo importante ao estabelecer que:

[...] o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Além de reforçar o papel da rede comum, também chancela o compromisso da rede pública no oferecimento desse atendimento. Inclusive, essas premissas foram confirmadas pelo Decreto-Lei nº 3.298, de 1999 (BRASIL, 1999), que reafirma a oferta de educação especial nas instituições de ensino,

[...] mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999).

O termo “preferencialmente”, presente na Carta Magna (BRASIL, 1988), reconhece que as pessoas com deficiência podem se beneficiar do direito à escolarização em perspectiva inclusiva, em igualdade de oportunidades, ao mesmo tempo em que deixa brechas para manutenção de classes e escolas especiais, espaços que, se não forem bem trabalhados e com limites de atuação, podem gerar formas segregadas de ensino. Ressaltamos, então, que o texto constitucional carece de ser interpretado com cautela e responsabilidade, a fim de impedir a continuidade de modelos excludentes.

Em 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 02/01 (BRASIL, 2001) instituiu um importante instrumento normativo específico, as Diretrizes para Atuação da Educação Especial na Educação Básica. Nessa resolução, foi substituído o termo “preferencialmente” pelo “extraordinariamente” em classes ou escolas especiais, mas,

segundo Garcia e Michels (2011, p. 4), “[...] manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade”. Posteriormente, em 2008, o Ministério da Educação (MEC) lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), com o intuito de constituir políticas públicas com um novo olhar sobre a educação, definindo, também, o público da educação especial.

Essa nova política (BRASIL, 2008a), em sua apresentação, propõe como prioridade: “[...] constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”. Chama a atenção para a educação especial como uma política pública fundamental para a construção da escola inclusiva. Este fato se consolidou, em âmbito legal, com a promulgação do Decreto-lei nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4/09 (BRASIL, 2009b). Nessas últimas leis, não aparece nenhum termo induzindo a dúvidas interpretações, inclusive o termo preferencial nem aparece. A ausência de algum termo é incisiva ao explicitar a matrícula na rede regular de ensino sem condicionantes.

Lastimavelmente, o Decreto-lei nº 7.611 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE), coloca-se na contramão da política inclusiva ao retornar com o termo “preferencialmente” no artigo 1º, VII:

Art. 1º. O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes;

VII- oferta de educação especial **“preferencialmente”** na rede regular de ensino (BRASIL, 2011, grifo nosso).

Nessa mesma direção equivocada, o Plano Nacional de Educação (PNE), ao se referir ao acesso das pessoas com deficiência à educação básica na meta 4, também utiliza o termo “preferencialmente”:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **“preferencialmente”** na rede regular de ensino, com a garantia de

sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Os anos de embate, entre 2008 e 2011, foram justamente aqueles que precederam a nova orientação apontada pela inexistência do termo “preferencialmente” na legislação brasileira, consubstanciada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e no Decreto-Lei nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b) pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 04/09 (BRASIL, 2009b). O retorno de tal entendimento legal, nas letras do Decreto-Lei nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), abre espaço para a atuação das instituições especializadas e pode gerar ambientes segregados, tanto na escola comum quanto na escola especial, se combinado com o inciso VI, art. 1º, do Decreto-Lei nº 7.611/11, que determina: “[...] VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011).

Ainda sobre o artigo 1º do Decreto nº 7.611/2011, ao tratar das diretrizes, indica, nos incisos VII: oferta de educação especial “preferencialmente” na rede regular de ensino e VIII: apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011). Compreendemos que o retorno do termo “preferencialmente” expressa uma tentativa do MEC em buscar formular consensos, mas enfrenta pressões de grupos atuantes no Congresso Nacional e no Governo Federal em prol das instituições especializadas, como observado por Garcia e Michels (2011) a respeito da atual política de educação especial.

O Decreto nº 6.949/2009 e seus impactos na legislação da educação especial brasileira

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em 2006, em Nova York, EUA, e aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 2008 (BRASIL, 2008a), em seu artigo 1º, teve seu texto

aprovado, nos termos do § 3º do art. 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Assim, a Convenção foi absorvida pela legislação brasileira, e o país assumiu formalmente o compromisso de cumprir seus preceitos conforme determina o artigo 1º do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém” (BRASIL, 2009a).

Frente a esse contexto, cabe frisarmos a relação hierárquica estabelecida entre a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e demais normas infraconstitucionais, em que vigora o princípio da supremacia constitucional, ou seja, as normas constitucionais encontram-se em um patamar de superioridade em relação às demais leis. Serve, inclusive, de fundamento para que estas sejam validadas, entendendo-se que todas as leis devem estar de acordo com os preceitos da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Portanto, nesse ínterim, situam-se também as emendas constitucionais, que têm a mesma força hierárquica das normas constitucionais originárias.

Partindo do fato de que as leis posteriores ao Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009a) devem estar alinhadas aos ditames da Convenção, e entendendo a importância de não perpetuarmos os equívocos legais mencionados anteriormente neste estudo, é primordial destacarmos alguns de seus artigos:

Art. 4 – Obrigações gerais:

1 - Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover a plena realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, **sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência**. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:

a) **Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;**

Art. 12 - Reconhecimento igual perante a lei:

2. Os Estados Partes deverão reconhecer que **as pessoas com deficiência têm capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas** em todos os aspectos da vida.

Art. 24 – Educação:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência** e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência (GRIFO NOSSO).

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, **de acordo com a meta de inclusão plena** (BRASIL, 2009a, grifos nossos).

Como destaca Caiado (2009), a Convenção, ao assumir a educação como um direito que assiste as pessoas com deficiência, e se a isso for somada a transformação feita pelo Senado pela emenda constitucional, garante-se a fruição desse direito como uma política de Estado, com uma perspectiva de continuidade. Assim, a partir desta inserção constitucional, esperamos que não haja mais a exclusão dos estudantes com deficiência do sistema de ensino brasileiro, bem como, que seu processo educativo flua de maneira a assegurar principalmente seu direito à aprendizagem.

Dentre as obrigações gerais arroladas pela Convenção, cabe destacarmos o comprometimento dos Estados Partes em assegurar e promover a realização plena dos direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Ou seja, devem ser adotadas todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência.

Ao trazer à baila as discussões a respeito das disposições contidas no artigo 24 da Convenção, perpetuamos a máxima do direito a não discriminar.

minação, considerando o contexto educacional, que deve proporcionar ambientes acessíveis. Vale destacar que a convenção, a qual, desde 2009, se tornou uma emenda constitucional, é inequívoca ao proclamar a “inclusão plena”, ou seja, o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a) não permite entender uma educação inclusiva pela metade.

Portanto, não há lugar para condicionantes legais advindos dos termos “extraordinariamente” e, sobretudo, do termo “preferencial”. De modo igual, não cabe mais um sistema paralelo, que historicamente vem sendo a realidade da educação especial brasileira. A prerrogativa da implementação de um sistema de ensino regular e outro chamado especial configura grave retrocesso, com conseqüente segregação de direito constitucionalmente assegurado.

Considerações finais

Consideramos inquestionável a grandeza e relevância da Carta Magna (BRASIL, 1988) no tocante ao direito à educação das pessoas com deficiência, em particular, no inciso III do art. 208, em que se assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente no âmbito da rede regular de ensino. Ainda somos tomados por elevada perplexidade quando nos deparamos com o uso inadequado do referido texto legal por sujeitos e instituições que insistem em negar às pessoas com deficiência o acesso, a participação, a permanência e aprendizagem no contexto da escola comum, ou seja, violando o pleno direito à educação desse público.

Compreendemos que o texto constitucional (BRASIL, 1988) não permite brechas para a flexibilização do direito à educação de todas as pessoas, e tampouco para as pessoas com deficiência. Para tanto, basta uma leitura atenta de sua redação, sem que trechos sejam retirados do contexto para dúvidas interpretações. Ressaltamos que as tentativas de flexibilizar/distorcer esse direito fundamental podem ser atribuídas à má fé, ao capacitismo e a interesses econômicos de grupos que insistem em violar a dignidade humana e os direitos das pessoas com deficiência.

Recomendamos que o termo “preferencialmente” seja compreendido sob um prisma contemporâneo, à luz do Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a), que promulga, no âmbito nacional, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Destacamos que esse novo marco legal assegura às pessoas com deficiência, com força de emenda constitucional, o direito à educação, tendo como alicerce a não discriminação, a igualdade de oportunidades, a dignidade humana e os direitos humanos.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União/Senado Federal, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Brasília: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 19 mai. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 20 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 02 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020:** notas estatísticas. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.
- CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Educação Especial**, [s. l.], v. 22, n. 35, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813>. Acesso em: 22 nov. 2022.

- CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **HISTEDBR on-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912#:~:text=As%20leis%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20s%C3%A3o,as%20contradi%C3%A7%C3%B5es%20presentes%20na%20sociedade>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- DIAS, E. F. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 23-56.
- FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w4CDBF84qrrNhdQvBvqGyv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15–Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, [s. l.], v. 5, n. 31, 1986. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciência sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

O Centro Nacional de Educação Especial: os convênios e a estratégia da ditadura civil-militar de uma suposta “participação da comunidade” (1973-1986)

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

Silvia Alicia Martínez

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.11

Considerações iniciais

Este estudo desenvolve uma análise da estratégia difundida durante a ditadura civil-militar brasileira¹ de uma suposta “participação da comunidade” aplicada na área da Educação Especial, mediante convênios estabelecidos a

1. O termo “ditadura civil-militar” reforça o entendimento que o golpe de 1964 teve apoio e envolvimento de civis, inclusive empresários. Sobre o contexto desse período, cf. os relatórios da Comissão Nacional da Verdade, disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>, e os estudos organizados por Reis, Ridentti e Motta (2014). Especificamente em relação à influência da ditadura civil-militar no contexto educacional, cf. Cunha (1975, 2014).

partir do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), com ênfase nas instituições privado-filantrópicas. A “participação da comunidade”, abordada aqui, é questionada e problematizada por ser verticalizada e adotada pelo governo ditatorial como meio de controle social, o que não se confunde com a participação da sociedade civil na conjuntura de reabertura democrática, que se intensificou durante a década de 1980 por meio de movimentos sociais e populares; e que foi garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988).

Nos anos de 1970, a educação brasileira foi marcada por reformas na estruturação das políticas de educação, no seu sistema de ensino e, em particular, na Educação Especial, pela intervenção das metas e princípios doutrinários da ditadura civil-militar, instaurada com o apoio do governo estadunidense no golpe de 1964, vigente até 1985. A vinculação do Brasil com os Estados Unidos da América (EUA) se estendeu para o âmbito da educação, por meio do estabelecimento de acordos de assistência financeira e cooperação técnica firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development of United States of America* (MEC-USAID).² Esses acordos integravam o projeto de expansão dos EUA na América Latina por meio da “Aliança para o Progresso”,³ com fundamento na Doutrina de Segurança Nacional (DSN) estadunidense,⁴ que visava garantir a segurança e, posteriormente, investir no desenvolvimento dos Estados, sob a justificativa de conter o avanço soviético e o seu regime comunista.

Nas palavras de Gadotti (1982), os acordos MEC-USAID não tratavam apenas de uma cooperação técnica, mas de um planejamento ideológico dentro do contexto da ditadura civil-militar. A “participação da comunidade” era uma estratégia política do governo militar sustentada na DSN que,

2. Arapiraca (1982) apresenta de forma detalhada os acordos e aditivos MEC-USAID.

3. Com a assinatura da Carta de Punta del Leste (1961), que originou a Aliança para o Progresso, o Brasil assumiu se alinhar à política de expansão estadunidense na América Latina. A Aliança para o Progresso foi um programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina acordado entre os EUA e mais 22 países, em que estes deveriam traçar planos de desenvolvimento e arcar com a maior parte dos custos, sendo o restante financiado pelos EUA por meio da USAID (CPDOC, [s.d.]).

4. Para aprofundar o conhecimento sobre a Doutrina de Segurança Nacional, cf. Comblin (1976).

na sua versão brasileira, foi elaborada na Escola Superior de Guerra (ESG). O modelo econômico vigente à época, fundado nos preceitos do desenvolvimentismo,⁵ de modo geral, visava “modernizar” o Brasil. A educação, portanto, era um caminho estratégico para efetivar os objetivos do governo ditatorial, incluindo a Educação Especial, sobretudo, por meio dos acordos MEC-USAID com o intuito de “modernizar” a educação e o currículo brasileiro, isto é, alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho.

Além dos acordos MEC-USAID, outras influências advinham da circulação do conhecimento e de recomendações de eventos internacionais (CARDOSO; MARTÍNEZ, 2021), e de documentos orientadores da ONU difundidos durante a década de 1970 — reconhecida como a “Década da Reabilitação” — a exemplo da *Declaração sobre os Direitos das Pessoas Deficientes Mentais* (ONU, 1971) e da *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (ONU, 1975). Os anos de 1980 vislumbraram um contexto de avanços na luta por garantia de direitos, como o movimento suscitado pelo “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (1981), promovido pela ONU, seguido das mobilizações protagonizadas por pessoas com deficiência e por organizações representativas desse público, com discussões e manifestações durante a constituinte, em um contexto de redemocratização do país com a queda do governo militar (1985) (LANNA JUNIOR, 2010; AMORIM; RAFANTE; CAIADO, 2019).

Nessa conjuntura de tensões entre a ditadura civil-militar e a reabertura democrática, o CENESP/MEC foi planejado, implantado e teve suas ações desenvolvidas (1973-1986). Estudos diversos se dedicaram à análise da implantação e das ações do CENESP/MEC,⁶ além de indicarem alguns de seus convênios realizados com órgãos públicos ou instituições privado-filantrópicas, entre as quais se destacam as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e a Sociedade ou Instituto Pestalozzi. Esses estudos, em geral, concentraram seus esforços no período da primeira gestão do CENESP/MEC, isto é, durante a direção de Sarah Couto Cesar (1973-1979).

5. Sobre as estratégias do desenvolvimentismo na América Latina, cf. Draibe e Riesco (2011).

6. Cf. Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Bueno (2004), Rafante (2011), Cardoso (2018), Batista (2019) e os artigos do dossiê *Educação Especial em tempos de ditadura* (CAIADO; SIEMS-MARCONDES; PLETSCHE, 2019).

O conhecimento produzido neste texto,⁷ no entanto, se estende para além da análise da primeira direção desse órgão e para além do foco nos objetivos e planejamentos para a Educação Especial previstos em Portarias, Diretrizes, Projetos, Plano de Educação Especial e Planos Setoriais de Educação do período estudado. A análise aqui está centrada nas estratégias de execução desses planejamentos, especificamente os consolidados por meio dos convênios estabelecidos pelo CENESP/MEC, ao longo de toda sua vigência (1973-1986), perpassando as suas três diretorias. Somado a isso, a investigação relaciona a suposta estratégia da “participação da comunidade” adotada pelo governo ditatorial com a sua aplicação na área da Educação Especial.

No que se refere aos aspectos metodológicos e analíticos, delimitou-se o marco temporal do estudo no período de vigência do CENESP/MEC (1973-1986), contemplando a gestão de suas três diretoras-gerais: Sarah Couto Cesar (1973-1979), Helena Bandeira de Figueiredo (1979-1985) e Lizair de Moraes Guarino (1985-1986). As fontes históricas (BARROS, 2020; LE GOFF, 1990) que fundamentam esta pesquisa são constituídas de documentos oficiais do MEC (relatórios, portarias), sobretudo, do CENESP/MEC (diretrizes, relatórios, extratos de contratos, extratos e termos de convênios, e planos de aplicação de recursos).

Destacam-se a seleção e a consulta na imprensa oficial enquanto fonte histórica, por meio do Diário Oficial da União (DOU), na versão digitalizada, a partir do termo de busca “Centro Nacional de Educação Especial”, entre os anos de 1973 e 1986.⁸ Embora o DOU não seja uma fonte renovadora, pelo seu tipo em si, o seu uso aqui é inovador, considerando que não foram identificadas pesquisas que tenham se dedicado a esse tipo de fonte para subsidiar a análise da execução do planejamento do CENESP/MEC. Não se deve perder de vista que esses documentos expressam um discurso

7. Este trabalho inclui resultados parciais da pesquisa de dissertação de mestrado de Cardoso (2018), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), na linha de pesquisa Educação, Cultura, Política e Cidadania.

8. O Diário Oficial da União foi consultado no Portal Jusbrasil, mediante assinatura, e acessado em: <https://www.jusbrasil.com.br/>. Devido às limitações editoriais, optou-se por disponibilizar as referências das citações ao DOU apenas ao longo do desenvolvimento do texto com as respectivas datas e páginas das publicações.

oficial, cujos bastidores devem ser sujeitos a uma necessária contextualização e interpretação crítica por parte do pesquisador, e que devem ser confrontados com outros tipos de fonte de pesquisa, em atenção ao que já alertava Le Goff (1990, p. 110): "Nenhum documento é inocente".

O contexto da década de 1970 e a estratégia da "participação da comunidade"

O ambiente de tensão global motivado pela Guerra Fria⁹ (1945-1991) fez com que os países se cercassem de estratégias para garantir segurança nacional. Segundo Arapiraca (1982), os EUA estabeleciam políticas em busca de legitimação, com a finalidade de "alinhar os países em desenvolvimento na periferia do seu sistema internacional, acenando com compromissos a partir de esquemas de ajuda e cooperação", com a finalidade de fechar "círculos de dependência" (ARAPIRACA, 1979, p. 74). Dentro dessa perspectiva, os EUA impuseram sua ideologia sobre os países da América Latina, principalmente os da América do Sul, em troca de segurança nacional. Nesse contexto, criaram-se os fundamentos para a ideologia da Doutrina de Segurança Nacional brasileira, que adotou um posicionamento anticomunista e propiciava a promoção do governo militar (COMBLIN, 1976).

Diante de uma realidade marcada pela acentuação da desigualdade social, em que "as diferenças sociais observadas foram atribuídas à existência de regiões e de populações 'desintegradas' do processo nacional de desenvolvimento" (ROSEMBERG, 2016, p. 208), o Estado ditatorial brasileiro utilizou o discurso da "participação da comunidade" como estratégia e justificativa para inibir e amenizar conflitos sociais gerados pelo contexto de pobreza, conflitos estes que seriam uma ameaça para o projeto da DSN.

Gohn (2019) destaca que a "participação" pode ser identificada com diferentes conceitos, abordagens teóricas e aplicações, a depender das apropriações e intenções de cada grupo social ou instituição estatal e de como

9. Denomina-se "Guerra Fria" o período posterior à Segunda Guerra Mundial caracterizado pela tensão geopolítica entre os EUA e a União Soviética (URSS). Nesse contexto, um Estado não poderia ser compreendido fora do antagonismo que dividia o mundo entre dois blocos: o ocidente democrático e o oriente comunista (COMBLIN, 1976).

eles lidam com as desigualdades sociais. As participações social e política envolvem tanto a sociedade civil, por meio de movimentos, coletivos e outras organizações, quanto o Estado, por meio das políticas públicas. É importante destacar que o sentido de “participação da comunidade” adotado no contexto da ditadura civil-militar se contrapõe totalmente à perspectiva democrática que ascendeu nos anos de 1980, com a defesa pela “participação plena do deficiente” preconizada pelo “Ano Internacional da Pessoa Deficiente” (1981), promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), e também não se confunde com a “participação social” posteriormente promovida e garantida pela Constituição da República Federativa do Brasil, a Carta Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988).

O que predominava na pauta da agenda do governo ditatorial (1964-1985) — e o que foi construído nesse período — era uma “participação comunitária estimulada” mediante políticas públicas constituídas em meio a “processos de integração marginal” (GOHN, 2020, p. 96), ou seja, sem uma perspectiva, de fato, emancipatória dos cidadãos brasileiros. Certamente, essa participação não tinha associação e até se opunha ao direito à gestão democrática, ao controle social democrático e à garantia de direitos humanos, pois sua proposta estava centrada na segurança nacional e no controle social vertical.

É nesse sentido, por exemplo, que estrategicamente foram desenvolvidas ações públicas dirigidas à infância pobre e à integração social da população com deficiência, inclusive, propiciando a estes qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho, além de terem sido criadas outras políticas sociais, como a seguridade social, na intenção de minimizar conflitos, exercer o controle social vertical e atender aos interesses do mercado (CARDOSO, 2018). Além disso, esse tipo de política social distraía a população das propostas e dos ideais entendidos como comunistas, e, por conseguinte, mantinha uma certa segurança nacional, que não se limitava mais à ideia tradicional de defesa militar em tempos de guerra, mas se estendia para a Política Nacional de Segurança e Desenvolvimento (COMBLIN, 1976).

Esse contexto justifica o fato de a Escola Superior de Guerra (ESG) ter sido estruturada em Divisões de Estudos, entre elas, a de Estudos Psicossoc-

ciais, tema incluído em seus cursos de formação, ao lado de outras temáticas, a exemplo de Assuntos Políticos, Econômicos, Militares, Científicos e Tecnológicos. Segundo Arruda (1983), a ESG, vinculada à presidência da república, teve um papel específico no período da ditadura civil-militar (1964-1985), “mais do que a preparação para a guerra, a tarefa prioritária seria de formar elites [intelectuais] para a solução de problemas do país, em tempo de paz” (ARRUDA, 1983, p. 114). A sua abrangência, não mais restritiva aos militares, abria as portas para os civis de “atuação relevante na orientação e na execução da política nacional” (BRASIL, 1949, art. 5.º), ou seja, com a finalidade de difundir e uniformizar seus conceitos e valores por intermédio de intelectuais (COMBLIN, 1976).

A ESG teve como uma de suas referências o Colégio Nacional de Guerra dos Estados Unidos, e seu regulamento foi elaborado em parceria com a Missão Militar Americana. O regulamento da ESG, baixado em 1973, institucionalizou a ampliação da Segurança Nacional para a Política Nacional de Segurança e Desenvolvimento (COMBLIN, 1976; ARRUDA, 1983). Os preceitos da DSN se desenvolveram no Brasil junto com a teoria e a prática do “Desenvolvimento de Comunidade” difundida pela ONU, que indicava a participação e a capacitação da comunidade na implantação de políticas sociais para o progresso do país (ROSEMBERG, 2016). Vale registrar que, nesse período e contexto, a ONU era atuante no Brasil, promovendo assistência técnica com peritos internacionais nas áreas de reabilitação e de prevenção de deficiências (CARDOSO, 2018).

É significativo constatar a participação nos cursos de formação da ESG de três civis, profissionais da Educação Especial, provavelmente convocadas devido aos cargos públicos que ocupavam, inclusive, na diretoria do CENESP/MEC. Entre elas, a primeira diretora do CENESP/MEC, Sarah Couto Cesar, que participou do Ciclo de Extensão sobre o Problema do Menor da ESG, em 1979.¹⁰ A segunda foi Dorina de Gouvêa

10. Sobre a trajetória de Sarah Couto Cesar na gestão do CENESP, cf. Batista (2019). Antes da implantação do CENESP, Sarah Cesar havia sido diretora executiva da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) do MEC (1970-1973).

Nowill,¹¹ assessora técnica do CENESP/MEC, que participou do Ciclo de Conferências sobre a Conjuntura Nacional promovida pela Associação dos Diplomados da ESG – ADESG,¹² em 1982 (ADESG, 1982). E a terceira foi Rosita Edler Carvalho, assessora técnica e coordenadora da Coordenação da Educação de Deficientes Físicos do CENESP/MEC, designada para responder pela Divisão de Execução de Projetos desse órgão na área de deficiências múltiplas (1979-1983). Rosita concluiu o mestrado em Políticas Públicas pela ESG (1984), além de ter integrado o corpo permanente da ESG¹³ como palestrante e conferencista sobre temas da área psicossocial (1985-1991).¹⁴

As políticas de educação e a política de “mudar para continuar”

Por meio do MEC, nesse contexto anteriormente retomado, o Brasil estabeleceu acordos e aditivos de financiamento e assistência técnica com a *Agency for International Development of United States of America*, reconhecidos como acordos MEC-USAID, visando a “modernização” do sistema escolar. Arapiraca (1979) enfatiza que houve uma mobilização dos quadros de inteligência pedagógica no Brasil, trazendo uma influência filosófica e doutrinária estadunidense nos treinamentos técnicos ministrados aos brasileiros, que, segundo o autor, parecia não se enquadrar dentro das especificidades do contexto nacional.

Tais acordos foram realizados sob críticas. De acordo com Alves (1968), um planejamento a partir de uma “superpotência” não considerava os inte-

11. Nowill havia integrado a direção (1958-1961) e tinha sido diretora executiva (1961-1973) da Campanha Nacional de Educação dos Cegos do MEC (CARDOSO; MARTÍNEZ, 2019).

12. A ADESG era considerada multiplicadora da ESG, pela difusão da DSN e do método da Escola. Os ciclos de palestras se configuravam em um resumo dos estudos da ESG (ARUDA, 1983).

13. Designada ao corpo permanente da ESG pela Portaria D1-SECT, de 14 de janeiro de 1985 (n.º 75), do Estado Maior das Forças Armadas – Gabinete do Ministro (DOU, 16/01/1985, p. 230).

14. Novas pesquisas podem aprofundar o conhecimento sobre o conteúdo ministrado aos gestores públicos nos cursos da ESG; identificar se houve outros profissionais da educação especial formados pela ESG; e analisar as influências dessa formação nas políticas de educação especial da época.

resses nacionais de um país “subdesenvolvido”. Afirmava que era “extremamente dissonante o dístico que Getúlio Vargas mandou inscrever no ‘hall’ do Palácio da Educação: EDUCAÇÃO É MATÉRIA DE INTERESSE NACIONAL” (ALVES, 1968, p. 10, destaque original). Para Arapiraca (1979), tal cooperação técnica não visava tornar o Brasil independente, uma vez que não havia uma valorização do contexto cultural local, ao contrário, mantinha o perfil do padrão educacional aplicado como estratégia às minorias estadunidenses,¹⁵ a fim de atenuar as tensões sociais provocadas por esse grupo. Para esse autor, tratava-se de uma proposta já ultrapassada nos EUA, configurando, então, uma “política de mudar para continuar” no contexto brasileiro (ALVES, 1968, p. 72).

As políticas educacionais fixadas pelo MEC se submetiam à ideologia da DSN, em relação à estratégia de envolver a “participação da comunidade”. O *I Plano Setorial de Educação e Cultura* (1972/1974) previa, entre os seus objetivos, a “integração da unidade educacional com a comunidade” (PAMPLONA, 1973, p. 21), a fim de “desenvolver organizações intermédias do tipo comunitário na área educacional, permitindo assim maior interação entre a escola e a comunidade” (PAMPLONA, 1973, p. 21), integrando escola e empresa, e comunidade e governo. O Plano abordava a importância de valorizar a todos como seres sociais, incluindo expressamente o chamado deficiente,¹⁶ associado a aspectos econômicos: “O mesmo interesse social exige que se eduquem os ‘deficientes’ no sentido de torná-los, quando possível, participantes de atividades produtivas” (BRASIL, 1974).

Para a execução e alcance dos objetivos desse plano setorial, foram elaborados projetos prioritários, sendo um deles o Projeto Prioritário n.º 35, que

15. O perfil do programa de ajuda apresentado pela USAID aos países latino-americanos nas décadas de 1960 e 1970, como no Brasil, foi implantado nos EUA na década de 1920, com a finalidade de manter a estrutura de “igualdade de oportunidades” (ARAPIRACA, 1979).

16. Os termos “deficiente(s)” e “excepcional” / “excepcionais” são mantidos ao longo do texto por terem sido utilizados na época nos documentos do CENESP, porém, caíram em desuso. O termo vigente, “pessoas com deficiência” foi adotado pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, consolidada pela Resolução da ONU 61/106, de 13 de dezembro de 2006, e ratificada no Brasil somente em 2009, pelo Decreto nº 6.949/2009, com status de Emenda Constitucional (BRASIL, 2009).

tratava especificamente sobre a Educação Especial (PAMPLONA, 1973). O Projeto Prioritário n.º 35 foi elaborado por um grupo-tarefa assessorado por técnicos estadunidenses da USAID e por um consultor da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (BATISTA, 2019; RAFANTE, 2011). Entre os objetivos desse projeto, estavam “integrar os deficientes sempre que possível no ensino regular, proporcionando-lhes tratamento especial,¹⁷ segundo a espécie e grau das deficiências”; “proporcionar iniciação para o trabalho e a formação ocupacional”; “promover diagnósticos, estudos e pesquisas; e a formação de recursos humanos” (BRASIL, 1974, p. 14-15).

Embora houvesse o fundamento, ainda não havia um órgão executor para esse projeto. Em decorrência dos trabalhos do referido Grupo-Tarefa, foi criado um órgão central para executar o Projeto Prioritário n.º 35 e coordenar a Educação Especial no país: o CENESP/MEC.

Os convênios do CENESP/MEC e a aplicação da estratégia da “participação da comunidade”

O CENESP/MEC, fundado por meio do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973¹⁸ (BRASIL, 1973a), foi um órgão central de direção superior, supervisionado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, criado com a finalidade de “promover em ação coordenada, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais¹⁹

17. Em conformidade com a Lei n.º 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971) que havia estabelecido em seu art. 9.º que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”.

18. Ocasão em que foram extintas a Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) (art. 10), vinculadas ao MEC, e em que os acervos financeiro e patrimonial do Instituto Benjamin Constant (IBC), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), bem como das referidas Campanhas, foram incorporados ao CENESP/MEC.

19. O termo “excepcional” foi difundido no Brasil por Helena Antipoff e adotado pelas Diretrizes do CENESP/MEC. Segundo ela, referia-se aos “mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade” (JANNUZZI, 2012, p. 136).

fixando e implementando estratégias dos princípios doutrinários e da política que orientam a educação especial” (BRASIL, 1974), conforme reafirmado em suas Diretrizes.²⁰

Em 1981, o CENESP/MEC passou a ser submetido à supervisão da Secretaria de Ensino Básico de 1.º e 2.º graus e, no ano seguinte, teve a sua finalidade redefinida pelo Decreto Presidencial n.º 87.052, que dispôs sobre a organização administrativa do MEC:

[...] subsidiar a formulação da Política Nacional relativa à educação de excepcionais; planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1.º e 2.º graus, supletivo e superior para os deficientes e os superdotados (BRASIL, 1982, art. 29).

Três etapas podem constituir a vigência desse órgão, se forem considerados os períodos de cada gestão, conforme detalha o quadro 1. As duas primeiras etapas, com Sarah Cesar e Helena Figueiredo, são marcadas pelo período ditatorial; e a última, com Lizair Guarino, desenvolve-se no contexto de reabertura democrática, por convite do presidente da república, José Sarney.

20. O CENESP/MEC ampliou o atendimento ao excepcional, anteriormente restrito às deficiências da visão, da audição e mental, ao incluir as pessoas com deficiências múltiplas, os superdotados e aqueles “com desvios de conduta” (BRASIL, 1974).

Quadro 1 — Etapas da vigência do CENESP/MEC divididas por gestão (1973-1986)

Período da gestão	Diretora geral	Formação	Vínculos principais e atuação
Maio/1974 ²¹ a Abril/1979	Sarah Cesar Couto	Pedagogia, Psicologia e Mestrado em Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Pestalozzi (diretora e presidente de honra); • CADEME/MEC (diretora); • UFRJ - Técnica em Assuntos Educacionais; • MEC - Membro do Grupo-Tarefa responsável pela elaboração do Projeto Prioritário n.º 35.
Abril/1979 a Junho/1985	Helena Bandeira de Figueiredo	Medicina	<ul style="list-style-type: none"> • UFRJ – Médica; • Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) – Presidente.
Junho/1986 a novembro/1986	Lizair de Moraes Guarino ²²	Direito	<ul style="list-style-type: none"> • Pestalozzi - presidente e fundadora de institutos e da Escola Superior de Ensino Helena Antipoff – Faculdades Pestalozzi; • MEC - Consultora na área de deficiência mental do Grupo-tarefa responsável pelo Projeto Prioritário n.º 35; • Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP) - Membro fundadora; • Comitê Nacional de Educação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretária executiva.

Fonte: Elaboração própria a partir de consultas em Diário Oficial da União, Guarino (2010), Cardoso (2018) e Batista (2019).

Em 13 anos de existência, o CENESP/MEC influenciou e foi influenciado por documentos nacionais orientadores e de planejamento que contribuíram para a definição de suas linhas de ação e, sobretudo, para a definição de seus convênios, a saber: o *I Plano Setorial de Educação e Cultura* (1972-

21. Os convênios estabelecidos em 1973 registraram Sarah Couto como Gerente do Grupo Tarefa de implantação do CENESP/MEC. Somente a partir dos convênios de maio de 1974, ela passa a ser identificada como Diretora Geral do CENESP.

22. Em 1959, Lizair começou a atuar na Pestalozzi de Niterói, da qual se tornou presidente em 1961. Assumiu a presidência da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP) entre 1970 e 1972 e depois, entre 1976 e 1986 (LANNA JUNIOR, 2010, p. 280).

1974) (PAMPLONA, 1973); as *Diretrizes Básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial* (BRASIL, 1974), extraídas do Projeto Prioritário n.º 35 (1974); o *II Plano Setorial de Educação* (1975-1979) (BRASIL, 1976); o *I Plano Nacional de Educação Especial* (1977-1979), desenvolvido pelo CENESP/MEC (BRASIL, 1977) e o *III Plano Setorial de Educação Cultura e Desporto* (1980-1985) (BRASIL, 1980).

Entre as instituições com as quais o CENESP/MEC estabeleceu convênios estão as de ensino superior e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que consistiam em assistência financeira e/ou técnica para fins de concessão de bolsas para a capacitação de técnicos e docentes em cursos de especialização, mestrado e doutorado no Brasil e no exterior; em ministração de cursos de extensão, de adicionais, de atualização e de especialização para professores da rede regular de ensino; na elaboração de currículos especializados; e na aquisição de acervo bibliográfico (AUTRAN; LOUREIRO, 2010; BATISTA, 2019).

O CENESP/MEC também estabeleceu convênios com as Secretarias Estaduais de Educação e Cultura (SEEC) de todos os estados e com os territórios federais (Roraima, Rondônia e Fernando de Noronha), objetivando, de modo geral: a criação ou a ampliação de órgãos de Educação Especial; o aumento do número de vagas na rede regular de ensino; a criação de “condições para que os Departamentos de Ensino do MEC e as administrações do ensino das unidades federadas [assumissem] progressivamente o atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1974, p. 19); e a integração²³ gradual e progressiva de estudantes com deficiência em classes comuns nas escolas regulares de ensino, mas apenas para aqueles que conseguissem se adaptar com o apoio das salas de recursos, enquanto os demais, considerados não adaptados, mantinham-se em classes especiais.

23. Segundo Olívia Pereira (1983), assessora do CENESP/MEC, o fenômeno da integração social, adotado parcialmente pelo próprio CENESP, era complexo. No âmbito educacional, significava inserir os excepcionais gradativa e progressivamente em classes comuns das escolas regulares da rede de ensino. As discussões sobre esse fenômeno alcançaram proeminência na Europa e nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970, quando já se questionava o monopólio médico e a institucionalização como recurso dominante e já se debatia um sistema escolar mais humanístico, além dos direitos em vez da caridade e a participação dos excepcionais em decisões de equipes transdisciplinares.

A fim de alcançar esses objetivos, foram celebrados convênios com as SEEC que consistiam em: a) realização de cursos de atualização de professores de classe comum;²⁴ b) formação de professores da área da Educação Especial;²⁵ c) atualização e aperfeiçoamento de pessoal técnico da área da Educação Especial;²⁶ d) manutenção e reequipamento de serviços de Educação Especial;²⁷ e) concessão de bolsas de estudo para treinamento de pessoal técnico especializado;²⁸ f) realização de cursos de especialização;²⁸ g) construção e ampliação de escolas, setores específicos de atendimento de educação especial e salas de aulas;²⁹ h) reequipamento de classes especiais;³⁰ i) manutenção de leitores cegos e reequipamento de setor braille de biblioteca;³¹ j) realização de eventos;³² k) aplicação em material de ensino para excepcionais.³³

Se por um lado houve investimento e apoio à ampliação dos serviços de Educação Especial nas SEEC e nas universidades públicas para cursos

24. Ex: Curso de formação de professores de 2.º grau - SEEC do Pará e de atualização de professores de classe comum - SEEC do Paraná (DOU, 10/09/1974, p. 10447; DOU, 02/05/1978, p. 6136).

25. Ex: Treinamento para professores de deficientes mentais - SEEC do Rio Grande do Norte (DOU, 26/11/1973, p. 12087) e Curso de treinamento de 60 professores, nas áreas de deficientes visuais, da audiocomunicação, e deficientes motores - SEEC do Paraná (DOU, 05/09/1974, p. 10283).

26. Ex: Capacitação de recursos humanos - SEEC do Espírito Santo (DOU, 03/10/1975, p. 13315).

27. Ex: Concessão de bolsas para o Curso de Aperfeiçoamento em entidades particulares - SEEC de Mato Grosso (DOU, 23/06/1975, p. 7504).

28. Ex: Curso de Especialização de professores em educação de deficientes mentais - SEEC do Pará (DOU, 26/11/1973, p. 12087).

29. Exemplo: Construção da escola especial Recanto da Alegria - SEEC do Rio Grande do Sul (DOU, 25/10/1974, p. 12229).

30. Ex: Reequipamento da Divisão de Assistência Psico-Pedagógica do Departamento de Ensino de 1.º grau, com a finalidade de ampliar o atendimento de deficientes da visão - SEEC do Acre e SEEC da Bahia (DOU, 19/07/1974, p. 8216; DOU, 20/11/1974, p. 13181).

31. Ex: Convênio com a Biblioteca Pública de Minas Gerais Professor Luiz de Bessa, da Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social, em Belo Horizonte, para manutenção de 420 leitores cegos e manutenção do seu setor braille (DOU, 11/10/1974, p. 11676).

32. Ex: Seminário Integração do Excepcional no Sistema Regular de Ensino - SEEC do Paraná (DOU, 13/08/1975, p. 10272).

33. Ex: Aplicação em material de ensino e equipamento especializado para excepcionais - SEEC do Pará e SEEC da Bahia (DOU 17/03/1975, p. 3193).

de formação de professores e elaboração de currículos especializados, por outro lado, os quadros seguintes 2 e 3 demonstram (de forma não exaustiva, mas com base no levantamento realizado no DOU) a intensa transferência de recursos públicos para as instituições privado-filantrópicas, sobretudo, oriundos do Tesouro Ordinário ou do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os convênios com as instituições privado-filantrópicas dos quadros 2 e 3 integraram o “Projeto Assistência Técnica e Financeira às instituições privadas de ensino” do CENESP/MEC (DOU, 22/03/1978, p. 4218-4219).

De acordo com os termos expressos nas Diretrizes do CENESP/MEC (BRASIL, 1974, p. 9), havia um “ressentimento” das instituições privadas pela falta de assistência técnica e financeira “para maior produtividade do trabalho desenvolvido”, motivo pelo qual o CENESP/MEC justificaria o seu compromisso em sanar essa “dívida” ao transferir recursos públicos por meio de convênios estabelecidos com as instituições privadas. Os convênios com as instituições privado-filantrópicas tinham por finalidade: a) construção e reformas de prédios;³⁴ b) instalação de oficinas pedagógicas; c) compras de material permanente; d) confecção e edição de publicações especializadas;³⁵ e) reequipamento e manutenção;³⁶ e f) financiamento de eventos, como no caso da Fundação para o Livro do Cego do Brasil para realização da V Assembleia Geral do Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos (DOU, 11/06/1974, p. 6652) e da Associação Brasileira de Deficientes Visuais, para atender as despesas do seu IV Congresso, em Curitiba (PR) (DOU, 31/10/1975, p. 11477).

34. Ex: Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) – Obras de reforma da escola e da sala de foniatria (DOU, 09/10/1974, p. 11586).

35. Ex: Associação Brasileira para o Estudo Científico da Deficiência Mental (SP) – Pagamento da publicação de quatro números da Revista Brasileira de Deficiência Mental (DOU, 20/12/1973, p. 13152); Sociedade Pró-Livro Espírita em Braille (RJ) - Aquisição de material para edições e reedições (DOU, 22/11/1973, p. 11992).

36. Ex: Serviço de Assistência São José Operário (Campos/RJ) – Reequipamento e manutenção de 51 alunos deficientes da visão (CARDOSO, 2018; DOU, 10/12/1974, p. 14091).

Quadro 2 — Assistência técnica e financeira a instituições privado-filantrópicas com foco no atendimento aos cegos (C), surdos (S) e deficientes físicos (DF)³⁷ (continua)

Região do país	Unidade federada	Nome da instituição
Sudeste	Minas Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Associação de Assistência aos surdos-mudos de Uberaba (S) • Associação Filantrópica de Assistência aos Deficientes Auditivos (S) • Associação Mineira de Reabilitação (DF) • Instituto de Cegos do Brasil Central (C)
	Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Serviço de Assistência São José Operário (C) • Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (DF) • Associação de Assistência à Criança Surda (S) • Instituto das Cegas Helen Keller (C) • Instituto Evangélico de Cegos Ricardo Pitrowsky (C) • Instituto Nossa Senhora de Lourdes (S) • Sodalício da Sacra Família (C)
	São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> • Fundação para o Livro do Cego no Brasil (C) • Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD (DF) • Associação de Reabilitação Infantil Limeirense (DF) • Centro de Recuperação de Paralisia Infantil e Cerebral do Guarujá (DF) • Centro de Reabilitação de Piracicaba (DF) • Grupo da Fraternidade Irmão Vicente (S) • Instituto de Cegos Padre Chico (C) • Instituto Dona Conceição para crianças surdas (S) • Instituto Santa Terezinha (S) • Sociedade Campineira de Recuperação da Criança Parálitica

37. Algumas instituições de reabilitação também atendiam pessoas com deficiência mental, neurológica, além das pessoas com deficiência física.

Quadro 2 — Assistência técnica e financeira a instituições privado-filantrópicas com foco no atendimento aos cegos (C), surdos (S) e deficientes físicos (DF) (conclusão)

Região do país	Unidade federada	Nome da instituição
Sul	Pará	<ul style="list-style-type: none"> Instituto Felipe Smaldone (S)
	Paraná	<ul style="list-style-type: none"> Associação Norte Paranaense de Reabilitação (DF) Associação Paranaense de Reabilitação (DF) Associação de Educação Familiar e Social do Paraná - Escola Para Surdos Epheta (S) Instituto Londrinense de Educação de Surdos (S)
	Santa Catarina	<ul style="list-style-type: none"> Instituto de Audição e Terapia da Linguagem (S)
Centro-oeste	Mato Grosso	<ul style="list-style-type: none"> Associação Campograndense Beneficente de Reabilitação (DM) Instituto Matogrossense de Cegos (C)
	Goiás	<ul style="list-style-type: none"> Centro de Reabilitação Raio de Sol (DF) Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (S) Instituto Artesanal de Cegos de Goiás (C)
Nordeste	Bahia	<ul style="list-style-type: none"> Instituto Bahiano de Reabilitação (DF) Instituto de Cegos da Bahia (C)
	Ceará	<ul style="list-style-type: none"> Associação Beneficentes Cearense de Reabilitação (DF) Sociedade de Assistência aos Cegos (C)
	Paraíba	<ul style="list-style-type: none"> Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (C) Instituto da Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (C)
	Pernambuco	<ul style="list-style-type: none"> Ginásio Fernando Ferrari (C e DF) Instituto Domingos Sávio para surdos (S) Instituto Domingos Sávio para surdos (S)

Fonte: Elaboração própria com referência no DOU, 22/03/1978, p. 4218-4219.³⁸

38. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/1978/03/22>. Acesso em: 18 ago. 2022.

Já na área cultural, firmaram-se convênios com o Conservatório Brasileiro de Música (RJ), para fins de continuidade do Curso de Musicoterapia, para professores que atuavam na área da Educação Especial (DOU, 28/07/1975, p. 9394) e com a Escolinha de Arte do Brasil (RJ), para aplicação em um Curso de Especialização visando treinamento de pessoal técnico especializado na “Arte da Educação Especial” (DOU 28/05/1975, p. 6416).

É notória a atenção prioritária à instrumentalização e ao fortalecimento das instituições dedicadas à deficiência mental, reiteradamente as APAES, de influência estadunidense, e os Institutos e Sociedades Pestalozzi, por todo território nacional, desde os grandes centros aos recônditos do país, com forte atuação nas regiões do sudeste e do sul brasileiro.

Na perspectiva de Sarah Couto Cesar, três instituições se destacaram em termos de colaboração com o CENESP/MEC: a Federação Nacional das APAES (FANAPAES), a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP) e a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (BATISTA, 2019, p. 87). Segundo Lizair Guarino (2010), algumas instituições Pestalozzi funcionavam de forma precária e estavam focadas no atendimento assistencial. Importa ressaltar também que o grupo-tarefa responsável pelo Projeto Estratégico n.º 35 da Educação Especial, e que indicou a criação do CENESP/MEC, havia recebido consultoria, por área de deficiência, de representantes da sociedade civil vinculados a instituições privado-filantrópicas, associações representativas de profissionais ou de pais de pessoas com deficiência e/ou pessoas vinculadas à direção dessas instituições.³⁹

39. A exemplo de Esmeralda Conceição de Oliveira — diretora técnica da Sociedade Pestalozzi do Brasil; Antônio dos Santos Clemente Filho — Vice-Presidente da Liga Internacional das Sociedades Pró-Retardados Mentais; Helena Antipoff — presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil; Justino Alves Pereira — presidente da Federação Nacional de APAES; Lizair de Moraes Guarino — Presidente da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil; Dorina de Gouvêa Nowill — Presidente da Fundação para o livro do Cego do Brasil; e Renato Costa Bomfim — presidente e diretor da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) (BATISTA, 2019, p. 216-218).

É inegável que as diretoras e assessoras⁴⁰ do CENESP/MEC influenciaram na ampliação de ações e serviços públicos para a Educação Especial.⁴¹ Contudo, é importante destacar que sempre houve priorização e ampla negociação com o âmbito privado.⁴² Nota-se que essas agentes públicas, enquanto membro fundadoras e/ou membro associadas, estavam diretamente vinculadas às instituições filantrópicas que receberam subvenções.

Sarah Cesar já havia atuado na Sociedade Pestalozzi do Brasil e permaneceu como presidente de honra. Já Lizair Guarino, ora aparece nos convênios do CENESP/MEC como contratante (durante o exercício do cargo de diretora do CENESP/MEC), ora aparece como conveniada/executora (recebendo subsídios antes de assumir a direção do CENESP/MEC, enquanto diretora e/ou fundadora de instituições Pestalozzi, ou enquanto Presidente da FENASP).⁴³ A circulação de pessoas e a formação da rede de apoio vinculadas ao movimento pestalozziano, além da fundação de instituições Pestalozzi com o apoio e os recursos do CENESP/MEC foram delineadas por Lizair:

Assumi a Federação de 1970 a 1972, aí convenci o doutor Odylo, que era relações públicas da Federação, a assumir a Federação. Ele a assumiu de 1972 a 1976. [...] Eu fiquei na vice-presidência da região Leste, que naquele tempo era aqui no Estado do Rio. Aí eu fundei a maioria das Pestalozzis do estado do Rio de Janeiro: Rio Bonito, Araruama, São Pedro da Aldeia, Cabo Frio. Fui fundando essas Pestalozzis todas daqui. Depois disso, achei que nós estávamos só com o Sul e não havia nada no Nordeste nem no Norte. No Nordeste não havia Pestalozzi alguma, a não ser

40. Como exemplo de assessoras influentes, podem-se citar Olívia da Silva Pereira, que vinha de uma atuação na Sociedade Pestalozzi do Brasil, e Dorina de Gouvêa Nowill, que era presidente da Fundação para o Livro do Cego do Brasil.

41. A participação e as contribuições em âmbito público podem ser conferidas em outros estudos, a exemplo de Cardoso e Martínez (2023, no prelo) e Pletsch, Batista e Ávila (2023, no prelo).

42. Rafante (2011) destaca a influência da Pestalozzi na criação do CENESP/MEC.

43. Como no caso do Termo de Contrato n.º 13/84, que assegurou apoio financeiro à FENASP, durante a gestão de Helena Bandeira de Figueiredo, tendo uma das partes do contrato Lizair, enquanto representante da própria FENASP (DOU, 19/12/1984, p. 19111).

uma no Pará. O doutor Odylo conseguiu recursos no Ministério da Educação e fomos andar pelo Nordeste todo. Fundamos uma no Espírito Santo, uma em Petrópolis e, depois, em Manaus, Pernambuco, Paraíba, Maceió. Dessa forma, praticamente em todos os lugares do Brasil há Pestalozzis. [...] Nós íamos com o pessoal do MEC, era um grupo que primeiro fazia um simpósio e depois a gente inaugurava a Pestalozzi, fazia uma reunião e comprava a casa. Compramos nove casas: Manaus, Espírito Santo, Petrópolis, Maceió, Campo Grande, Salvador, São Luiz, São Miguel do Iguaçú e Catanduva. Fiquei até 1985, quando assumi o CENESP. [...] O doutor Odylo conseguiu o dinheiro no MEC. Sarah Couto Cesar era diretora do CENESP e conseguiu o dinheiro não somente para as casas, mas para fazermos os simpósios. Íamos eu, Olívia Pereira – que era uma pessoa muito importante na área, amiga de Dona Helena Antipoff – e Sarah (GUARINO, 2010, p. 286).

Após o término de sua função enquanto diretora do CENESP/MEC, Sarah Cesar retornou à gestão desse órgão em 1985, ao ser designada pela diretora à época, Lizair Guarino, para exercer o cargo de confiança de Coordenadora da Coordenação de Atendimento a Educandos com problemas de conduta. Dorina Nowill, que também havia integrado a assessoria técnica do CENESP/MEC, posteriormente aparece como parte conveniada do CENESP/MEC⁴⁴ representando a Fundação para o Livro do Cego do Brasil, enquanto presidente, para aplicação em estudo, seleção, impresso e distribuição de livros didáticos em braille, aquisição de equipamentos e material permanente.

As Diretrizes do CENESP/MEC, em seus objetivos específicos, previam “integrar progressivamente as instituições e serviços de educação no sistema de ensino regular, de modo organicamente estruturado” (BRASIL, 1974, p. 16). Não se tratou de uma causalidade que grande parte da transferência de verbas públicas a instituições privado-filantrópicas desses convênios tenha sido direcionada às APAES e às Sociedades e Instituições

44. DOU, 06/05/1980, p. 8020-8021.

Pestalozzi, como expressa o quadro 3, principalmente durante a gestão de Sarah Cesar, por serem instituições com as quais ela mantinha uma estreita relação por ter atuado como membro fundadora, como psicóloga do Consultório Médico-Psico-Pedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil e como conferencista em eventos da APAE.

Nesse período, foram firmados variados convênios entre o CENESP/ MEC e as APAES e as Sociedades e Institutos Pestalozzi para: a) aquisição de mobília;⁴⁵ b) construção de sala de reabilitação⁴⁶, salas de aula e oficinas pedagógicas;⁴⁷ c) produção de publicações especializadas;⁴⁸ d) estágio teórico e prático;⁴⁹ e) despesas de pessoal técnico.

45. Ex: APAE de Curitiba — Aquisição de móveis para oficinas protegidas (DOU, 21/11/1973, p. 11945).

46. Ex: APAE de Passos (MG) — Construção de sala de fisioterapia (DOU, 27/11/1973, p. 12140).

47. Ex: APAE de Astorga (PR) — Construção de salas de aula (DOU, 26/11/1973, p. 12087); APAE de São José do Rio Preto (SP) — Construção do 5.º pavilhão para oficinas pedagógicas (DOU, 26/11/1973, p. 12087); APAE de Assis (SP) — Construção de 07 salas de aula e do Salão de Artes Industriais Masculino (DOU, 09/10/1974, p. 11586); APAE de Passo Fundo (RS) — Continuação da construção da sede (DOU, 30/07/1974, p. 8615); Sociedade Pestalozzi de São Paulo — Término de três prédios: administração, escola e portaria (DOU, 26/11/1973, p. 12089); Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro — Término de novas salas de aula e auditório (DOU, 22/11/1973, p. 11991); Sociedade Pestalozzi do Pará — Construção das oficinas pedagógicas e APAE de São Leopoldo (RS) — Construção de sua sede (DOU, 13/12/1973, p. 12833).

48. Ex: APAE de São Paulo — Confecção de publicações especializadas (DOU, 09/10/1974, p. 11586).

49. Ex: APAE da Guanabara — Realização de estágio teórico prático destinado a 25 técnicos da área de Educação Especial (DOU, 26/11/1973, p. 12088).

Quadro 3 — Instituições privado-filantrópicas para atendimento de deficientes mentais conveniadas com o CENESP/MEC (continua)

Região do país	Unidade federada	Nome da instituição
Sudeste	Minas Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de: Araguari; Araxá; Bambuí; Belo Horizonte; Carangola; Caratinga; Cataguases; Curvelo; Divinópolis; Guaxupé; Ibiá; Itajubá; Ituiutaba; Juiz de Fora; Lambari; Lavras; Manhumirim; Paraopeba; Caetanópolis; Passos; Patos de Minas; Patrocínio; Pedro Leopoldo; Poços de Caldas; Santa Rita do Sapucaí; São João Del Rei; São Lourenço; Sete Lagoas; Três corações; Três Pontas; Ubá; Uberaba; Uberlândia • Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais • Associação Mineira de Assistência aos Excepcionais – Campanha • Associação Mineira de Assistência aos Excepcionais – Passa Quatro • Escola Intermediária Cora Faria Duarte • Fundação Dom Bosco • Instituto Santa Mônica • Sociedades Pestalozzi: de Minas Gerais; de São João Nepomuceno
	Espírito Santo	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de: Cachoeiro de Itapemirim; Castelo; Colatina; Nova Venécia; Vitória • Lar-Escola Genoveva Machado
	Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> • Ação Cristã Vicente Moretti • APAES de: Barra do Piraí; Itaperuna; Niterói; Rio de Janeiro; São Gonçalo; Teresópolis; Valença; Volta Redonda • Associação Friburguense de Amigos e Pais dos Excepcionais • Centro Educacional Boa Esperança • Instituto Consuelo Pinheiro • Instituto Educacional Barão de Macaúbas • Sociedades Pestalozzi: do Brasil; de Cantagalo; do Rio de Janeiro, de Macacé

Quadro 3 — Instituições privado-filantrópicas para atendimento de deficientes
mentais conveniadas com o CENESP/MEC (continuação)

Sudeste	São Paulo	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de: Amparo; Araçatuba; Araraquara; Araras; Assis; Avaré; Batatais; Bauru; Barretos; Birigui; Botucatu; Bragança Paulista; Caçapava; Campinas; Cruzeiro; Descalvado; Franca; Guaratinguetá; Itatiba; Ibitinga; Itu; Jaboticabal; Jau; Leme; Lençóis Paulistas; Limeira; Lins; Lorena; Marília; Mauá; Mogi das Cruzes; Monte Aprazível; Porto Feliz; Pirassununga; Presidente Wenceslau; Ourinho; Penápolis; Pindamonhangaba; Ribeirão Pires; Rio Claro; Santo André; Santa Bárbara d'Oeste; Santa Cruz do Rio Pardo; São Caetano do Sul; São Carlos; São João de Boa Vista; São José dos Campos; São José do Rio Preto; Santos; Sertãozinho; Sorocaba; Tambi; Taubaté; Tupã; Votuporanga • Associação Jundiense de Pais e Amigos dos Excepcionais • Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz • Instituição Beneficente Nosso Lar • Sociedade Pestalozzi de São Paulo
Norte	Amapá	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Macapá
	Manaus	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Manaus
	Pará	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Santarém • Fundação Pestalozzi do Pará
Nordeste	Alagoas	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Maceió
	Bahia	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Salvador • APAE de Vitória da Conquista
	Ceará	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de Crato, de Fortaleza e de Juazeiro do Norte • Instituto Pestalozzi do Ceará
	Maranhão	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de Coroatá e de São Luis • Instituto Beata Paula Frassinetti
	Paraíba	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Paraíba • Centro de Assistência da Criança Excepcional
	Pernambuco	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Garanhuns
	Piauí	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Teresina
	Recife	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Recife
	Rio Grande do Norte	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de: Caicó; de Mossoró • Sociedade Professor Carrilho

Quadro 3 — Instituições privado-filantrópicas para atendimento de deficientes mentais conveniadas com o CENESP/MEC (conclusão)

Nordeste	Sergipe	<ul style="list-style-type: none"> • APAE de Aracaju
Centro-Oeste	Distrito Federal	<ul style="list-style-type: none"> • Associação de Mães, Amigos e Recuperadores do Excepcionais • Sociedade Pestalozzi de Brasília
	Goiás	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de: Anápolis; Formosa; e Goiânia
	Mato Grosso	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de: Cáceres; Campo Grande; Corumbá; Dourados; Mato Grosso; Três Lagoas
Sul	Paraná	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de: Apucarana; Arapongas; Chateaubriand; Astorga; Cambé; Cascavel; Guarapuava; Paranavaí; Irati; Jacarezinho; Londrina; Mandaguari; Marechal Candido Rondon; Maringá; Ponta Grossa; Primeiro de Maio; Rolândia; e Sertanópolis
	Santa Catarina	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de: Lages; Laguna; Rio do Sul; Tubarão; e Xauserê
	Rio Grande do Sul	<ul style="list-style-type: none"> • APAES de: Alegrete; de Bento Gonçalves; Caçapava do Sul; Cachoeira do Sul; Carazinho; Caxias do Sul; Dom Pedrito; Farroupilha; Gravataí; Guafba; Ijuí; Novo Hamburgo; Passo Fundo; Pelotas; Porto Alegre; Rio Grande; Santa Cruz do Sul • APAE de: Santana do livramento; Santa Rosa; São Borja; São Leopoldo; Sapucaia do Sul; Taquara; Três de Maio; Três Passos; Uruguiana; Vacaria; e Veranópolis • Escola Santo Antônio Francisco Lisboa • Instituto Pestalozzi de Canoas

Fonte: Elaboração própria com referência no DOU, 22/03/1978, p. 4219-4221.

Além dos convênios mencionados, o CENESP/MEC também realizou convênios com as APAES e as Sociedades e Institutos Pestalozzi para cursos de capacitação e especialização⁵⁰ e para a realização de eventos como o Simpósio Internacional sobre Treinamento de Pessoal na área de Deficiência Mental promovido pela APAE de São Paulo (DOU, 10/12/1974, p. 14092) e o

50. Ex: APAE de Belo Horizonte (MG) — Cursos para professores da capital e do interior (DOU, 22/11/1973, p. 11993); Sociedade Pestalozzi do Brasil — Cursos para formação e especialização de pessoal na área de deficiência mental (DOU, 26/11/1973, p. 12088); Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (Ibirité/MG) — Treinamento de monitores para assistência e educação do Bem Dotado (DOU, 06/12/1973, p. 12541) e realização de cursos em nível de especialização e aperfeiçoamento para docentes na área da Educação Especial (DOU, 05/09/1975, p. 11640).

VII Congresso Nacional da Federação Nacional das APAES (FENAPAES), representado por José Cândido Maes (DOU, 28/07/1975, p. 9393).

O quadro 3 apresenta instituições privadas dedicadas à deficiência mental que receberam subvenções, apontando a prevalência das APAES em termos quantitativos. A disposição do referido quadro, organizado por regiões do país e por unidades federadas, detalha e demarca a abrangência territorial do repasse de verbas públicas para essas instituições privadas, apontando o alcance desde os grandes centros até as localidades mais interioranas do país, o que expõe os fios de uma rede de apoio que foi se estabelecendo e esmiúça o fortalecimento de um sistema de ensino paralelo em nível nacional para os "excepcionais", sob a justificativa da "intercomplementaridade"⁵¹ ao sistema regular de ensino (BRASIL, 1985, p. 13).

A compreensão dessa trajetória contribui para o entendimento do espaço político que, sobretudo, as APAES foram ocupando ao longo dos anos na disputa com o espaço público pela escolarização dos estudantes com deficiência, por intermédio da concessão, promoção, assistência técnica e/ou assistência financeira do próprio Estado.

As Diretrizes do CENESP/MEC (BRASIL, 1974, p. 19) estavam centradas em expandir, "com a maior urgência possível, o número de oportunidades de educação para os excepcionais, quer em classes comuns, com tratamento especial; quer em classes especiais de escolas comuns; quer em instituições especializadas", em conformidade com os próprios termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1961) e da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971).

Segundo o relatório da 2.^a fase do CENESP/MEC (1979-1985), publicado durante a gestão de Helena Figueiredo, foram atendidas 527 instituições privadas especializadas em todo o país (BRASIL, 1985). A LDB

51. O Decreto n.º 72.495 estabeleceu normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino com recursos do FNDE e previu adoção da "intercomplementaridade entre estabelecimentos oficiais e particulares de ensino, através do aproveitamento e reunião de serviços afins" art.3.º, b, (BRASIL, 1973b). A intercomplementaridade foi reafirmada na Portaria Interministerial n.º 186/1978, que regulamentou a Portaria Interministerial n.º 477/1977 sobre a implementação e planejamento de programas de atendimento a excepcionais firmados entre o MEC e o Ministério da Previdência e Assistência Social (DOU, 20/03/1978, p. 3999).

vigente à época (BRASIL, 1961, art. 89) previa: “toda instituição privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961). Questiona-se qual tipo e como foram realizadas as avaliações pelo MEC nas instituições especializadas privado-filantrópicas citadas que autorizaram a concessão de bolsas de estudo e subvenções.

As próprias Diretrizes do CENESP/MEC (BRASIL, 1974) já alertavam sobre a falta de critérios para o repasse de verbas públicas às instituições privadas. Durante vários anos de vigência do CENESP/MEC, permaneceram a falta de regulamentação, de publicidade e de transparência consistentes quanto aos critérios de repasse de verbas, sobretudo, para as instituições especializadas privado-filantrópicas. Mazzotta (2011), ao analisar o Plano Nacional de Educação Especial (1977-1979), critica a farta previsão de recursos financeiros direcionados às instituições privadas, cuja concretização é percebida pela prioridade nos convênios demonstrados nos quadros 2 e 3. Foi somente no final da vigência do CENESP/MEC, na gestão de Lizair, pela Portaria n.º 69, de 28 de agosto de 1986⁵² (BRASIL, 1986), que os critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular tornaram-se mais explícitos.

Cardoso (2018) sustenta que a expansão das instituições privado-filantrópicas não se deve à omissão do Estado, pois, ao contrário, o consenso e a intervenção estatal na promoção dessas instituições estavam explícitos tanto nos atos normativos e legislação vigente, como já mencionado, quanto nas práticas por meio dos repasses de verbas públicas e dos convênios estabelecidos. A autora ainda reforça que “as instituições particulares, sem fins lucrativos, tiveram prioridade na linha de ação do MEC visando garantir a manutenção do atendimento ao excepcional, bem como sua expansão” (CARDOSO, 2018, p. 230).

Esse fortalecimento das instituições filantrópicas pelo Estado ditatorial e, por conseguinte, o reforço do assistencialismo, evidenciam o fundamento, a

52. A Portaria n.º 69 de 1986 expediu normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à educação especial nos sistemas de ensino público e particular (DOU, 15/09/1986, p. 13888).

acolhida e o impulso oferecido pela estratégia da “participação da comunidade”, sustentada pela ideologia da Doutrina de Segurança Nacional brasileira. Cabe lembrar aqui que membros da diretoria do CENESP/MEC, enquanto gestoras públicas, foram formadas e orientadas em cursos da Escola Superior de Guerra, conforme já abordado.

Uma outra área de atuação prioritária do CENESP visava o desenvolvimento da competência profissional do excepcional e a sua integração na força competitiva ou protegida de trabalho. Em um contexto em que a educação era vista como estratégia para “modernizar” o país, a reforma educacional implantada pelo governo autoritário mediante a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) já havia imposto a profissionalização do 2.º grau, atendendo às exigências de mão de obra especializada e os ideais de produtividade demandados pela sociedade industrial capitalista vigente, vinculando o sistema educacional ao modelo econômico imposto pelos EUA na América Latina. Segundo Arapiraca (1979), a ideologia predominante da acumulação do capital humano individual, somada a uma política de educação pragmática e profissionalizante, induzia o indivíduo a responsabilizar-se por seus méritos pessoais.⁵³ No caso dos excepcionais, o Estado considerava mais econômico educá-los para uma vida produtiva que mantê-los em um estado de dependência.

Um dos objetivos específicos das Diretrizes do CENESP/MEC (BRASIL, 1974, p. 14-15) era “proporcionar iniciação para o trabalho e a formação ocupacional e profissional para alunos deficientes ao nível de aprendizagem” que pudessem alcançar, tornando-os úteis à sociedade, sendo uma contribuição para o desenvolvimento do país (PEREIRA, 1977). Também, o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) previa a educação de deficientes para torná-los participantes de atividades produtivas. Já a Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, assegurou aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I — educação especial e gratuita; II — assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III — proibição de discriminação, inclusive quanto à

53. Em relação à educação como meio de formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico com fundamento na Teoria do Capital Humano, cf. Arapiraca (1979).

admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV — possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos.

O CENESP/MEC buscou alcançar esse objetivo por meio de ações como o Programa de Bolsas de Trabalho para os “Excepcionais” e o Projeto Especial Multinacional de Educação, envolvendo o Brasil, Paraguai e Uruguai, sob o patrocínio da Organização dos Estados Americanos (OEA), prevendo a participação das APAES (PEREIRA, 1977)⁵⁴ e demais convênios. Durante a gestão de Sarah Cesar, destaca-se o convênio entre o CENESP/MEC e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Rio de Janeiro, tendo o INES como interveniente, com o objetivo de treinamento em regime de estágio dos seus alunos, os chamados deficientes da audição, para serviços burocráticos internos dessa secretaria (DOU 23/05/1978, p. 7699).

Em 1983, durante a gestão de Helena de Figueiredo, foi firmado um contrato entre o CENESP/MEC, a Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro e a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi para implantação do Projeto-Piloto de Ensino Profissionalizante para Excepcionais no meio rural, tendo Lizair Guarino enquanto presidente tanto da FENASP quanto da Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (DOU, 18/05/1983, p. 8431). Os projetos-piloto constituíam uma das estratégias do CENESP/MEC, partindo de uma estrutura já existente na região (CARDOSO, 2018). Já durante a gestão de Lizair Guarino, identificou-se um convênio com a Secretaria Especial de Ação Comunitária da Presidência da República para a formação de agentes comunitários em Educação Especial possibilitando a integração das pessoas deficientes (DOU, 1.ª/10/1986, p. 147550).

Nota-se que a gestão de Lizair se insere em um contexto de transições, já que era o início de uma conjuntura de reabertura democrática, período também em que ela, enquanto diretora do CENESP/MEC, assumiu a secretaria executiva do “Comitê para traçar a política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar na sociedade as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas”⁵⁵, por

54. Sobre o “excepcional” na força de trabalho, cf. a publicação: “Integração do excepcional na força de trabalho”, de autoria da assessora do CENESP/MEC, Olívia da Silva Pereira (PEREIRA, 1977), publicado pelo MEC no âmbito da parceria entre o CENESP e a OEA.

55. Decreto n.º 91.872, de 4 de novembro de 1985.

designação do presidente da república, José Sarney. Também é nessa época que a sede do CENESP/MEC foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília (1986). As discussões do referido comitê resultaram no Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração de Pessoa Deficiente (1985), que indicou inicialmente a transformação do CENESP/MEC em Secretaria de Educação Especial (1986), com Lizair Guarino respondendo pelas atividades dessa secretaria, e, posteriormente, indicou a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1986). Em consequência, em 1986, o CENESP/MEC foi extinto.

Considerações finais

Linhas de ação foram implementadas pelo Estado brasileiro durante a ditadura civil-militar, sobretudo, por meio da estratégia de uma suposta “participação da comunidade”, com a justificativa de inibir ameaças reconhecidas como comunistas e amenizar conflitos sociais gerados pelo contexto de pobreza, conflitos estes considerados uma ameaça para o projeto da Doutrina de Segurança Nacional brasileira. Essa estratégia tornou-se evidente na forma de expansão da Educação Especial no Brasil nesse período, promovida pelo CENESP/MEC, e na trajetória das diretoras e assessoras desse órgão, as quais participaram de cursos de formação na Escola Superior de Guerra, provavelmente convocadas devido aos cargos públicos que ocupavam.

O discurso da “participação da comunidade” e a abertura da legislação vigente, a LDB/1961 (BRASIL, 1961) e a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971), criaram um ambiente propício para que as diretoras do CENESP/MEC, no exercício do cargo público, beneficiassem instituições privado-filantrópicas por meio de convênios. Essa prática aponta para a explícita intenção do Estado de uma “participação comunitária estimulada” verticalizada, que visava o controle social e não uma gestão democrática, além de uma integração marginalizada, ou seja, que em sua imensa maioria, mantinha os “excepcionais” à margem da sociedade, sem uma perspectiva emancipatória, já que diversas instituições privado-filantrópicas possuíam estrutura precária e/ou ofereciam somente atendimentos assistenciais e/ou educacionais segregados, como relatado por Lizair Guarino.

A forma de execução do planejamento para a Educação Especial (expressos em portarias, diretrizes, projetos, plano de educação especial, e planos setoriais de educação), por meio de convênios com órgãos públicos e instituições privado-filantrópicas, acentua a percepção de que o CENESP/MEC trilhava um caminho bifurcado, isto é, sustentava dois discursos simultâneos, que não eram considerados conflitantes para a sua gestão, nem no planejamento e nem na execução.

Por um lado, esse órgão apregoava a integração escolar dos estudantes com deficiência na rede de ensino público regular, investindo por meio de convênios na implantação ou ampliação de serviços especializados nas Secretarias Estaduais de Educação e Cultura e na formação de professores e técnicos em níveis de aperfeiçoamento, de adicionais, de atualização, de extensão, de especialização, de mestrado e de doutorado, conforme registrado em relatório oficial (BRASIL, 1985). Por outro lado, sob a justificativa da intercomplementaridade ao sistema regular de ensino, o CENESP/MEC transferia generosamente recursos públicos para as instituições privado-filantrópicas especializadas, em termos de quantidade de instituições, ampliando o ensino segregado e fortalecendo um sistema paralelo.

Nota-se que, durante praticamente toda a trajetória do CENESP/MEC, não houve uma mobilização nacional consistente, sobretudo, partindo do campo da Educação, em defesa da educação pública e gratuita dos estudantes “excepcionais” nem da consolidação da Educação Especial dentro do sistema educacional público vigente. Só na década de 1980, com o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981) e, no final dessa década, com as discussões da constituinte, ascenderam movimentos das pessoas com deficiência, e/ou representativos, reivindicando direitos, inclusive relativos à educação pública e gratuita no sistema de ensino regular, inclusive com críticas à política do CENESP/MEC.⁵⁶

A transferência de recursos públicos para as instituições privado-filantrópicas pelo CENESP/MEC, em caráter prioritário, favoreceu o desenvolvimento e o fortalecimento dessas instituições. Tal prática, de fato, configurava uma incoerência com os seus próprios documentos orientado-

56. Cf. Lanna Junior (2010) e Amorim, Rafante e Caiado (2019).

res que previam que as instituições especializadas privado-filantrópicas seriam recorridas como alternativa às escolas comuns, em caráter de exceção, somente nos casos em que “as condições pessoais, tipo e grau de deficiência não [pudessem] receber atendimento educacional adequado em estabelecimentos do sistema de ensino”⁵⁷ ou devido ao local de residência do estudante. Além disso, responsabilizava o aluno pela falta de oferta de ensino compatível com suas necessidades.

Embora o relatório do CENESP/MEC (BRASIL, 1985, p. 13) tenha apresentado o “Sistema de Educação Especial constituído pelo Poder Público e a iniciativa particular”, de forma unificada, Mazzotta (2010) sublinha que, de fato, o CENESP/MEC foi “construindo e fortalecendo um verdadeiro sistema de ensino paralelo ao comum” (MAZZOTA, 2010, p. 80)⁵⁸, isto é, evidenciando o seu caráter substitutivo, sem um interesse real de romper com a relação de dependência com o privado, além de afrouxar a responsabilidade do Estado por uma política pública nacional estruturada, sólida e com planejamento e execução articulados com os estados e municípios.

Além do exposto, a identificação dos convênios contribuiu para tecer os fios da composição da rede de apoio da Educação Especial fortalecida nesse período, expondo a intensidade, as prioridades das linhas de ação do CENESP/MEC, sobretudo, em perspectiva regional e local, demarcando a forte influência das APAES e das Sociedade e Institutos Pestalozzi, que já havia sido iniciada no período da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).⁵⁹ Assim, a forma de expansão da Educação Especial, aplicada pelo CENESP/MEC, influenciou

57. Portaria Interministerial n.º 186 de 10 de março de 1978 (Art. 8.º, III), que regulamenta a Portaria Interministerial n.º 477 de 11 de agosto de 1977, sobre o planejamento e a implementação de programas de atendimento a excepcionais.

58. Mazzotta (2010, p. 81), no entanto, reforça ser “um grande equívoco quando se generaliza o entendimento de que ‘a Educação Especial sempre se constituiu em um sistema paralelo ao comum’ sem que se esclareça que isso se dava em nível nacional”, já que havia algumas exceções em nível estadual, a exemplo do estado de São Paulo, que ele mesmo menciona que possuía um ensino integrado na rede regular. Acrescenta-se o caso de Roraima, que não registra instituições privadas nesse período, conforme verificado por Siems (2016).

59. Bezerra (2020) analisa a relação da APAE com a CADEME.

na construção de um lugar político das instituições privado-filantrópicas, principalmente das APAES, e intensificou uma relação imbricada e tensa entre os âmbitos público e o privado da Educação Especial⁶⁰ brasileira, que se estende até os dias atuais.

Por fim, os subsídios oferecidos por esta investigação sugerem outros percursos de pesquisa que respondam questões em relação a esses convênios, tais como: quais foram, de fato, os seus impactos nas regiões e cidades que receberam assistência técnica e/ou financeira? Houve contribuições desses convênios para a formação de políticas públicas locais? As ações regionais do CENESP/MEC construíram caminhos para avanços, permanências ou retrocessos atuais? Por fim, espera-se que as respostas de tais questões e o conhecimento histórico produzido sobre esses convênios contribuam para fomentar debates e enfrentar os retrocessos e os revisionismos do tempo presente.

Referências

- ALIANÇA PARA O PROGRESSO. *In*: CPDOC. CPDOC - FGV. Rio de Janeiro: CPDOC - FGV, [s.d.]. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ASSOCIAÇÃO DOS DIPLOMADOS DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA (ADESG). **Certificado de frequência e participação nos trabalhos do “Ciclo de conferências sobre a conjuntura nacional”**. ADESG (Associação dos Diplomados da Escola Superior de Guerra). São Paulo: [s.n.], 1982.
- ALVES, Márcio. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda de; RAFANTE, Heulália Charalo; CAIADO, Kátia Regina Moreno. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1–26, 12 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38129/pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira – Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. 1979. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

60. Sobre a histórica relação público-privado na Educação Especial, cf. Laplane, Caiado, Kaszar (2016) e Bueno, Lehmkhul e Goes (2019).

- ARRUDA, Antonio de. A Escola Superior de Guerra. **Revista da Escola Superior de Guerra**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 113–122, 1983. Disponível em: <https://revista.esg.br/index.php/revistadaesg/article/view/25/8>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- AUTRAN, Ilza Maria Ferreira Pinto; LOUREIRO, Vera Regina. Memória da na PUC-Rio: resgatando a história. **Revista Educação On-Line (PUC-Rio)**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1–17, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=15524@1>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, v. 11, n. 2, p. 03-26, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/15006>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- BATISTA, Getsemane de Freitas. **O Centro Nacional de e o atendimento aos “excepcionais”**: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979). 2019. 227 f. Mestrado (Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2019.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. Estratégias das Apaes federadas para impactar a educação e assistência dos excepcionais no Brasil: Uma análise histórica entre os anos de 1960 e 1970. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 28, p. 1–32, 18 maio 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7444018>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: Diário oficial da União, 1973a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 72.495, de 19 de julho de 1973**. Estabelece normas para a concessão de amparo técnico e financeiro às entidades particulares de ensino e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1973b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72495-19-julho-1973-421414-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2072.495%2C%20DE%2019%20DE%20JULHO%20DE,entidades%20particulares%20de%20ensino%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 87.052, de 23 de março de 1982**. Cria o Vice-Consulado do Brasil em Puerto Iguazu, na Argentina. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 mar. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1982/d87052.html. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial.**

Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral, Centro Nacional de Educação Especial, 1974.

BRASIL. **II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979).** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral, 1976. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=26669.

Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **III Plano Setorial de Educação e Cultura (1980-1985).** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria-Geral, 1980.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 11 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 785, de 20 de agosto de 1949.** Cria a Escola Superior de Guerra e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1949. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-785-20-agosto-1949-363936-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Acesso em: 24 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1986.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial (1977-1979).** Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria-Geral, Centro Nacional de Educação Especial, 1977.

BRASIL. **Relatório do Centro Nacional de Educação Especial (1979-1985).** Brasília, DF: [s. n.], 1985.

BUENO, Jose Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira; LEHMKHUL, Márcia de Souza; GOES, Ricardo Schers de. A relação público/privado nas políticas de educação especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 27, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjv1vmu_Sedu%2Findex.php%2Fepaa%2Farticle%2Fdownload%2F4481%2F2255%2F18622&usg=AOvVaw2XOb8Exk3MxZsEWzza3v-n.

Acesso em: 25 ago. 2022.

CAIADO, Katia Regina Moreno; SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; PLETSCHE, Marcia Denise. Educação Especial em tempos de ditadura (apresentação de dossiê). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 27, p. 1-5, 3 jun. 2019. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjIspD2_OH5AhXnu5UCHQPcBqwQFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fepaa.asu.edu%2Ffojs%2Farticle%2Fdownload%2F4650%2F2253&usg=AOvVaw1okpwCJ80Fl-p_1Uqly0E7.

Acesso em: 25 ago. 2022.

- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda. **O Educandário para Cegos São José Operário**: cultura escolar e políticas educacionais (décadas 1960 e 1970). 245 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) — Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2021/08/Dissertacao-completa-Fernanda-Luisa-UENF-versao-final-07-08-18.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/43372>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Conferencias de la Oficina Internacional de Educación durante la dirección de Jean Piaget: panorama de la enseñanza especial (1929-1967). **Cabás**, [s. l.], n. 25, p. 89–106, jun. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352666889_Conferencias_de_la_Oficina_Internacional_de_Educacion_durante_la_direccion_de_Jean_Piaget_panorama_de_la_ensenanza_especial_1929-1967_Conferences_of_the_International_Bureau_of_Education_during_the_di. Acesso em: 25 ago. 2022.
- COMBLIN, Joseph. La doctrina de la seguridad nacional. **Mensaje**, [s. l.], v. 25, n. 247, p. 96–104, 1976. Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1381797>. Acesso em: 8 maio 2022.
- CUNHA, Luís Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- CUNHA, Luís Antônio. Política Educacional: contenção e liberação. *In*: CUNHA, Luís Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975. p. 234–293.
- DE LAPLANE, Adriana Lia Friszman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Teias**, [s. l.], v. 17, n. 46, p. 40–55, 21 set. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- DRAIBE, Sônia Miriam; RIESCO, Manuel. Estados de Bem-Estar social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimentismo em gestação? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, n. 27, p. 220-254, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/W3dZYVgBVYyKVv8gph3hbGq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- GADOTTI, Moacir. Prefácio. *In*: ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.
- GOHN, Maria da Gloria Marcondes. Ciclos de protestos no Brasil: 1970-2019. **Mundos Plurales – Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública**, v. 6, n. 1, p. 93-119, 2020.

- GOHN, Maria da Gloria Marcondes. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63–81, jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/crrh/a/Lc4THRyDjMd-gWmHHJhpdzb/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- GUARINO, Lizair Moraes. **Entrevista. História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. [S. l.]: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 27 abr. 2010.
- JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. v. 3.
- LANNA JUNIOR, Mario Cléber Martins (org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976#:~:text=Este%20livro%20faz%20parte%20do,e%20Divulga%C3%A7%C3%A3o%20de%20suas%20Conquistas.&text=Refer%C3%Aancia%20bibliogr%C3%A1fica%20%3A,Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia%20no%20Brasil. Acesso em: 25 ago. 2022.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Direitos do Deficiente Mental**. [s. l.]: [s. n.], 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_deficiente_mental.htm#:~:text=O%20deficiente%20mental%20tem%20direito,um%20n%C3%ADvel%20de%20vida%20decente. Acesso em 21 jun. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. [S. l.]: [s. n.], 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em 21 jun. 2022.
- PAMPLONA, Confúcio. **A política e o Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1973.
- PEREIRA, Olívia da Silva. **Integração do excepcional na força de trabalho**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura. Organização dos Estados Americanos, 1977.
- PEREIRA, Olívia da Silva. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. **Em Aberto**, Brasília, ano 2, n. 13, p. 11–21, 13 fev. 1983. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2611/2349>. Acesso em: 25 ago. 2022.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **A ditadura que mudou o Brasil – 50 anos do golpe de 1964**. São Paulo: Zahar, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo, e a Doutrina de Segurança Nacional. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 205–228.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Educação Especial em Roraima 1970-2001**: a proposta do regime militar e seus efeitos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

Educação bilíngue de surdos: tensões no campo da educação especial

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Christianne Thatiana Ramos de Souza
DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.12

Considerações iniciais

As pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais e as comunidades surdas reivindicam há algumas décadas o direito a uma educação bilíngue de qualidade. Por uma educação bilíngue para surdos se defende, comumente, a presença da língua brasileira de sinais (Libras) como língua de instrução e, com base nessa língua, ações para o ensino da língua portuguesa como segunda língua.

A questão central na educação de surdos está perpassada por questões linguísticas. Os surdos, para alcançarem desenvolvimento pleno, precisam de uma língua acessível a eles, e as línguas de sinais se mostram as mais

adequadas nesse processo (QUADROS; KARNOPP, 2004). Ademais, fazem-se necessários espaços dialógicos nos quais a língua possa circular, onde crianças, jovens e adultos possam interagir por meio dessa língua de forma a desenvolvê-la satisfatoriamente. Como a maior parte das crianças surdas nasce em lares ouvintes, e seus familiares não são usuários dessa língua, seu desenvolvimento linguístico fica frequentemente embotado. É quando essas crianças chegam às escolas que elas terão mais chances de adquirir uma língua acessível e confortável a elas e, a partir dela, desenvolverem seus conhecimentos em todos os campos (LOPES, 2007).

A escola comum, que em geral recebe crianças fluentes na língua de seus pais e professores, não se ocupa muito do desenvolvimento linguístico em sua modalidade de interações face a face (interações em língua oral) e pode dirigir sua atenção para o ensino da modalidade escrita dessa mesma língua. No que tange aos estudantes surdos, a escola terá papel central em propiciar experiências para que a criança surda adquira e desenvolva a língua de sinais nas interações face a face, e só a partir dela trabalhará adequadamente o ensino da língua majoritária na modalidade escrita (LACERDA; GRÁCIA; JARQUE, 2020).

Desse modo, é fundamental que a escola promova espaços dialógicos em Libras, de modo tal que a criança surda tenha pares linguísticos e professores (preferencialmente surdos) bastante proficientes nessa língua que possam, nas interações, alavancar seu desenvolvimento linguístico da melhor forma possível. Esse desenvolvimento será fundamental para a formação de conceitos e a aquisição do conjunto de conhecimentos propiciados pela escola criando condições para um desenvolvimento escolar satisfatório (LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

É nesse aspecto que a educação bilíngue de surdos demanda ajustes específicos quando confrontados com aqueles proclamados pelas práticas da chamada escola inclusiva no atendimento ao público-alvo da Educação Especial (PAEE). Cabe destacar que o princípio da inclusão é caro a todos, inclusive para aqueles que defendem a educação bilíngue de surdos. Uma sociedade que transita pelas diferenças e singularidades e pretende que os espaços/serviços sociais sejam usufruídos por todos é meta indispensável. Todavia, a oferta de matrículas nas escolas mais próximas

de suas casas, por exemplo, para os estudantes surdos, não significa necessariamente inclusão, já que poderão estar alijados de sua necessidade maior, que é a aquisição e desenvolvimento de uma língua que possa torná-los sujeitos plenos (GÓES, 1996).

No Brasil, a proposta educacional bilíngue para surdos tem sido implementada de diferentes formas. O principal motivo para que isso aconteça é a dificuldade em conjugar as orientações apresentadas pela política educacional inclusiva (BRASIL, 2008) e pela política que regulamenta a Libras, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), ambas implicadas na educação do surdo. Enquanto a política inclusiva sugere que a escola ofereça atendimento educacional de qualidade e adequado às necessidades de todos, a política que reconhece a Libras como forma de comunicação das comunidades surdas sugere que a escola garanta uma educação bilíngue para esse grupo (LODI, 2013).

Essas distinções criam um movimento de tensão ideológica entre os documentos que estão na base das propostas de educação de surdos no Brasil, o que contribui para que as práticas educacionais caminhem em direções distintas e produzam diferentes resultados no que concerne à formação das subjetividades surdas. Para que seja possível contemplar as necessidades do surdo, sua inclusão precisa ser feita considerando sua condição linguística e sociocultural, visando garantir seu acesso aos conhecimentos ensinados no espaço escolar.

Nesse contexto, têm sido apontadas diferentes possibilidades de execução da educação bilíngue para surdos no Brasil (FORMAGIO; LACERDA, 2016; LODI, 2013): classes bilíngues com língua de instrução Libras e professores bilíngues (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental); classes regulares, junto com alunos ouvintes, acompanhados de intérpretes de Libras – língua portuguesa (anos finais do ensino fundamental e ensino médio); classes regulares, junto com ouvintes, acompanhados de intérpretes Libras – língua portuguesa em todos os níveis da educação básica; classe regular, junto com ouvintes, sem a presença do intérprete de Libras – língua portuguesa, atendimento especializado em espaços fora da sala de aula (sala de recursos multifuncionais); escolas bilíngues (escolas de surdos) em todos os níveis da educação básica.

Em qualquer forma de concretização da educação bilíngue, deve-se assegurar não somente a presença da Libras, mas, principalmente, a garantia de valorização desta como língua constituída de significados culturalmente construídos e transmitidos pela comunidade surda. Isto é, a Libras deve ser considerada para além de seu aspecto instrumental, sendo usada efetivamente no contexto escolar como meio de comunicação e de instrução. No espaço escolar bilíngue, a Libras e a língua portuguesa escrita devem circular com a mesma proporção de uso; ambas as línguas devem assumir status e poder, conforme afirmam Martins e Lacerda (2016, p. 167):

[...] Firmar uma política bilíngue e fazer circular a língua de sinais na escola, com o mesmo status que a língua portuguesa, requer uma inversão epistemológica sobre o surdo e sua presença enquanto ser ativo da diferença: isso se faz na resistência e na luta de novos discursos (MARTINS; LACERDA, 2016, p. 167).

Lodi (2013) afirma que a aquisição da língua de sinais representará para a criança surda o elo semiótico no processo de aquisição da escrita. Será por meio dos sinais que a criança surda se apropriará dos significados dos gestos nas relações com o outro (por exemplo, quando o gesto de apontar ganha um significado linguístico ou é associado a uma palavra/sinal). Na relação entre língua de sinais e o desenho infantil, a atribuição de significado será feita por meio da língua de sinais, e a criança surda descobrirá que além de representar objetos e ações por meio do desenho, ela também poderá representar os sinais enunciados. Além disso, ela poderá utilizar a língua de sinais para se apropriar das regras do jogo e imaginar as situações nas quais o jogo acontece (jogos com regras) ou ser capaz de elaborar regras e criar situações imaginárias durante o jogo (faz de conta).

Embora seja possível declarar que a língua de sinais é capaz de assumir o lugar da linguagem oral no processo de aquisição da linguagem escrita, não podemos deixar de destacar que Vygotski (2012) analisou a relação entre modalidades distintas (linguagem oral e linguagem escrita) de uma mesma língua, que se conectam por meio da relação grafema (escrita) e fonema (palavra oral). Quando estabelecemos uma relação entre escrita e língua de sinais, ou Libras e língua portuguesa escrita, estamos conectando duas

línguas que se diferenciam tanto em sua estrutura quanto em seu modo de funcionamento, constituindo uma diferença de modalidade.

Conforme aponta Lodi (2013), essa condição dará ao processo de aquisição da escrita pela criança surda características próprias por envolver o diálogo entre duas línguas. Nesse sentido, não estamos tentando substituir a oralidade pelo uso de sinais nessa relação, mas estamos nos referindo à compreensão da escrita como linguagem (GESUELI, 2015), ou seja, a compreensão da escrita se dá com base nas relações de significação constituídas pela Libras.

Diante disso, uma educação que promova o desenvolvimento integral do estudante surdo precisa ser bilíngue e demanda como princípios: i) a Libras como língua de instrução e como conteúdo curricular para a construção conceitual em uma língua acessível e confortável (pelo máximo de anos escolares possível); ii) presença de pares linguísticos para trocas e desenvolvimento da Libras; iii) professores bilíngues (preferencialmente surdos) (fluentes em Libras e em língua portuguesa) cômicos das necessidades metodológicas próprias dos surdos (primazia do canal visual para acesso aos conhecimentos); iv) currículo que aborde aspectos culturais das comunidades surdas (história, língua e manifestações culturais) e v) ensino da modalidade escrita da língua portuguesa com uma metodologia apropriada, que considere que a língua portuguesa não é a primeira língua ou língua materna desses alunos.

Para considerar esses princípios, o atendimento escolar deve se dar, preferencialmente, em escolas bilíngues organizadas para o atendimento de estudantes surdos, classes bilíngues de surdos organizadas em escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, de forma tal que o estudante surdo encontre pares linguísticos e professores e possa com eles relacionar-se em sua língua, aprender os conteúdos curriculares e a modalidade escrita da língua portuguesa, sempre com base em sua língua. Essas premissas não se afastam dos princípios da inclusão, como afirmam alguns (MANTOAN, 2021), mas, pelo contrário, garantem condições essenciais de desenvolvimento linguístico, tal qual é garantido ao conjunto dos estudantes. A criança surda nessas condições pode desfrutar dos

conhecimentos ofertados pela escola, desenvolver-se satisfatoriamente e assim exercer sua cidadania nas práticas sociais.

Para muitos, a presença do intérprete de Libras é a solução para a educação de surdos, para sua inclusão na escola comum e atendimento de suas necessidades (DAMAZIO, 2005). Contudo, essa é uma visão ingênua, pois os surdos, por suas características linguísticas, têm um impedimento de interação quando esta se dá pelas línguas orais, acionando a sensorialidade auditiva, e com isso demandam serviços de interpretação para gerar acessibilidade. A questão da interpretação é fundamental para a circulação em espaços sociais, mas ela só pode ser eficiente se o sujeito tiver domínio da Libras e uma construção conceitual suficiente que permita que ele compreenda os sentidos das ações tradutórias (LODI; LACERDA, 2009), o que em geral não ocorre com as crianças surdas pequenas, filhas de pais ouvintes que ainda não tiveram a oportunidade de qualquer contato com a Libras ou com as comunidades surdas.

No caso da educação do sujeito surdo, fortemente implicada em seu processo de desenvolvimento global, o ensino não pode ser pautado, especialmente nas séries iniciais, por estratégias de tradução e interpretação. Em primeiro lugar porque frequentemente as crianças surdas pequenas não têm língua alguma adquirida e pouco ou nada apreenderão das traduções (TURETTA, 2006), e, fundamentalmente, porque elas necessitam se desenvolver em suas funções psicológicas superiores, processo que se dá primordialmente por meio das representações simbólicas perpassadas pela língua (VYGOTSKY, 1984). Assim, o papel da educação no desenvolvimento desses sujeitos é, antes de ser ‘acessível’, ser espaço de construção de língua, linguagem, pensamento, cognição e subjetividade, para que, a partir dessa base (essencial ao humano), possam construir conceitos e elaborar sentidos sobre todos os conteúdos trabalhados pela escola.

Tanto a Libras quanto a escrita carregam significados e sentidos socialmente construídos, e são estes que irão constituir o sujeito surdo. Na relação com o outro (ouvinte ou surdo), por meio das interações, a pessoa surda entrará em contato com sentidos e significados, os quais serão dialeticamente convertidos em funções psicológicas superiores e formarão o conteúdo afetivo e cognitivo desse sujeito. Desse modo, a escola, a família

e, especialmente, a comunidade surda assumem papel importante nesse processo, pois é nesses espaços que estarão em circulação os conhecimentos necessários para a constituição do sujeito surdo.

Diante disso, uma inclusão escolar e social para surdos passa pela aquisição e desenvolvimento de uma língua de sinais, e os fundamentos dos conhecimentos escolares precisam ser mediados por essa língua, como língua de instrução. É com base nessa língua que sujeitos surdos circularão na sociedade conscientes de seus direitos e deveres sociais.

Educação bilíngue de surdos é segregacionista? De onde emergem os dissensos?

A atual política pública de educação especial, modalidade na qual a educação de surdos estava inserida — até a recente promulgação da Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021) —, apresenta problemas, já que de um lado prevê diversidade de serviços para o atendimento do PAEE e, ao mesmo tempo, defende um modelo principal de serviço a ser ofertado. Tal serviço acaba se configurando praticamente como modelo único: matrícula na escola mais próxima da residência da criança, de modo que toda a escola deve estar preparada para receber todo e qualquer estudante, na perspectiva da inclusão total (MENDES, 2006).

No caso dos estudantes surdos, como já discutido, essa solução não se mostra satisfatória. A criança surda precisa conviver com outros surdos, adultos e crianças — não por um princípio segregacionista — mas porque isso é fundamental para seu pleno desenvolvimento. Então, o princípio da inclusão para estudantes surdos se dá não pelo reducionismo de que a inclusão escolar seja sinônimo de “sentar-se ao lado de crianças ‘típicas’ na escola comum”, mas pela defesa de um currículo escolar pleno, em que a criança aprenda o conjunto dos conteúdos — mediados por uma língua acessível a ela, como direito de todos. Para os estudantes surdos a inclusão escolar se dá pelo convívio deles com alunos ouvintes em atividades acadêmicas, não apenas aquelas de sala de aula, mas nas trocas de conhecimentos e experiências entre estudantes que têm domínio dos conteúdos trabalhados pelos professores em suas línguas de domínio. Assim, as defesas da educação bilíngue de surdos não se pretendem segregacionistas, pretendem apenas

que os direitos linguísticos das pessoas surdas sejam respeitados para que a inclusão escolar e social se faça plenamente.

Contudo, em tempos de ataques e perdas no campo das políticas públicas relativas aos direitos sociais em nosso país, paira apreensão em relação aos caminhos que a educação bilíngue de surdos pode seguir. O governo federal tem sistematicamente cerceado, segregado e discriminado vários segmentos: mulheres, negros, pacientes de saúde mental (apenas para citar alguns exemplos), além da restrição enorme de recursos para a educação como um todo. Assim, a lei (BRASIL, 2021) recentemente sancionada, incluindo a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases brasileira, que parece tão favorável às demandas do movimento social surdo (REZENDE, 2020), soa como dissonante do ‘conjunto da obra’ das políticas públicas atuais no campo da educação. A apreensão se justifica porque circulam discursos contrários à inclusão escolar em muitas esferas, em defesa da privatização de recursos do campo da educação especial e do retorno a um modelo assistencialista em relação a esse público (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

A questão da educação bilíngue de surdos, que precisaria ser tratada de forma plural, contemplada antes de tudo por políticas linguísticas nacionais, se torna a justificativa para pôr abaixo um projeto de educação inclusiva mais amplo para todo o PAEE [...]. Muito precisa ser feito e melhorado, mas muito se aprendeu nas escolas inclusivas sobre esse público... (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14).

Precisamos estar atentos porque as políticas de educação especial no país são recentes, e a meta da inclusão ainda mais recente. Temos construído um acúmulo necessário de conhecimento e aprendido no processo a como melhor contemplar o PAEE na escola comum e em iniciativas para propiciar uma educação bilíngue para surdos. A escola pública vem aprendendo a lidar com a diferença, com acertos e erros, e mudanças são bem-vindas para corrigir rotas, mas sem destruir o bom já construído. Nos últimos anos, o acesso do PAEE ao ensino superior vem crescendo fortemente — dobrando em 2018 (28.927) em relação a 2011 (16.719) — (BRASIL, 2022), indicando acertos que merecem ser conhecidos e ampliados.

Nesse âmbito, a escola especial e o ensino especializado nunca foram proibidos no âmbito da educação especial; foram *desincentivados* como oferta preferencial de serviços, e, no caso da educação de surdos, muitas resistiram (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013), constituindo-se como experiências de educação bilíngue que podem orientar práticas mais adequadas para o alunado surdo. Pensar modelos plurais de oferta de serviços ao PAEE não significa necessariamente retroceder em relação ao princípio da inclusão. A educação especial no Brasil, sob o paradigma da inclusão, mostrou muito mais “desenvolvimento” do PAEE do que em qualquer outro momento da história recente do país. Assim, não cabe afastar-nos da centralidade da inclusão como princípio da educação, e ainda, da necessária presença do Estado no financiamento público da educação e da educação especial. Mas, conforme já explicitado sobre as singularidades do alunado surdo, vale considerar que modelos plurais de oferta de serviços podem promover ainda mais inclusão social e avanços ao PAEE.

Desde a publicação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), já estava presente a possibilidade das escolas bilíngues para surdos, de classes nas escolas comuns com a Libras como língua de instrução e organização de polos de estudantes surdos. Essa orientação na última década não foi excludente; pelo contrário, promoveu uma inclusão escolar e social mais efetiva para esse grupo, já que propiciava a permanência na escola tendo uma língua acessível presente e respeitada (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

Todavia, tanto no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) como na Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), não é possível identificar propriamente uma “política linguística”. Temos a organização de uma modalidade de ensino específica para os surdos — escolas bilíngues/classes bilíngues — na nova lei, mas ainda sem o delineamento de uma política linguística configurada como uma política pública. Dotação de recursos, formação e a estrutura necessária não estão previstas e indicam que a luta para alcançar essa meta ainda permanece. Além disso, o acréscimo do Capítulo V-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2021) significa que a educação bilíngue de surdos é uma modalidade específica, mas indica que as questões da educação de surdos não serão mais tratadas pela educação especial? As modalidades se complementam ou se excluem? São caminhos a serem traçados; ainda pouco se sabe sobre como será conduzida essa política e para onde ela nos levará.

Além disso, é importante destacar que, nos últimos 25 anos, os avanços da educação de surdos no país vieram no bojo dos avanços das políticas de educação especial. Não nos parece que a desvinculação da educação bilíngue de surdos da educação especial possa efetivamente trazer ganhos. A divisão dos movimentos sociais em pequenos grupos, com pautas muito específicas, historicamente se mostra equivocada para os avanços de direitos (HAIDER, 2019). Quando se olha para o entorno, as políticas públicas em nosso país são ainda frágeis, com pouco prestígio e investimento. É preciso aprender com a história, com os processos, não perder de vista as metas e especificidades e seguir lutando sempre pela participação plena de todos os grupos na sociedade.

Considerações finais

A escola precisa levar em consideração a condição linguística e as peculiaridades de aprendizagem dos surdos na hora de estruturar a educação voltada para esse público. Por meio de uma educação bilíngue que implemente o ensino dos conhecimentos científicos mediado pela Libras, dando a esta o protagonismo necessário para a efetivação de um espaço de significação e aprendizagem, será possível criar condições para que os surdos se apropriem de conceitos formais, da leitura e da escrita. Os surdos têm o direito de aprender a ler e escrever com proficiência e de alcançar para níveis de desenvolvimento que favoreçam patamares evolutivos cada vez mais complexos. É dever da escola garantir o ensino de qualidade e adequado às necessidades desses sujeitos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de si e de seu papel social.

Desse modo, é necessário pensar a proposta de ensino bilíngue como aquela que pode favorecer essa imersão do surdo nas culturas não surdas e se constituir bilíngue. Contudo, a língua de sinais precisa ser a principal mediadora nesse processo, pois é por meio desta que o sujeito surdo vai interagir discursivamente com o outro e elaborar as significações que darão base para a aquisição da segunda língua, assim como atribuir sentidos às suas vivências afetivas e sociais.

Contudo, no cenário atual, práticas de educação bilíngue têm sido frequentemente mal interpretadas como segregacionistas, gerando tensões

em relação aos propósitos da educação especial e da educação inclusiva. A educação bilíngue de surdos não se opõe à inclusão, mas defende que os direitos linguísticos dos surdos sejam respeitados. A Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), recentemente sancionada, cria um novo subcapítulo na Lei de Diretrizes e Bases, colocando a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino específica e abrindo novos caminhos e tensões para o debate sobre direitos e a política de inclusão educacional no país. Esperamos, com este capítulo, ter contribuído para reflexões nesse campo.

Referências

- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 04 ago. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011 a 2018**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2008.
- DAMAZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez**: uma proposta inclusiva. 2005. 122 f. Tese (doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2005. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_ffcaeaeb8743ca3709b4e282b18dc295. Acesso em: 5 ago. 2021.
- FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (org.) **Escola e Diferença**: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 169-241.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.) **Letramento, Bilíngüismo e Educação de Surdos**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 173-186.
- GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

- HAIDER, A. **Armadilha de identidade**: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019.
- LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma Educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- LACERDA, C. B. F. de; GRÁCIA, M. G.; JARQUE, M. J. Línguas de Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 299-312, 2020.
- LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de LIBRAS**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009. v. 1. 95 p.
- LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (org.). **Escola e Diferença**: caminho para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdFSCar, 2016.
- LODI, A. C. B. e LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. 1. ed. São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 50-65.
- LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MANTOAN, M. T. E. **Laboratório da Faculdade de Educação se posiciona em defesa da educação bilíngue na escola comum**. Jornal da UNICAMP, Campinas, 26 maio 2021. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/laboratorio-da-faculdade-de-educacao-se-posiciona-em-defesa-da-educacao-bilingue-na>. Acesso em 04 de agosto 2021.
- MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3277>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- REZENDE, P. **É positivo o decreto do governo que possibilita separar alunos com deficiência em escolas especiais? SIM**. Artigo de opinião. Folha de São Paulo, 24 out. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/10/e-positivo-o-decreto-do-governo-que-possibilita-separar-alunos-com-deficiencia-em-escolas-especiais-sim.shtml>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ROCHA, L.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16. 1-18. 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>. Acesso em: 12 ago. 2022.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe**. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

Descortinando intenções do Decreto nº 10.502/2020: políticas de educação especial em análise¹

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Ana Paula Lima Barbosa
Marla Vieira Moreira de Oliveira
DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.13

Considerações iniciais

O objeto deste ensaio é o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020), contrapondo-o ao pre-

1. O presente capítulo foi escrito anteriormente ao Decreto nº 11.370 (BRASIL, 2023), que “Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”.

visto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), de 2008 (BRASIL, 2008). O propósito deste estudo é discutir as concepções de “escola” e “educação especial” pertinentes a cada um dos documentos — PNEEI 2008 e Decreto nº 10.502/2020.

A escolha dessas categorias de análise se justifica à medida que podem ampliar a compreensão sobre as intenções dos documentos. Supõe-se que a análise apresentada no segmento possa colaborar na compreensão das marchas e contramarchas da relação entre educação geral e educação especial pública brasileira.

A investigação é do tipo explicativa, tendo como fonte de consulta prioritária os documentos acima referidos, fontes legais nacionais — constitucional e infraconstitucionais — e internacionais, bem como a produção bibliográfica sobre a temática.

O presente texto apresenta a seguinte organização no seguimento à essa introdução: inicialmente são discutidos os aspectos fundamentais do Decreto nº 10.502/2020, com ênfase na legalidade e constitucionalidade desse instrumento; na sequência, passa-se à apresentação das categorias de análise acima indicadas, as quais colocam em relação ao Decreto nº 10.502/2020 e o documento da Política Nacional de 2008 e, por fim, são propostas considerações finais.

A (i)legalidade do Decreto nº 10.502/2020: apontamentos iniciais

Desde seu lançamento, em setembro de 2020, em plena pandemia da Covid-19, o Decreto nº 10.502/2020 tem sido alvo de críticas por parte da sociedade civil, de instituições sociais e de pesquisa educacional. Houve repúdio e críticas, e uma onda de insatisfação e perplexidade foi disseminada nas redes sociais.

No entendimento de pesquisadores (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021; ALMEIDA *et al.*, 2020; MOREIRA, K.; SILVA, L.; SILVA, B., 2021; SANTOS; MOREIRA, J., 2021), o conteúdo do decreto é frontalmente contrário à educação inclusiva por prever o retorno à perspectiva de atendimento educacional de cunho segregacionista e substitutiva, destina-

da aos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

O Decreto nº 10.502/2020 afronta diretamente vários dispositivos constitucionais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, ao prever e incentivar a manutenção de “escolas e classes especiais exclusivas” (BRASIL, 2020) para estudantes com deficiência, em substituição à escolarização do tipo inclusiva.

Esse instrumento normativo está sendo questionado por meio da Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 751 e Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, ambas com trâmite no Supremo Tribunal Federal e aguardam serem pautadas para irem a julgamento definitivo da matéria. Em geral, os argumentos que sustentam essas ações dizem respeito à violação de leis vigentes, tal como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, com status de Emenda Constitucional (BRASIL, 2009a). Assim, o referido Decreto não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações instituídas por legislação vigente hierarquicamente superior.

Importante jurista e militante da causa dos direitos humanos no cenário brasileiro, Flávia Piovesan (2012) ensina que o disposto em tratados internacionais de direitos humanos, quando incorporados pela ordem jurídica brasileira, figuram como determinantes ao legislador pátrio, que deverá por eles se orientar, ajustando as normas internas à luz dos preceitos internacionais garantistas. Assim, não pode haver retrocesso em matéria de direitos humanos.

A Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e das Pessoas com Deficiência (AMPID), na Nota Técnica nº 01/2020, aponta a flagrante inconstitucionalidade do referido decreto e o retrocesso em matéria de direitos sociais e humanos implementados, além do descumprimento das obrigações assumidas pelo Estado brasileiro, notadamente na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, na Convenção Americana de Direitos Humanos, nos

Pactos Internacionais dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e dos Direitos Cíveis e Políticos, entre outros.

Evidencia, ainda, o desrespeito aos seguintes dispositivos constitucionais e legais: i) artigo 1º, III, da Constituição Federal — que refere a dignidade humana como um dos fundamentos da República; ii) art. 5º, *caput*, da Constituição Federal, que declara que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza; iii) artigo 205, da Constituição Federal, que estabelece a educação como direito de todos; iv) artigo 208, III, da Constituição Federal, que prevê a garantia do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, de modo complementar ou suplementar à escolarização; v) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em vários de seus dispositivos; e vi) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

A Associação, entre várias que se posicionaram contrárias ao Decreto nº 10.502/2020, assevera que ele:

[...] agride o nosso direito pátrio constitucional, alterando dispositivos de direitos humanos há muito consolidados no Brasil; nega o reconhecimento o direito da pessoa com deficiência de viver em comunidade, dela participar e desfrutar dessa convivência; impede o desenvolvimento de uma sociedade mais livre, justa e solidária, o que só é possível com a escola inclusiva, onde alunos e alunas com e sem deficiência convivem em um mesmo ambiente, com a oferta de ferramentas de apoio devidas, e se beneficiam dessa convivência e da diversidade humana, conferindo a todos a indispensável dignidade, inerente à condição humana; retrocede em direitos da pessoa com deficiência a uma escola inclusiva, direito fundamental há muito conquistado”. (AMPID, 2020, s./p).

Digna de nota, ainda, a falta de consulta às organizações representativas de pessoas com deficiência quando da proposição do Decreto nº 10.502/2020,² contrariando a prescrição da ONU *nada sobre nós sem nós* e

2. Participaram de uma consulta pública realizada pelo MEC de sugestões à minuta do Decreto nº 10.502/2020 somente 8.329 de pessoas de todo o Brasil (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

em igual violação aos preceitos da Lei Brasileira da Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Em oposição a tal realidade, vale lembrar que a PNEEI (BRASIL, 2008) tem origem diversa, sendo fruto do trabalho de pesquisadores da área da deficiência, a partir do conhecimento científico que reconhecidamente faz avançar as políticas e práticas pautadas na perspectiva inclusiva de escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

A Política de Educação Especial: aproximações ou distanciamentos a partir das normativas de 2020 e 2008

A análise dos textos normativos da PNEEI de 2008 e do Decreto nº 10.502/2020, como documentos oficiais, revelam intenções, contextos e relações de poder, tendo o potencial de criar reações que podem ser de aceitação ou de resistência ao discurso e às intenções manifestas por estes. Portanto, o estudo dos referidos textos foi realizado buscando relacioná-los e articulá-los com a legislação brasileira e internacional sobre a matéria.

Se constitucionalmente todos(as) são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, e todo(a) cidadão(ã) brasileiro(a) tem direito a uma educação de qualidade, o Decreto fere princípios constitucionais, promovendo retrocesso a formas de organização da educação especial típicas dos anos de 1970 e 1980,³ as quais podem fortalecer o gradativo retorno de instituições totais e formas segregadas de atendimento educacional.

Durante longo período, observou-se a tendência a julgar que as demandas educativas do público da educação especial só poderiam ser atendidas em instituições especializadas. Essa prática influenciou notadamente a perpetuação de preconceitos acerca das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, trazendo inúmeros prejuízos ao desenvolvimento desses aprendentes sujeitos de direitos.

3. A ideia da existência de escolas e classes especiais era defendida no começo da década de 1970, na perspectiva de uma integração escolar. O princípio é de sistema paralelo com métodos, técnicas, currículos e programas de ensino diferenciados para o público da educação especial.

Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 14) assinalam que o Decreto:

[...] favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público.

Almeida *et al.* (2020) corroboram essa assertiva, além de pontuarem que a escola é esvaziada em sua função de garantia de acesso a processos de socialização e aprendizagem, sob a capa de garantir a “livre escolha” dos pais. Denunciam, ainda, o risco da medicalização de processos de ensino e aprendizagem do público da educação especial, o qual esteve, durante séculos, aliado do direito à escolarização.

O Decreto utiliza a palavra “exclusiva” para designar formas de atendimento especializado. No Dicionário Aurélio, a palavra “exclusiva” significa, em termos jurídicos, “ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções” (FERREIRA, 1999, s.p.) assim, ao utilizar a expressão “classes especiais exclusivas”, por exemplo, o Decreto coloca-se, de fato, na contramão das lutas de parte da sociedade civil contra o capacitismo, terminando por ferir o que afirma defender, ou seja, a igualdade e equidade do direito à escola destinada ao público da educação especial.

Após essas pontuações, apresentam-se as concepções de “escola” e de “educação especial” subjacentes aos documentos.

Concepção de escola

A escola tem um papel fundamental na formação das gerações mais jovens por permitir a transmissão sistematizada dos conhecimentos socialmente construídos e partilhados àqueles que necessitam ser ensinados, devendo possibilitar o máximo desenvolvimento das singularidades, considerando-se a coletividade.

Quando nos referimos à relação entre escola e educação especial, tratamos, ainda, de entender que a escola da qual falamos é a Escola da Modernidade, fincada no capitalismo como modo de produção, que acompanhou

a virada do predomínio do conhecimento teológico para a hegemonia do conhecimento científico como forma explicativa da realidade.

A perspectiva liberal, desde o alvorecer do capitalismo, defende a noção de que o homem passa a valer *per se* e não apenas por pertencer a uma família “X”. Esse é sujeito de direitos e pode, por seus méritos, alçar posições sociais e status mais favorecidos. Essa suposta igualdade na base — que defende a meritocracia — considera que:

Os sujeitos com capitais econômicos e culturais acumulados à margem da escolaridade, ou que possuem qualidades e condições dissimilares, são acolhidos e reagem de forma diferente diante dos padrões de comportamento, níveis de rendimento exigidos, modelos de vida requeridos pela norma escolar [...] (SACRISTÁN, 2002, p. 229).

Assim, trata-se de um desafio a ser enfrentado na construção de uma escola justa: a universalidade da educação escolar, bem como a construção de uma escola justa que amplie oportunidades para todos (DUBET, 2008). A PNEE 2008 defende uma escola para todos, aberta às diversidades, nas quais não se pode negar matrícula a nenhuma criança. Assim, defende uma educação especial suplementar e complementar e não substitutiva dos processos gerais de ensino.

O papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na PNEE 2008 é evidenciado através da ideia de que a educação especial “[...] passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 9), defendendo a atuação integrada entre ensino regular e educação especial.

Portanto, as práticas escolares inclusivas não são necessariamente uma adaptação para alguns alunos, mas formas de ensinar diferenciadas/enriquecidas e direcionadas a todos(as). Sendo assim, os(as) estudantes têm condições de aprender partindo de suas próprias potencialidades superando as discriminações (ROPOLI; MANTOAN; SANTOS; MACHADO, 2010).

O PNEEI 2008 refere como diretrizes para a construção de sistemas educacionais inclusivos “a garantia do direito de todos à educação, o acesso e as condições de permanência e continuidade de estudos no ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 1). O Decreto nº 10.502/2020, por sua vez, apresenta, em linhas gerais, quinze serviços e recursos da educação especial. As expressões *recurso e serviço educacional* podem ser encontradas nos escritos de Pereira (1984) como um conjunto de ações que podem ou não ser ofertadas na escola dita comum. O decreto promete um retorno a uma visão de integração escolar — um tanto maquiada — com suas perspectivas de defesa de níveis de acesso dos estudantes com deficiência à educação geral, o que é peculiar à educação especial dos anos de 1970.

A crítica a essa noção de escola está desenvolvida no texto da Política Nacional da Educação Especial em Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), por meio, inicialmente, do reconhecimento da seletividade escolar e da noção de escola meritocrática. O documento advoga, outrossim, a modificação da escola para lidar com a diferença/deficiência, na busca pela ampliação das respostas educativas suficientes à aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A escola regular na PNEEI 2008 é eleita como espaço de “[...] acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p. 08). Ainda, conforme Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010, p. 7):

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

Trata-se não mais de lidar com os sujeitos para que se tornem “próximos” à normalidade, na busca por uma suposta identidade, mas de considerar, por meio de uma proposta curricular pluralista (SACRISTÁN, 2002), uma escola que se constitua a partir da diversidade, que, sem impor

determinada visão cultural ou ideológica, amplie as respostas educativas, colocando-se contra perspectivas capacitistas. Esta se constitui como espaço educativo que forma seus estudantes para a resistência e a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora de todos(as). A noção de escola da PNEEI de 2008, portanto, coaduna-se com a perspectiva de luta por uma escola democrática e plural, fruto das conquistas da Constituição Cidadã (BRASIL, 1988).

O grande debate a partir da proposta do Decreto nº 10.502/2020 é o reconhecimento e o lugar de destaque das escolas e classes especializadas como parte do sistema educacional para o atendimento do público da Educação Especial. Assim, identifica-se uma posição, mesmo subliminar, de embate contra uma educação escolar justa e promotora de igualdades.

Essa estruturação contraria o proposto pela PNEEI de 2008, por meio da qual as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) estariam nas escolas regulares, como forma de aproximá-las de um contexto inclusivo. A proposta é a escola comum ser acessível a todas às crianças, e a educação especial ser caracterizada pela transversalidade nas modalidades.

Concepção de educação especial

A educação especial, como cria da modernidade, desempenhou função dupla. De um lado, prestar atendimentos clínicos e educacionais às pessoas consideradas com deficiência e, por outro lado, institucionalizar comportamentos que compuseram o nascimento da noção de “anormalidade”/“normalidade”. Magalhães e Cardoso (2011, p.14) ponderam:

Até a metade do século XX, os atendimentos às necessidades específicas desta clientela pelos sistemas de ensino eram desenvolvidos em ambientes segregados, isto é, aqueles que prestavam atendimento socioeducacional separado dos ambientes regulares de ensino. Acreditava-se que este tipo de atendimento — institucionalizado — seria o mais adequado em virtude das peculiaridades advindas das deficiências.

A educação especial nos leva a refletir sobre os caminhos da escola na busca de lidar com os diferentes e com a diversidade humana. Com base em

Sacristán (2002, p 229), é possível ponderar a forma como a diferença e a deficiência eram vistas no âmbito da escola da modernidade:

[...] por um lado assumindo assimilar tudo o que é diferente dos padrões identitários defendidos pelas instituições; por outro segregando o que não é assimilado em categorias que situam as atipicidades fora da 'normalidade' dominante (SACRISTÁN, 2002, p. 229).

Nesse período, pessoas com deficiência passam de “objetos da teologia” a “objetos científicos”. Esse gradativo predomínio do conhecimento científico demarcou essa temporalidade histórica. Trata-se do nascedouro de um modelo biomédico de deficiência que enquadrou o “não-plenamente-humano”, “o diferente/deficiente” em classificações e diagnósticos, mostrando o quão atípico será o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito comparado aos padrões majoritários e hegemônicos (BIANCHETTI, 1998; CAMBI, 1999).

Os atendimentos educacionais especializados foram, assim, desenvolvidos a partir do modelo biomédico, o qual pressupunha que “algo faltava” na pessoa com deficiência, servindo de contraponto para a criação da ideia de desenvolvimento típico e normalidade. Assim, o não ver, por exemplo, torna-se uma tragédia pessoal que torna o sujeito diferente, como se pertencesse, no dizer de Goffman (1988), a uma categoria nova, completamente diversa do humano e estigmatizada como inferior.

A perspectiva de educação especial como substitutiva da educação geral perpassa inequivocamente o Decreto nº 10.502/2020, na medida em que defende a existência de serviços e auxílios, tais como escola e classe especial. Nestas, o currículo passa a ser diferenciado ao extremo ou mesmo totalmente transformado, evidenciando níveis máximos de individuação que desvalorizam o papel da escola nas sociedades democráticas.

Kassar (1999) e Bueno (1993), em obras hoje consideradas clássicos da educação especial brasileira, ponderam a educação especial como cria da modernidade, como área que se firmou em virtude das diferenças individuais acentuadas de grupos que não se beneficiavam dos processos comuns de ensino devido à condição de deficiência. Nesse sentido, tratava-se dos

diferentes que não se enquadravam nos preceitos da escola, sendo classificados como “alunos problemáticos”.

Na educação especial brasileira, merecem comentário, ainda, as tênues fronteiras entre o público e o privado, problemática presente tanto na PNEEI (BRASIL, 2008), quanto no Decreto (BRASIL, 2020). As primeiras iniciativas de atendimento a esse alunado específico assumem caráter assistencialista, caritativo e filantrópico (MAZZOTTA, 1995; JANUZZI, 1993). Diante da ausência do Poder Público na prestação do dever educacional para com a clientela da Educação Especial, grupos de pais, instituições religiosas, associações de pessoas com deficiência, dentre outras, ocuparam-se da causa que não era individual, mas uma questão pública e política porque referente a um direito social básico, o direito à educação.

O sentido público e político da Educação Especial perpassa a PNEEI de 2008 porque advoga:

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial (BRASIL, 2008, p. 12).

Reza o documento, ainda, que ensino regular e educação especial atuarão de forma “articulada”. Entretanto, esse preceito não é pormenorizado, razão pela qual não se consegue perceber de forma clara como isso aconteceria, na medida em que essa articulação depende de uma escola organizada para o acolhimento da diversidade. Na PNEEI (BRASIL, 2008), a educação especial é concebida como modalidade de ensino transversal:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

O texto da Política de 2008 reconhece os desafios enfrentados pelo sistema público de educação e ressalta a necessidade do enfrentamento coletivo

das práticas discriminatórias, tão comuns ao longo da história da educação brasileira. Assim, a educação inclusiva é apresentada como tendo um papel fundamental “[...] no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 2).

A educação especial, no documento de 2008, figura como modalidade não substitutiva de escolarização, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Nela são disponibilizados recursos e serviços necessários e o atendimento educacional especializado. Identifica-se claro alinhamento, portanto, entre a Política Nacional de 2008 e o preceituado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificada pelo Brasil.

O Decreto nº 10.502/2020 apresenta-se, portanto, como inconstitucional por prever a existência de escolas especializadas em evidente desacordo com o previsto no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal.

O objetivo principal da PNEEI de 2008 é possibilitar

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2008, p. 8).

Ressalta, ainda, a necessidade de um repensar das escolas na perspectiva da ampliação das oportunidades educacionais para os estudantes público da educação especial, defendendo uma escola atenta à diversidade e apontando o AEE como modo de oferecer atendimento especializado em perspectiva inclusiva.

Impõe-se, ainda, um questionamento fundamental a partir dos ditames do decreto de 2020: a quem caberia declarar que estudante com deficiência, TGD e com altas habilidades/superdotação não se beneficia dos processos de escolarização promovidos pela escola, apenas devendo frequentar o atendimento educacional oferecido pelas escolas especializadas? E a resposta é uma só: ninguém, nem mesmo os pais, uma vez que este se constitui direito fundamental subjetivo apenas desse estudante, titular único desse

direito. Assim, postula-se que nem mesmo o poder familiar exercido pelos pais seja capaz de escolher uma escola especializada para uma criança e/ou adolescente, quando estes têm direito a uma escola inclusiva, na qual terão a oportunidade de aprender os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, tendo como complemento/suplemento o atendimento educacional especializado, além de vivenciar a diversidade e a pluralidade que só uma escola para todos(as) é capaz de propiciar.

Kassar *et al.* (2019) e Rocha, Mendes e Lacerda (2021) asseveram a existência de modelos de educação especial em disputa. Nesse cenário, a PNEEI de 2008 preceitua que a educação inclusiva é um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que questiona a seletividade dos sistemas de ensino, defendendo uma mudança radical na forma de conceber a educação especial, e propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como espaço para colaborar nos processos escolares. O Decreto nº 10.502/2020, por sua vez, se refere ao AEE de forma a subtrair tal centralidade, propondo formas substitutivas da escolarização comum, podendo, de fato, retirar estudantes da escola, negando-lhes o acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Esta subcategoria está valorada de forma diversa nos dois documentos analisados. A PNEEI (BRASIL, 2008) compreende a educação especial articulada com o ensino comum, tendo, no acompanhamento do AEE, a forma de superar atendimentos segregatórios. O Decreto nº 10.502/2020 trata o AEE como mais um dos serviços a serem prestados aos estudantes público da educação especial, destinando a esse atendimento um papel secundário. Esse dispositivo desconsidera o investimento público realizado para a implantação das salas de recursos multifuncionais, espaço físico de parte do AEE que pode ser desenvolvido em contexto escolar e que precisa ser considerado como conquista implementada, não passível de retrocessos.

O AEE objetiva “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos considerados com necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Uma de suas funções é viabilizar um plano de desenvolvimento individual

que dialogue com o planejamento curricular do docente para os discentes. Pode ser realizado individualmente ou em grupos, sendo uma forma de “[...] de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 29). Distancia-se, portanto, de um processo de individualização que enfatiza o atendimento em espaços especializados e não inclusivos.

A organização do AEE, de acordo com Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010, p. 22):

[...] considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

A perspectiva discutida acima sinaliza uma forma de atendimento educacional de base inclusiva. Identificar as necessidades de desenvolvimento e aprendizagens dos estudantes e dar-lhes respostas adequadas e específicas no contraturno, quando estes também estão no seu turno de origem avançando com seus pares, é da natureza do AEE, justificando-o e gerando o protesto racional contra quem tenta colocá-lo como apenas mais uma forma de atendimento.

A explicitação dos objetivos do AEE, expressos no art. 3º do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), corroboram o destaque que esse serviço assume na Política de 2008, portanto, na forma como a escolarização dos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento desenvolveu-se por mais de uma década. Mesmo necessitando dos ajustes sempre necessários, o AEE apresenta papel central na medida em que se destina a:

Art. 3º. [...]

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Além das disposições indicadas no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), também a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais do AEE, prevê organização, oferta, perfil do docente do atendimento, dentre outras prescrições. O art. 5º orienta ainda que o serviço deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais, em contexto de escola regular e não substitutiva desta, e realizando-se no turno inverso ao da escolarização do estudante. Essa indicação é confirmada na Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11, de 7 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a institucionalização da oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas regulares.

Os documentos oficiais acima referidos indicam que a implantação do AEE nas escolas do território nacional foi acompanhada pela gradativa proposição de normativas que foram explicitando a natureza transversal desse atendimento no contexto escolar regular.

A proposta delineada pelo Decreto nº 10.502/2020, entretanto, contrapõe-se expressamente à proposta da PNEEI (BRASIL, 2008) ao prever o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em instituições especializadas. O AEE não pode ser ofertado de forma dissociada da escolarização inclusiva, uma vez que é ferramenta de complementação ou de suplementação daquela, por isso, constata-se a flagrante inconstitucionalidade do Decreto de 2020. Bedaque (p. 66, 2014) afirma:

As condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus

alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente.

O AEE não é um fim em si mesmo, mas uma ferramenta de complementação ou suplementação de equiparação de oportunidades. Portanto, deve ser prestado observando-se o estudante na sala de aula comum, a fim de se identificar e organizar recursos, ferramentas e adequações pedagógicas necessárias à sua aprendizagem e desenvolvimento. Não deve, sob hipótese alguma, distanciar-se dessa finalidade ao assumir papel substitutivo da escolarização dos estudantes da educação especial.

Considerações finais

Historicamente, somos frutos de formas segregadas de organização da escola, fundamentadas em uma perspectiva meritocrática de educação, que tem condenado gerações a processos de escolarização precarizados. No Brasil, a luta por uma educação escolar justa e acessível a todos(as) é histórica, bastando recordar que apenas no final do século XX ocorreu a universalização do ensino fundamental. Portanto, considerando tal contexto é que supomos a importância de compreender o que a PNEEI (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) defendem sobre o direito à educação escolarizada para o público da educação especial.

O Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) evidencia a desvalorização da escola como espaço primordial de transmissão do conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, enquanto a PNEEI (BRASIL, 2008) defende a escola, ressaltando seu papel de formação para a cidadania em um país marcado pela diversidade.

O Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) está ancorado em outras ações/movimentos que o atual governo tem realizado no sentido de defesa do ensino domiciliar, de cortes de verbas para as universidades federais e de *descredibilidade* do papel dos professores, por exemplo — aspectos que indicam a hipervalorização da individuação das práticas educativas, ressaltando um esvaziamento do papel social da escola como instituição.

No que se refere à concepção de educação especial, a PNEEI (BRASIL, 2008) defende uma perspectiva transversal da educação especial, como integrante do sistema educacional, de modo complementar e suplementar à educação geral, via AEE. O Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), por sua vez, propõe um retorno à perspectiva de educação especial do tipo substitutiva da educação geral, o que retoma a institucionalização como possibilidade, sob a capa de promover uma política equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

Finalizamos esse ensaio reafirmando a inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), bem como se ratifica a necessidade de defesa não somente de uma educação especial inclusiva e atenta à diversidade, mas, também, de uma educação especial pública alinhada à construção de uma escola justa e para todos(as).

Referências

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho *et al.* Mas ele tem laudo! Implicações do Decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 51, p. 127-131, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51429>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DOS IDOSOS E DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (AMPID). **Nota Técnica nº 01/2020**. Análise do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, à luz dos instrumentos constitucionais e legais em vigor no Brasil. Brasília, DF: AMPID, 2020. Disponível em: <https://ampid.org.br/docs/notatecnicinov2020.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE**: Atendimento Educacional Especializado. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida M. (org.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-52.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 12 maio 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 31 maio 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 02 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%20I%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 18 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 maio 2022.
- BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11** - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEE, 2008.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 maio 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão. Revista da Educação Especial,** Brasília, v. 1, n.1, out. 2005.
- BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira.** São Paulo: Educ, 1993.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: Unesp, 1999.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades.** São. Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999
- FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especial: aspectos legais. *In:* FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 25-41.

- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- JANNUZZI, Gilberta. **A Luta Pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- KASSAR, Mônica. **Educação Especial e Deficiência Múltipla no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P.; CARDOSO, Ana Paula L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org.) **Educação especial**: escolarização política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-34.
- MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, Karielly Guimarães, SILVA, Luciene Marques da; SILVA, Barbra do Rosário Sabota. Retrocesso e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): decreto 10.502/2020. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 133-146, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29327/210932.9.2-10>. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5371/3424>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. **Em aberto**, Brasília, v. 2, n. 13, p. 11-21, 1984.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- ROCHA, L. MENDES, E.; LACERDA, C. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 16, p. 1-18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v16.17585.050. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>. Acesso em: 23 maio 2022.
- ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. D. C. T. D.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC, SEMESP, 2010.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global**: as exigências da cidadania. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, Élica C. Da S. De L.; MOREIRA, J. Da S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.7908>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>. Acesso em: 26 ago. 2022.

Transtorno do espectro do autismo e políticas públicas de educação

Morgana de Fátima Agostini Martins

Kaio da Silva Barcelos

Gabriele Aparecida Barbosa Betone

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.14

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES/CNPQ) da Universidade Federal da Grande Dourados é direcionado a pesquisas que abordam temas relacionados à Educação Especial, principalmente na região da Grande Dourados/MS. O foco principal está no desenvolvimento de práticas inclusivas na área da Educação e da Saúde, com vistas a melhorias para os indivíduos que são público-alvo da Educação Especial (PAEE), destacando a população com transtorno do espectro do autismo (TEA). Abordar o tema transtorno do espectro do autismo é um desafio constante para os pesquisadores, devido à importância na transmissão do

conhecimento que envolve esse quadro nos mais diversos cenários, como por exemplo nos âmbitos: políticos, educacionais e sociais.

Nos trabalhos realizados pelos pesquisadores do grupo, até o momento foi desenvolvido um total de 18 pesquisas no período de 2012 a 2022, sendo 14 dissertações (CAETANO, 2012; SOUZA, 2013; FONTANA, 2013; MELO, 2014; SCHMITZ, 2015; PIETROBOM, 2016; MACHADO, 2017; ACOSTA, 2017; GARCIA, 2018; FRANÇA, 2018; BENEVIDES, 2019; PEREIRA, 2019; BARCELOS, 2021; SANTOS, 2022) e quatro teses (NUNES, 2019; JESUS, 2020, BOUFLEUR, 2021; BRASIL, G., 2022). Dentre as principais temáticas, foram feitas 10 pesquisas relacionadas ao transtorno do espectro do autismo, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 — Teses e dissertações do GEPES/UFGD sobre TEA (continua)

Autor	Título	Ano de Defesa/ Natureza
CAETANO, Natacya Munarini Otero.	Avaliação de um Programa de Formação em Serviço para Professores na Área da Inclusão e Autismo na Escola Comum.	2012/ Dissertação
FONTANA, Simone Félix da Costa.	Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º Ano do Ensino Fundamental.	2013/ Dissertação
SCHMITZ, Adriana Onofre.	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA.	2015/ Dissertação
GARCIA, Fabiana Lopes Coelho.	Identificação e Encaminhamento de Crianças com Transtorno do Espectro Do Autismo em Dourados: Fluxos e Serviços de Apoio à Escolarização.	2018/ Dissertação
BENEVIDES, Jhony dos Santos.	Caracterização da atuação do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com TEA em Dourados – MS.	2019/ Dissertação
PEREIRA, Luciane Clementino	Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular	2019/ Dissertação
NUNES, Jacqueline da Silva.	Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas.	2019/Tese
BOUFLEUR, Emne Mourad	Famílias de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: implementação e avaliação de um programa de apoio para a inclusão escolar	2021/Tese

Quadro 1 — Teses e dissertações do
GEPES/UFGD sobre TEA (conclusão)

Autor	Título	Ano de Defesa/ Natureza
BARCELOS, Kaio da Silva	O Profissional de Educação Física no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) em Dourados-MS.	2021/ Dissertação
SANTOS, Edilson Rebelo dos	Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Pessoas com TEA: desafios da extensão universitária em atividades remotas	2022/ Dissertação
MACHADO BRASIL, Gabriela	Representações Sociais de Pais sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e Inclusão Escolar	2022/Tese

Fonte: Os Autores (2022) - adaptado de Barcelos (2021).

Com esse histórico das pesquisas que envolvem o TEA, é possível observar o empenho nas produções acadêmicas do Grupo GEPES direcionadas aos assuntos inerentes à Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recurso Multifuncional, Formação de Professores, Rastreamento do Transtorno do Espectro do Autismo, Grupo de Apoio, Representações Sociais e outros temas, quer seja na área da Educação Especial ou na Saúde. Dentro dessa perspectiva, o presente trabalho buscou abordar as questões relacionadas às políticas públicas de educação voltadas para as pessoas com transtorno do espectro do autismo.

Antes de adentrarmos no campo das políticas públicas e da inclusão escolar, faz-se necessário uma explanação sobre os conceitos, sinais, características e diagnóstico de TEA, tendo em vista que o esclarecimento dessas questões facilita a compreensão da implementação e validação de políticas educacionais voltadas para essa população em específico.

O TEA caracteriza-se por uma condição do neurodesenvolvimento que acarreta comprometimentos principalmente nas áreas de comunicação, linguagem e interação social dos indivíduos. O termo espectro nos remete que cada pessoa com TEA apresenta uma ampla variedade de sinais e sintomas, com diferentes níveis de gravidade. Entretanto, em todos os casos, há dois impactos presentes que formam a chamada tríade do autismo: comunicação social e comportamento repetitivo ou restrito.

Em relação aos sinais de TEA em bebês, podemos observar as seguintes situações: não sorri em resposta ao sorriso dos pais; não sustenta contato visual com os pais; não demonstra interesse por objetos; não ergue os braços quando os pais vão pegá-lo; não fica ansioso quando os pais se ausentam; não gosta de ser “ninado” no colo e prefere dormir sozinho no berço. Já em crianças: demora para aprender a andar ou falar; não respondem quando chamam seu nome; tapa os ouvidos quando ouve muito barulho; faz movimentos repetitivos com o corpo ou os braços; não demonstra interesse por outras crianças; não brinca de faz de conta, como fingir que está falando ao telefone ou cuidando de boneca, etc. A observação dos sinais inicialmente é realizada pelos pais, ou por pessoas que tenham mais contato com esses indivíduos, podendo ser familiares e/ou professores. Essas informações são muito importantes para a realização do diagnóstico.

O diagnóstico de TEA é eminentemente clínico, com uma abordagem multidisciplinar, com avaliação clínica direta da criança e entrevista com os cuidadores, e uso de instrumentos adequados de avaliação para incremento diagnóstico. Dentre os profissionais envolvidos nesse processo, destacam-se: médico psiquiatra e/ou neurologista infantil; psicólogo; fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, além de outros profissionais que também possam contribuir, como por exemplo, professores e psicopedagogos.

O diagnóstico médico do TEA era referendado pela Classificação Internacional de Doença (CID-10) (OMS, 1996) até janeiro de 2022, quando entrou em vigor a CID-11, trazendo algumas alterações. Para uma melhor compreensão, vale destacar que até o presente momento não há obrigatoriedade em alterar o laudo médico da criança de acordo com a nova classificação, e acredita-se que isso vá ocorrer de forma gradativa nos próximos anos. Para uma melhor compreensão, a CID-10 apresentava vários diagnósticos dos transtornos globais do desenvolvimento (TDG) sob o código F84, como: autismo infantil (F84.0), autismo atípico (F84.1), transtorno desintegrativo da infância (F84.3), transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados (F84.4), síndrome de Asperger (F84.5), outros transtornos globais do desenvolvimento (F84.8), e transtornos globais do desenvolvimento sem especificação (F84.9).

Na nova versão da classificação CID-11 (WHO, 2018) o transtorno do espectro do autismo está apresentado sob o Código 6A02 com subdivisões que estão relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e com a presença ou não de deficiência intelectual: TEA sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional (6A02.0); TEA com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente de linguagem funcional (6A02.1); TEA sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada (6A02.2); TEA com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada (6A02.3); TEA com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional (6A02.5); Outro TEA especificado (6A02.Y); TEA não especificado (6A02.Z). A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

Diante das classificações apresentadas, pode-se perceber que, na CID-11, a síndrome de Asperger não está mais apresentada nas subdivisões, assim como no DSM-V não estava separada, mas sim presente na ideia de espectro. Outro ponto importante da CID-11 está na classificação que apresenta como foco identificar a deficiência intelectual e o prejuízo da linguagem do indivíduo, dois pontos cruciais para a determinação de práticas de intervenção e prognósticos mais ou menos favoráveis.

Nesse sentido, após uma pequena explanação sobre conceito, sinais e diagnóstico, voltaremos o olhar para as políticas públicas de educação e o processo de inclusão escolar de pessoas com transtorno do espectro do autismo.

Transtorno do espectro do autismo, políticas públicas e inclusão escolar

No que diz respeito ao processo de inclusão escolar desse público em específico, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determina que os alunos com TEA, assim como os estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação devem estar matriculados na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando necessário.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante essa inclusão em seu art. 205, no que tange à educação como direito de todos, assim como no art. 206, inciso I, no qual ficam estabelecidas condições iguais de acesso e permanência na escola. Além disso, tais direitos estão previstos também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), nos art. 58 e 59, em que respalda o ensino da pessoa com deficiência (com necessidades educacionais especiais) preferencialmente no ensino regular, bem como em documentos e decretos (BRASIL, 1996). Para fortalecer essa ideia, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei n.º 12.764/12) no artigo 1.º, parágrafo 2.º, designa o acesso à educação, bem como as adaptações cabíveis e necessárias para contemplar suas necessidades (BRASIL, 2012).

É notável que a garantia de igualdade de direitos para todos os cidadãos brasileiros, estabelecida na Constituição Federal (1988), tem um impacto de grande relevância no percurso da inclusão social e também escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois, a partir desta, foram desenvolvidas e implementadas as demais leis e documentos nacionais voltados para os direitos da criança (TEIXEIRA, 2019).

Segundo Merletti (2012), a inclusão escolar de crianças com TEA sempre foi encarada como um desafio para as famílias, mesmo com a legislação brasileira preconizando a garantia de educação para todos(as). Até alguns anos, esse público, ao atingir uma idade escolar, era encaminhado para as escolas especiais, com a justificativa de que as escolas comuns não estavam preparadas para receber essas crianças com características peculiares e de difícil controle.

Teixeira (2019) relata que, por muitos anos, acreditava-se que a organização da educação especial em paralelo à educação regular favoreceria o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Isso provocou práticas segregadas de ensino, devido à máxima valorização dos aspectos relacionados à deficiência, sem considerar a dimensão pedagógica do desempenho do aluno.

Em 2008, é promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), considerada um marco na história da Educação Especial no Brasil por apontar um texto objetivo, em

maiores detalhes sobre a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

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

Segundo Teixeira (2019), mesmo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), as famílias dos alunos enquadrados na categoria dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD'S), que abarca os estudantes com transtorno do espectro do autismo, em sua maioria, tinham dificuldade em exercer o direito de realizar a matrícula dos seus filhos nas instituições regulares de ensino.

Em sequência, vale destacar que, até o ano de 2012, o TEA não era considerado uma deficiência, mas sim um transtorno psíquico. Com isso, grande parte desse público não se beneficiava da legislação voltada para as pessoas com deficiência, sendo por vezes necessário comprovar as comorbidades de caráter mental, visual auditivo ou físico (TEIXEIRA, 2019).

A Lei Berenice Piana, Lei n.º 12.764 (BRASIL, 2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu art.1.º parágrafo 2.º dispõe que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, e também garante que ela seja incluída em turmas regulares da educação básica, seja em escola pública ou privada. Ainda, se comprovada a necessidade, também tem direito a um acompanhante (professor de apoio) especializado.

A inclusão do TEA no âmbito das deficiências impacta diretamente o grupo e suas famílias, pois passa a garantir todos os direitos na atenção à saúde e na educação, promovendo assim garantias aos benefícios educacionais, sociais e do trabalho, assim como também a inclusão de sua representatividade no âmbito dos conselhos de direitos (MELLO; BRABO; MIRANDA, 2018).

Para o aluno com TEA, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) garantem o direito à educação e à inclusão escolar. Conforme consta no Decreto n.º 8.368/2014 em seu art. 4:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2014a).

Segundo Lopes (2013), a lei que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo significa um compromisso do país na execução de um conjunto de ações necessárias para a integralidade das atenções voltadas a esse público. Além de proteger, a lei sancionada elimina a discriminação, confirmando assim todos os direitos de cidadania das pessoas com TEA, bem como os direitos ao diagnóstico precoce, intervenções e medicamentos, acesso e permanência na educação até os níveis mais elevados, proteção social, mercado de trabalho e condições adequadas de serviços que proporcionem a eles a igualdade de oportunidades.

Teixeira (2019) ressalta que toda legislação voltada à educação especial e à política de inclusão escolar de estudantes com deficiência é uma base para regulamentar as ações das políticas públicas, bem como organizar os sistemas de ensino em todas as suas esferas, no que diz respeito ao atendimento a estudantes com deficiência. Apesar do desafio que é este processo de inclusão escolar de alunos com TEA, os documentos normativos objetivam a condução e orientação para esse processo em todas as instâncias da educação.

No Brasil, as iniciativas governamentais direcionadas ao acolhimento de pessoas com TEA desenvolveram-se tardiamente, até o surgimento de uma política pública para saúde mental de crianças e adolescentes. No início do século XXI, tal população encontrava atendimento apenas nas instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), ou ainda nas organizações não governamentais normalmente desenvolvidas por familiares de indivíduos com TEA para prestar assistência à população (CAVALCANTE, 2003).

Assim como a legislação voltada para a educação do indivíduo com TEA, algumas ações já se estendem ao âmbito da saúde, como, por exemplo, as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2014) e a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2015b). Por isso, faz-se necessária essa discussão sobre as políticas públicas em nível de informação e conhecimento direcionado à comunidade científica e à população de forma geral, principalmente dos familiares e indivíduos com TEA. Buscando apresentar um panorama das pesquisas realizadas nos últimos 10 anos sobre a temática em questão, foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de elucidar o que vem sendo evidenciado na literatura.

Políticas de educação e transtorno do espectro do autismo: o que dizem as pesquisas?

Foi realizado um levantamento bibliográfico no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os seguintes descritores: autismo, políticas públicas e educação. Os critérios para seleção dos trabalhos constituíram em: trabalhos relacionados diretamente à temática, conter os descritores no título ou no resumo e estar dentro do recorte temporal no período que compreende de 2012 a 2022 (últimos 10 anos). No Portal de Periódicos da CAPES, a busca resultou em um total de 79 trabalhos, dos quais, após a leitura do título e do resumo, foi selecionado um total de quatro trabalhos que serão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 – Resultado do Levantamento Realizado no Portal de Periódicos da CAPES

Autor/Ano	Título do Artigo	Periódico
SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora, 2015	Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista	Revista Brasileira de Educação Especial
WUO, Andrea Soares, 2019	Educação de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)	Revista Saúde e Sociedade
RIOS, Clarice; CARMARGO JUNIOR, Kenneth Rochel, 2019	Especialismo, Especificidade e Identidade – as contravérsias em torno do autismo no SUS	Revista Ciência e Saúde Coletiva
ROSA, Fernanda Duarte; MATSUKURA, Thelma Simões; SQUASSONIC, Carolina Elisabeth, 2019	Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA	Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a busca resultou em 39 trabalhos, dos quais, após a leitura do título e do resumo, foi selecionado um total de sete trabalhos. No entanto, três trabalhos não possuíam divulgação autorizada, conforme o quadro 3. Os quatro trabalhos analisados são/constituem dissertações de mestrado em Educação, em que o tema central das pesquisas envolve o processo de inclusão escolar de crianças com autismo pautadas nas políticas públicas de educação.

Quadro 3 — Resultado do Levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (continua)

Autor/Ano	Título do Trabalho	Natureza	Instituição
OLIVEIRA, Ramon Olímpio de, 2016	Direitos Humanos e Autismo: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa – PB	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba
CAMURÇA, Tatiana Apolinário, 2017	Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Lei de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo: a realidade de uma unidade escolar de fortaleza	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará

Quadro 3 — Resultado do Levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (conclusão)

Autor/Ano	Título do Trabalho	Natureza	Instituição
NOGUEIRA, Andréa Ruas da Cruz, 2021	O Autismo, para além de um Corpo de Sintomas: uma análise sobre políticas públicas de inclusão e os processos educacionais	Dissertação	Universidade Estadual de Montes Claros
BONVECHIO, Sandra Aparecida, 2021	Políticas Públicas para a Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Colombo-PR	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná
VIEIRA, Gisele de Lima, 2016	Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a Criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na Cidade de Manaus	Dissertação (Divulgação não autorizada)	Universidade Federal do Amazonas
BAPTISTA, Edilene Sanchez, 2018	Políticas Educacionais de Inclusão: relatos de mães de autistas na região do alto tietê	Dissertação (Divulgação não autorizada)	Universidade de Mogi das Cruzes
OLIVEIRA, Josiane Machado, 2021	Estratégias Pedagógicas Desenvolvidas com Crianças com Autismo no Ensino Regular: em busca de contribuições para a política pública	Dissertação (Divulgação não autorizada)	Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Com base no levantamento realizado, foi possível evidenciar na pesquisa de Santarosa e Conforto (2015), com foco nas políticas públicas inclusivas, que as autoras buscaram problematizar a relação da utilização de dispositivos móveis por estudantes com TEA, buscando compreender se esses dispositivos eram acessíveis aos alunos, e como era feita a mediação para que esses sujeitos tivessem acesso à inclusão sociodigital. As autoras analisaram as fragilidades e potencialidades de estudantes em processo de alfabetização dos anos iniciais da educação básica, por meio da tecnologia móvel. Os resultados apontaram que algumas barreiras no uso do *laptop* educacional ocorreram por problemas de acessibilidade tecnológica do próprio dispositivo, que não atendia as especificidades dos alunos com TEA. Já na utilização do tablet, foi possível verificar uma maior facilidade, considerando que a manipulação do eletrônico ocorreu de forma mais natural e

direta com o toque dos dedos. As autoras ainda destacam que a utilização de dispositivos móveis, além de permitir o seu uso em diferentes locais e posições, encontra-se como algo positivo em relação à hiperatividade, assim como para melhorar as estratégias de mediação pedagógica.

Wuo (2019) objetivou em seu estudo analisar o estado do conhecimento sobre educação de pessoas com TEA, a partir de teses e dissertações produzidas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil entre os anos de 2008 e 2016. A autora destaca que as atuais políticas de educação especial garantem o acesso, permanência, participação e a aprendizagem de pessoas com TEA. De acordo com a pesquisadora, a análise dos resultados apontou abordagens distintas da definição de autismo, sendo a maioria explicada pela área da Medicina, baseada em uma noção de déficits psicológicos e sociais. Os trabalhos analisados apresentaram uma orientação a partir de uma perspectiva crítica, valorizando condições educacionais, sociais e históricas desses alunos. Como conclusão, Wuo (2019) relata que embora o conhecimento sobre o autismo ainda esteja em domínio de áreas médicas, têm surgido muitas pesquisas no âmbito da educação, na perspectiva da inclusão escolar, que têm possibilitado a construção de formas de pensar esse processo inclusivo, superando os modelos médicos pautados no olhar das diferenças.

Rios e Camargo Júnior (2019) objetivaram analisar o posicionamento dos diferentes atores envolvidos na controvérsia posterior à Lei nº 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) e relataram que a lei representou uma vitória frente ao movimento ativista político de familiares de pessoas com autismo no Brasil. No entanto, destacam que também deu visibilidade a um antagonismo entre uma parcela de pais desses indivíduos e a rede de saúde mental do SUS.

A relação entre o movimento político de pais de pessoas com TEA e a rede de saúde mental deve ser mais bem compreendida quando há a construção e a legitimação de uma rede de especialismo em relação ao TEA como algo em conjunto da construção identitária, social e política para essa população no Brasil e pensar quais os problemas em relação a isso (RIOS; CAMARGO JÚNIOR, 2019). Pautados no referencial teórico de estudos sobre *expertise* e experiência, que discutem o novo regime de relações entre sociedade civil e pesquisa científica, os autores enfatizam que essa rede de

expertise vem se consolidando, ainda que haja ausência de uma rede ampla de tratamentos especializados, bem como de uma repaginação no regime de pesquisas e produções sobre o autismo no Brasil.

Rosa, Matsukura e Squassoni (2019) realizaram um estudo sobre o período de escolarização de adultos com TEA, que, de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os sistemas de ensino devem garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência, desde a educação infantil até o ensino superior/profissionalizante. Diante desse cenário, os autores (ROSA; MATSUKURA; SQUASSONI, 2019) enfatizam a necessidade de uma maior compreensão sobre os processos de escolarização de estudantes com TEA nas diversas etapas da vida. O trabalho consistiu em evidenciar, a partir das perspectivas de familiares, o processo de escolarização desses alunos na vida adulta. Os resultados apontaram que a exclusão vivida por esses alunos ocorre desde o período da infância e prolonga-se até a vida adulta.

Dentre os resultados, foi constatado que as dificuldades eram relacionadas à inserção e a qualidade dos serviços para garantir a permanência desses alunos nas instituições. Os aspectos positivos da pesquisa apontam melhorias nas habilidades de socialização e na interação desses indivíduos. Por fim, como limitações do estudo, a pesquisa aponta que a amostra foi composta por indivíduos com nível superior completo, com condições socioeconômicas diferenciadas da maioria da população brasileira. Além disso, a pesquisa demonstra que a amostra se apresenta como um diferencial, justamente por já estarem inseridos em instituições ou grupos relacionados ao TEA. Ressalta-se que os estudos ainda são escassos nessa área. Necessitando, assim, de novos estudos que possam incluir novas amostras e caracterizar realidades distintas.

A dissertação de Bonvechio (2021) buscou evidenciar a necessidade de discutir sobre a política pública para a inclusão de estudantes com TEA nas escolas do município de Colombo, no Paraná. A autora destaca que o termo inclusão tem sido amplamente utilizado e discutido como sinônimo de igualdade, respeito às diferenças e à educação. A pesquisa constituiu análise documental das normativas e documentos institucionais do município, além da legislação brasileira que visa garantir o acesso e permanência

de todas as pessoas no âmbito educacional. Como resultado, foi possível constatar a necessidade da implementação de políticas para a inclusão de alunos com TEA na educação infantil do referido município.

Nesse mesmo segmento, Oliveira, R. (2016) realizou uma análise das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de crianças com TEA nas escolas municipais de João Pessoa na Paraíba. O autor também identificou que não existem políticas públicas municipais específicas para a inclusão de estudantes com TEA em João Pessoa, limitando-se às políticas federais. No entanto, evidenciou-se que a efetivação dessas políticas ocorre de forma lenta, dependendo muito da responsabilidade dos profissionais frente ao processo de inclusão escolar.

Camurça (2017) traz observações em sua pesquisa que apontam o processo de inclusão escolar como incompleto, que não atende a todas as crianças com autismo. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil na cidade de Fortaleza, embasadas nas políticas públicas para a educação inclusiva. A pesquisa foi realizada com professoras, incluindo a coordenação pedagógica, professora do Atendimento Educacional Especializado e direção escolar. O autor destaca que mesmo com a garantia da legislação, diretrizes e resoluções, ainda há muitas dificuldades que limitam e impactam de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA.

Os resultados da pesquisa apontam que há divergências nas visões dos gestores e professores, no que diz respeito às dificuldades, relacionadas aos conflitos entre professores e gestores, falta de professores de apoio nas salas de aula e também a dificuldade para adequar os conteúdos do currículo para esses alunos. Assim, a pesquisa aponta lacunas existentes para a efetivação da inclusão escolar desses educandos, ressaltando a falta de compreensão do papel do professor do AEE, e também sugere a construção de espaços para reflexões e discussões sobre o processo de inclusão, apontando também a necessidade de existir uma rede de apoio, com ações colaborativas e a participação de todos os agentes envolvidos nesse processo.

Corroborando esses apontamentos, a dissertação de Oliveira, R. (2016) buscou identificar e analisar as práticas pedagógicas de professoras da educação infantil de escolas do município de Montes Claros, em Minas Gerais,

também embasada pelas políticas públicas para a inclusão escolar de estudantes com TEA. A autora buscou compreender como as políticas públicas de educação inclusiva subsidiavam as práticas pedagógicas dessas professoras do referido município. Foi possível constatar que as professoras alicerçavam suas práticas pedagógicas cotidianas nas ciências médicas, o que confirma o pensamento de um paradigma positivista da ciência médica e psiquiátrica. Em conclusão, a autora destaca que a pesquisa foi importante para a formação de um conhecimento mais reflexivo e crítico das questões relacionadas à inclusão escolar, além de ser uma forma de contribuir com pesquisas futuras da área, considerando o atual cenário da educação no país, que, segundo a pesquisadora, vem sendo marcado pelo uso abusivo de diagnósticos e laudos nas escolas.

Diante do levantamento realizado e das reflexões propostas nas pesquisas, é possível observar que as políticas de educação voltadas para os estudantes com TEA têm sido tema recorrente na literatura científica, promovendo, assim, maiores discussões e norteando novos estudos e ações que possam contribuir com o processo de inclusão escolar dessa população. Destaca-se que a legislação brasileira possui diferentes documentos que garantem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

Conclusão

Com o objetivo de apresentar reflexões sobre as políticas públicas de educação para pessoas com transtorno do espectro do autismo no processo de inclusão escolar, buscou-se inicialmente apontar as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Universidade Federal da Grande Dourados, bem como conceitos, características, sinais e diagnóstico de TEA. Também foi realizado um levantamento bibliográfico com vistas a demonstrar o que vem sendo apresentado na literatura já existente, identificando lacunas para que novas pesquisas possam emergir nesse cenário.

As temáticas de inclusão escolar e do TEA são campos que despertam interesses políticos, sociais, econômicos e educacionais. Nesse sentido, faz-se necessário ampliarmos as discussões relacionadas às leis e políticas públicas que sustentam as práticas pedagógicas, os processos de ensino e a

inclusão escolar desses estudantes. Nesse sentido, pesquisar os processos de escolarização de alunos com TEA é uma forma de contribuição para manter constante reflexão do tema e a possibilidade de novas investigações.

As políticas públicas de educação que visam sistematizar o processo ainda estão distantes da realidade das escolas. Por isso, faz-se necessário o entendimento e o atendimento à legislação, buscando a efetivação de todos os processos envolvidos. Espera-se que este estudo possa nortear novos trabalhos, ampliando as discussões e fomentando práticas que atendam aos envolvidos.

Referências

- ACOSTA, P. 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, 2017.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5.** 5. ed. Washington: Amer Psychiatric Pre, 2014. 991 p.
- ASSEMBLEIA Mundial da Saúde aprova revisão de classificação internacional de doenças. Nações Unidas Brasil, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/83259-assembleia-mundial-da-saude-aprova-revisao-de-classificacao-internacional-de-doencas>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- BARCELOS, K. S. **O Profissional de Educação Física no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) em Dourados-MS.** 2021. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- BENEVIDES, J. S. **Caracterização da atuação do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com TEA em Dourados – MS.** 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- BONVECHIO, S. A. **Políticas Públicas para a Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Colombo-PR.** 2021. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.
- BOUFLEUR, E. M. **Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar.** 2021. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 8.368, de 02 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BRASIL, G. M. **Representações Sociais de pais sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e inclusão escolar**. 2022. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 16 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014b. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015b.
- CAETANO, N. M. O. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum**. 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.
- CAMURÇA, T. A. **Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Lei de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo: a realidade de uma unidade escolar de Fortaleza**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2017.

- CAVALCANTE, F. G. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. 432 p.
- 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, 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. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 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, Dourados, 2018.
- INTERNATIONAL Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD). World Health Organization, c2022. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- JESUS, I. D. **A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão.** 2020. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.
- LOPES, C. N. Autismo e família: o desenvolvimento da autonomia de um adolescente com síndrome de Asperger e a relação familiar. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 5, n. 1, p. 53-66, 2018.
- 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, 2017.
- MELO, H. C. B. **A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado.** 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.
- MELLO, A. C. S.; BRABO, M. L.; MIRANDA, S. A importância no acompanhamento do usuário autista na ONG CIREs. **Moitará Revista de Serviço Social UNIGRANRIO**, Duque de Caxias, v. 1, n. 2, p. 225-243, 2018.
- MERLETTI, C. K. I. **Escuta grupal de pais de crianças com problemas de desenvolvimento: uma proposta metodológica baseada na psicanálise.** 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- NUNES, J. S. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas.** 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

- NOGUEIRA, A. R. da C. **O autismo, para além de um corpo de sintomas**: uma análise sobre políticas públicas de inclusão e os processos educacionais. 2021. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021.
- OLIVEIRA, R.O. **Direitos Humanos e Autismo**: entre as normas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa-PB. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **CID-10**: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. 10. ed. Genebra: OMS, 1996.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID 11)**. OPAS, 11 jul. 2018. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/18-6-2018-oms-divulga-nova-classificacao-internacional-doencas-cid-11>. Acesso em: 27 set. 2022.
- PEREIRA, L. C. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular**. 2019. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- PIETROBOM, F. O. **Avaliação e Encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS**. 2016. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
- RIOS, C.; CAMARGO JÚNIOR, K. R. Especialismo, especificidade e identidade - as controvérsias em torno do autismo no SUS. **Revista Ciências e Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 111-1120, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kdG-6mMDvv4LnHk56kFyqLXr/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.
- ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019.
- SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015.
- SANTOS, E. R. **Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Pessoas com TEA**: desafios da extensão universitária em atividades remotas. 2022. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.
- 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. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.
- SOUZA, C. J. **Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia**: um vir a ser inclusivo? 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

TEIXEIRA, D. S. R. **Lucas, PRESENTE!** Por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **ICD - 11 International Classification of Diseases 11th Revision:** The global standard for diagnostic health information. [S. l.]: WHO, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders:** Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. Geneva: World Health Organization (1992). Disponível em: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/37958>. Acesso em: 15 mar. 2022.

WUO, A. S. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 210-223, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2022.

Estudantes público-alvo da Educação Especial e o Ensino Médio no Brasil: panoramas antes e após 2017¹

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Gabriela Schneider

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.15

Introdução

Entender a relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio implica necessariamente abrir a abrangência do olhar para considerar a organização geral da educação brasileira, na qual a primeira se refere a uma modalidade

-
1. Este capítulo foi elaborado a partir de material organizado para ser apresentado na mesa “Direito à aprendizagem e Educação Especial frente ao ‘novo’ Ensino Médio”, promoção da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), ocorrida em 12/05/2022 e transmitida pelo Canal do YouTube ANPEd Nacional.

de educação escolar e o segundo à etapa final da educação básica brasileira, pela qual a primeira deve passar.

Para que se possa ter a noção do significado histórico do entendimento de que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, é interessante dar alguns poucos passos atrás na história da educação brasileira.

Até meados da década de 1980, havia a perspectiva hegemônica de que existiam dois tipos de estudantes atendidos pela Educação Especial. Acreditava-se que um tipo teria capacidade de seguir os estudos e frequentar escolas (programação educacional), enquanto o outro deveria ser orientado para receber reabilitação e treinamento de autocuidados (programação terapêutica), para que tivesse certa autonomia, pois essas pessoas não eram vistas como capazes de desenvolver raciocínio lógico ou formal, necessários à frequência escolar. A decisão de encaminhá-los para um e/ou outro grupo ocorria com base em um diagnóstico sobre a “situação da deficiência”. Do diagnóstico (o que é), chegava-se a um prognóstico (o que irá ocorrer), e, dessa relação, sugeria-se o tipo de atendimento considerado mais adequado para cada caso. Essa concepção pode ser apreendida na leitura de uma portaria interministerial de 1978:

[...] o encaminhamento de excepcionais para atendimento especializado deverá ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional (BRASIL, 1978, Art. 5º).

Foi muito comum encontrar argumentos nesse sentido em obras clássicas de Educação Especial, tanto na literatura nacional quanto na estrangeira, como se pode verificar na explicação sobre as “aptidões de autoajuda”, que consistiam “na execução independente de atividades como comer, vestir-se, cuidar da higiene íntima, lavar-se, pentear o cabelo, escovar os dentes e usar um lenço” (TELFORD; SAWREY, 1984, p. 383), destinadas a alunos considerados “deficientes treináveis”.

Nessas obras, chama a atenção, também, o fato de que mesmo para estudantes do primeiro grupo (aos que poderiam frequentar a escola), havia um prognóstico de que, para parte deles, sua escolarização seria limitada:

O grupo de retardados mentais leves é considerado educável. Se a instrução for apropriada e se for adequada a atmosfera da aprendizagem, pode-se esperar que estas pessoas adquiram aptidões acadêmicas que vão do nível da 2ª série ao da 5ª ou 6ª (TELFORD; SAWREY, 1984, p. 367).

Apesar da existência de expectativas baixas sobre esses estudantes, eles passaram a frequentar o que se denomina atualmente de Ensino Médio. Pesquisas realizadas no Brasil, por exemplo, registraram histórias de pessoas com deficiência que chegaram aos níveis mais altos de escolaridade, com trajetórias escolares nas décadas de 1950, 1960, 1970, 1980, 1990 (CAIADO, 2003; CARNEIRO, 2008; VILARONGA; CAIADO, 2013), especialmente pessoas cegas ou com outras formas de deficiência visual.

Ao retomar a perspectiva hegemônica de limitação associada à deficiência, especialmente até a década de 1980, é possível verificar que, já naquele tempo, outras vozes ganhavam força. O ano de 1981 foi estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, em sua trigésima sessão, de 16 de dezembro de 1976, com a resolução 31/123. Essa data foi considerada um marco inicial de um trabalho de valorização e atenção às pessoas com deficiência, “o qual teria prosseguimento ao longo da década e seria, finalmente, avaliado não só a nível nacional, como regional (AMÉRICA LATINA) e internacional, no decorrer do ano de 1991” (BRASIL, 1981, p. 3). A partir daí, foi divulgado um documento conhecido como “Carta dos Anos 80”, com quatro objetivos a serem alcançados, com a intenção de plena participação das pessoas com deficiência no mundo. Esse documento ainda solicitava que os países preparassem um plano global de ação para alcançar os objetivos acordados internacionalmente.

A Carta foi aprovada pela Assembleia de Reabilitação Internacional, após ter sido submetida à consideração do 14º Congresso Mundial em Winnipeg, Manitoba, Canadá em 26 de junho de 1980, e é apresentada ao mundo como uma contribuição maior ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes (ONU, 1981, p. 35).

Esse movimento atesta o fortalecimento da organização das pessoas com deficiência que vinha crescendo especialmente após a divulgação dos

princípios de normalização (NIRJE, 1994) a partir dos anos de 1960 no século XX, de modo que, em 1986, na realização do 9º Congresso Mundial da Liga Internacional de Associações para Pessoas com Deficiência Mental (ILSMH),² ocorrido no Rio de Janeiro, a presença de autodefensores (*self-advocacy*) já era marcante. Glat (2007) considera esse congresso como o início da autodefensoria no Brasil. Para a autora, “um dos eventos mais importantes deste congresso foi o chamado ‘Congresso Paralelo’, do qual participaram mais de 150 pessoas com deficiência mental, representando 15 países e falando mais de seis idiomas diferentes” (GLAT, 2007, s/p.).

Essas passagens indicam que apesar da perspectiva hegemônica que desconsiderava a capacidade das pessoas com deficiência, especialmente das pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual, existia uma força crescente de enfrentamento a esse *status quo*. É possível dizer que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) decorre desse movimento mundial de luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

No entanto, um aspecto ressaltado por pesquisas realizadas com adultos que se escolarizaram nas últimas décadas do século XX, a partir de histórias de vidas de estudantes com deficiência que chegaram aos níveis mais altos de escolaridade, foi a presença forte dos apoios familiares e/ou de professores específicos e a esporadicidade dos apoios oferecidos pela escola de forma geral, denotando, ainda, a fragilidade da política educacional no período (CAIADO, 2003; CARNEIRO, 2008).

Educação brasileira e estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

Diferentes autores (DUARTE, 2007; SAVIANI, 2013, entre outros) registram a ampliação da garantia do direito à educação no Brasil, especialmente com a aprovação da Constituição Federal de 1988, que, em seu art. 208, afirma que o:

2. Hoje denominada Inclusão Internacional. Disponível em: <https://inclusion-international.org/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Este enunciado direciona-se a toda a população (com ou sem deficiência) e, para aqueles que têm deficiência, também estabelece que essa população tenha acesso ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (III).

O direito à escolaridade em estabelecimentos de ensino regulares e em salas de aulas comuns ganha mais força com a disseminação do discurso sobre a inclusão educacional, especialmente após a divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Especificamente, na política educacional brasileira, um dos marcos dessa tendência pode ser identificado no conjunto de textos orientadores do Programa do governo federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; ali, textualmente, há a intenção de transformação dos sistemas escolares em sistemas de educação inclusiva (BRASIL, 2004). Esse programa foi seguido por outros, como o de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007), Programa Escola Acessível (BRASIL 2009), Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011), consolidando essa concepção de educação.

Essa perspectiva induz à matrícula da criança público-alvo da Educação Especial (PAEE)³ em classes comuns das escolas regulares em todos os sistemas (público e privado) e em todos os níveis, etapas e modalidades. Rebelo e Kassar (2018), em uma análise do número de matrículas desses estudantes no período de 1974 e 2014, registram seu avanço nas classes comuns e nas salas de recursos e seu decréscimo, tanto numérico quanto percentual, em classes e escolas especiais. As autoras registram, também, o ano de 2008 como um ano de “inflexão” das tendências de matrículas:

3. Neste capítulo, adotamos a nomenclatura utilizada no documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, que são “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008).

No ano de 2008, verificou-se inflexão do número de matrículas em espaços exclusivos e inclusivos. Até 2007, o total de matrículas em espaços ‘segregados’ (classes especiais + escolas exclusivas) era superior ao de alunos matriculados em classes comuns, os alunos incluídos’ (348.470 matrículas ‘exclusivas’ e 306.136 matrículas ‘inclusivas’), passando as matrículas em classes comuns a 54% em 2008 (REBELO; KAS-SAR, 2018, p. 288).

O “ponto de inflexão” coincide com o lançamento da *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* na Revista *Inclusão da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação* (INCLUSÃO, 2008), que claramente explicita a política educacional anunciada nos programas anteriores: de estímulo à matrícula de estudantes em salas de aulas comuns, acrescidas, quando necessário, de atendimento educacional especializado no contraturno escolar, de forma complementar ou suplementar.

A considerar a política educacional assumida de modo mais evidente a partir de 2003, casos de estudantes que passaram a chegar aos níveis mais altos de escolarização tornaram-se mais frequentes. No entanto, a política adotada não está livre de desafios a serem superados; tais desafios estão evidenciados em trabalhos e pesquisas com microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontam: descontinuidade nos estudos de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do ensino fundamental ao médio, com concentração de matrículas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (CARVALHO, 2012; FRANÇOZO, 2014; SANTOS; MENDES, 2019) e elevada distorção idade/ano nessa população (MELETTI; RIBEIRO, 2014; SANTOS; MENDES, 2019). Ainda, outros trabalhos cobram a existência de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender também o Ensino Médio (ZERBATO; VILARONGA; SANTOS, 2021).

Apesar dos entraves escolares

Embora pesquisas revelem descontinuidade no processo de escolarização dos alunos com deficiência do ensino fundamental ao médio

(CARVALHO, 2012), novas trajetórias vão se constituindo. Dados mais recentes do Censo da Educação Básica e do Ensino Superior, se por um lado ainda registram maior concentração de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial nos primeiros anos do Ensino Fundamental, também atestam o avanço desses estudantes no percurso escolar. O quadro abaixo mostra o número de estudantes entre 2008 e 2020 no Ensino Médio.

Tabela 1 — Número e percentual de matrículas de Ensino Médio (regular) de estudantes PAEE e não PAEE, Brasil, 2008; 2014; 2015; 2019; 2020

Ano	2008	2014	2015	2019	2020
PAEE*	19.579	55.541	63.136	119.330	139.633
Não PAEE*	8.020.116	7.777.627	7.527.329	6.723.383	6.722.431
% PAEE	0,24%	0,71%	0,83%	1,74%	2,03%

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais (UFPR, UFG, 2022) a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica/INEP. * PAEE= Público-Alvo da Educação Especial; Não PAEE = Não público-alvo da Educação Especial.

De 19.579 alunos em 2008, passamos para 139.633 em 2020, o que pode ser considerado um crescimento substancial (613%). Em relação ao local de matrícula, a quase a totalidade (99,3%) dessas estava em classes comuns em 2020.

Se os números registram a crescente presença desses estudantes no Ensino Médio, pode-se perguntar se eles estariam obtendo proficiência, já que há pesquisas que salientam o abandono desses alunos na escola, por um processo de “inclusão excludente”. Com esse panorama em mente, buscamos dados relativos à aplicação do teste do 3º ano do Ensino Médio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Conforme informação postada em página WEB do INEP,⁴ o Saeb constitui um “conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante”.

4. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Explica também que as médias de desempenho dos estudantes aferidas pelos testes, juntamente com taxas registradas de aprovação, reprovação e abandono, que são registradas no Censo Escolar anualmente, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No momento de elaboração deste material, os dados mais recentes disponibilizados pelo Inep eram os relativos aos de 2017. Naquele ano, o 3º ano do ensino médio de escolas públicas (regular e integrado) foi avaliado de forma censitária, sendo que os estudantes PAEE representavam 0,97% dos estudantes participantes da avaliação. Destaca-se que esse percentual se assemelha ao que é verificado no censo escolar (INEP, 2017a), onde os estudantes PAEE representavam 1,26% do total de estudantes nesse mesmo ano (UFPR; UFG, 2017).

Tabela 2 — Número de estudantes das escolas públicas do 3º ano do Ensino Médio (EM) (regular, normal e integrado) com e sem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação participantes do Saeb, Brasil, 2017

	Número	%
Não PAEE	1.314.186	99,03%
PAEE	12.815	0,97%

Fonte: dados tabulados no âmbito da pesquisa “Análises técnicas sobre a participação e a proficiência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas edições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2011 a 2019” (LACERDA, C. *et al.*, 2020), com base nos microdados do Saeb (INEP, 2017b).

Da população de estudantes público-alvo da Educação Especial que participou dos testes do 3º ano do Ensino Médio em 2017, em Língua Portuguesa, pode-se observar o registro de proficiência máxima dessa população (404,010) muito próximo ao da população sem deficiência (405,126), e a mínima (143,804) superior ao conjunto dos demais estudantes (122,493), embora a média e mediana estejam mais baixas, como indicado na tabela 3. Apesar da média e da mediana dos estudantes PAEE serem inferiores às do conjunto dos demais estudantes, as proficiências máximas e mínimas demonstram que há possibilidades de alta ou baixa proficiência entre os dois grupos.

Tabela 3 — Medidas descritivas da proficiência em língua portuguesa dos/as estudantes das escolas públicas do 3º ano do EM (normal e integrado) com e sem deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação participantes do Saeb, Brasil, 2017

	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Contagem
Não PAEE	263,261	264,513	50,010	122,493	405,126	1.314.186
PAEE	228,910	217,820	51,258	143,804	404,010	12.815

Fonte: dados tabulados no âmbito da pesquisa “Análises técnicas sobre a participação e a proficiência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas edições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2011 a 2019” (LACERDA, C. *et al.*, 2020), com base nos microdados do Saeb (INEP, 2017b).

Situação semelhante também foi registrada nas provas de Matemática. Nesse caso, a proficiência de estudantes público-alvo da Educação Especial ficou em 449,4272, enquanto a de alunos não PAEE ficou em 454,5898. Quanto às mínimas, novamente os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação alcançaram maior escore (147,8225) em comparação com os não PAEE (130,4433). Cabe registrar que aqui, também, média e mediana dos estudantes PAEE foram mais baixas do que as dos estudantes não PAEE.

Tabela 4 — Medidas descritivas da proficiência em matemática dos/as estudantes das escolas públicas do 3º ano do EM (normal e integrado) com e sem deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação participantes do Saeb, Brasil, 2017

	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	Contagem
Não PAEE	263,4202	260,6213	50,5336	130,4433	454,5898	1.314.186
PAEE	231,4790	223,3656	50,2688	147,8225	449,4272	12.815

Fonte: dados tabulados no âmbito da pesquisa “Análises técnicas sobre a participação e a proficiência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas edições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2011 a 2019” (LACERDA, C. *et al.*, 2020), com base nos microdados do Saeb (INEP, 2017b).

Apesar de provas estandardizadas, como as do Saeb, não poderem ser tomadas como indicativos de qualidade de educação, pois não servem aos propósitos que lhe são atribuídos socialmente (CASASSUS, 2009; HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016), cabe pontuar que chama a atenção o fato de que as notas em geral são extremamente baixas, independentemente da população (PAEE ou não), já que as médias em Língua Portuguesa — 263,261 (não PAEE) e 228,91 (PAEE) — e em Matemática — 263,4202 (não PAEE) e 231,4790 (PAEE) — os classificam, na escala de proficiência do Saeb, entre os níveis 1 (de 225 a 249 pontos) e 2 (de 250 a 274 pontos) em Língua Portuguesa e Matemática, em uma escala de 1 a 8 para Língua Portuguesa e 1 a 10 para Matemática no Ensino Médio.

Mesmo com todos os desafios, estudantes público-alvo da Educação Especial têm chegado ao Ensino Superior, de modo que, em 2012, tiveram 26.483 matrículas nesse nível de educação e, em 2020, o número subiu para 59.001, representando um crescimento de 122% nessa população, enquanto o crescimento da matrícula geral foi de apenas 23%.

Tabela 5 — Distribuição do número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Superior (2012, 2014, 2016, 2018, 2020)

Ano	2012	2014	2016	2018	2020
Matrículas PAEE	26.483	33.377	35.891	43.633	59.001
Matrículas Gerais/Total	7.037.688	7.828.013	8.048.701	8.450.755	8.680.354
% PAEE	0,38%	0,43%	0,45%	0,52%	0,68%

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (UFPR, UFG) a partir dos microdados do Censo da Educação Superior/INEP – 2012 – 2018/Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2020. (UFPR, UFG, 2022).

A chegada de estudantes PAEE aos níveis mais altos de escolaridade tem movimentado, inclusive, as universidades para organizarem seus núcleos de acessibilidade. De certo modo, o que presenciamos é decorrente de cerca de aproximadamente 15 anos de uma política educacional que induz à matrícula em salas de aulas comuns, de escolas públicas e privadas, incentiva e visa promover (ainda que de forma insuficiente) recursos, adaptabilidade, acessibilidade, impulsionando a reorganização das propostas escolares.

Breve panorama pós-2017

Após o impeachment de Dilma Rousseff,⁵ o país passou a vivenciar, sob a presidência de Michel Temer, o avanço de um movimento em direção diferente da orientação que vinha tomando de modo mais evidente desde 2003. Em especial, no campo educacional, fortalece-se uma visão mercadológica na política educacional, com a valorização de empreendimentos privados e a adoção de medidas de aproximação entre escolarização e mercado. Tal concepção se expressa, dentre outras, na Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/ 2017 (BRASIL, 2017).

Trabalhos recentes apontam as seguintes características do chamado “novo” Ensino Médio: sua perspectiva é imbuída do caráter ideológico instrumental (MOTTA; FRIGOTTO, 2017); incorpora uma visão “natural de modernização”, despida de relações de poder e sem historicidade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017); adota uma perspectiva economicista do discurso reformador e aproxima-se do setor privado (SILVA; SCHEIBE, 2017; SILVA, 2018). Assim, a perspectiva adotada declaradamente possui uma visão de educação com prioridade explícita para formação direcionada à “demanda do mercado”: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; melhorar os resultados do desempenho escolar, conforme sintetizado por Motta e Frigotto (2017).

No mesmo contexto, no campo da Educação Especial, fortalece-se um movimento de reforma (ou revisão) da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), divulgada em 2008. Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, que assumiu a presidência da República em 2019, as críticas às políticas educacionais implementadas entre 2003 e 2016 recrudescem, e, em 2020, é assinado o Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), que institui a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”,⁶ com fortalecimento

5. O impedimento da presidente Dilma Rousseff foi aprovado em 31 de agosto de 2016.

6. O título da política é o mesmo de um documento de revisão construído no governo Temer, pelos revisores da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas não abrange o mesmo conteúdo.

claro das instituições especializadas, que, no Brasil, estão majoritariamente sob administração privada.⁷

O conjunto de diretrizes das medidas que têm sido empreendidas nos últimos anos reveste-se de um arcabouço que mina direitos que vinham sendo construídos pela população em geral e, especialmente, aqueles direitos que tendem à construção de uma justiça social. Dentre as ações, há um verdadeiro desmonte da educação pública (CAVALCANTI *et al.*, 2020), assim como um desmonte de outras políticas sociais, de modo que alguns autores chegam a denominar as políticas desse governo como uma verdadeira necropolítica (ROSÁRIO, 2020; CASTILHO; LEMOS, 2021), em referências aos trabalhos de Achille Mbembe (2016).

Como decorrência das políticas recentes, é possível vislumbrar o aumento de obstáculos para a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio e, conseqüentemente, também no Ensino Superior. Todas essas alterações tendem a afetar a possibilidade de constituir a escola como espaço de desenvolvimento humano integral (KASSAR, 2016), por sua aproximação, cada vez maior, com as demandas de mercado e com o movimento de afastamento das populações denominadas minorias dos espaços escolares privilegiados.

Considerações finais

Trabalhos com adultos público-alvo da Educação Especial que chegaram aos níveis mais altos de escolaridade, cujos percursos escolares são anteriores ao século XXI, apontam para uma vida acadêmica muitas vezes quase solitária, com apoio de familiares e/ou eventualmente um/a professor/a no início da escolarização (CAIADO, 2003; CARNEIRO, 2008). A implementação de políticas educacionais que tiveram a educação, especialmente a escola pública, como espaço de democratização parece ter favorecido a permanência do estudante na escola e conseqüentemente sua chegada ao ensino médio e mesmo ao Ensino Superior. A adoção de programas de favorecimento de matrículas em salas de aulas comuns, como os programas

7. Até a escrita deste capítulo, em julho de 2022, esse decreto encontrava-se suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e Escola Acessível, pode ter favorecido para que percursos escolares deixem de ser vistos como uma questão de responsabilidade individual/familiar e passem a ser concebidos como uma questão de política social, responsabilidade de toda escola.

O conjunto de dados e trabalhos demonstra que, apesar de inúmeros desafios, a frequência de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns de escolas regulares revela-se um caminho promissor. Diferentes tipos de atendimento educacional especializado estão nas escolas comuns para o trabalho com essa população e devem ser ampliados para garantia de escolaridade plena e adequada dos alunos.

O movimento que se fortalece após 2017 e se materializa, dentre outras situações, no Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020) interrompe a construção de uma nova concepção de deficiência, com base nos Direitos Humanos e no respeito à autodeterminação dessa população, o que leva a práticas educacionais restritivas. Portanto, os desafios existentes para a realização de plenas trajetórias escolares de estudantes público-alvo da Educação Especial, até os níveis mais altos da educação, não podem ser usados como justificativas de movimentos que levem à perda de direitos. Diante de tais desafios, cabe à Educação Especial, como campo de estudo, construir caminhos pedagógicos exequíveis para todos(as) os(as) alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a fim de que possam usufruir integralmente de um processo escolar dentro das políticas educacionais propostas a toda a população brasileira.

Referências

- BRASIL. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Comissão Nacional. **Relatório de atividades**. Brasília, DF, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 07 out. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 31 ago. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 21 set. 2022.

- BRASIL. **Educação Inclusiva**: o direito à diversidade. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2004. Vol. 1.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 21 set. 2022.
- BRASIL. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas**: o direito à escola acessível. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2022.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022.
- BRASIL. **Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978**. Brasília, DF: MEC/MPAS, 1978.
- CAIADO, Kátia R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas: PUC Campinas, Autores Associados, 2003.
- CARNEIRO, Maria Sylvia C. **Adultos com Síndrome de Down**: a deficiência como produção social. Campinas: Papirus, 2008.
- CARVALHO, Ana Paula de. **Políticas de educação especial no ensino médio público paranaense**: o aluno com deficiência em foco. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27815>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, [Lisboa], n. 9, p. 71-78, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/149/253>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. **Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 269-279, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75361>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TyMKscqwjWfwpbScmWpw-Cvc/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2022.

- CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; FARAGE, Eblin; FERREIRA, Franklin Douglas; DIAS, Raquel; BRANDÃO, Selma Maria Silva de Oliveira. Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. **Revista de Políticas Públicas**, [s. l.], v. 24, p. 312–330, 2020. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/15148>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- FRANÇOZO, Rafael Verão. **O Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência visual em Corumbá-MS e Ladário-MS**. 132 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014. Disponível em: http://ppgecpn.sites.ufms.br/files/2014/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rafael_Fran%C3%A7ozo.pdf. Acesso em: 31 ago. 2022.
- GLAT, Rosana. Auto-defensoria / Auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental uma proposta político-educacional. In: CONGRESSO DAS FAMÍLIAS APAEANAS E DAS ENTIDADES CO-IRMÃS DE MATO GROSSO DO SUL, 2., 2007, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: [s. n.], 2007. p. 1-9. Disponível em: https://ijc.org.br/pt-br/defesa-de-direitos/advocacy/autodefensoria/Documents/autodefensoria_R_Glat.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.
- HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3149/2884>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- INCLUSÃO. Brasília, DF: CIBEC/MEC/SECADI, n. 5, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2017a.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados Saeb 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2017b.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016157049. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- LACERDA, C. B. F. de *et al.* **Análises técnicas sobre a participação e a proficiência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas edições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de 2011 a 2019**. [Projeto de pesquisa]. Brasília, 2020. (acesso restrito).
- MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169?fbclid=IwAR2SAvw-KICkMhUpLKAxP540_2BYPGYGhsEOvVA1NVdmgYcnbUt1Gv6fJt24. Acesso em: 25 jul. 2022.

- MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsg-wsYvzSVhFLQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkkt/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.
- NIRJE, B. "How I came to formulate the Normalization principle". In: FLYNN, R. J.; LEMAY, R. A. **A quarter century of normalization and social role valorization: Evolution and impact**. Ottawa: University of Ottawa Press, 1994. p. 17- 50.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Carta dos Anos 80. Traduzido para a Língua Portuguesa. In: BRASIL. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Relatório de atividades**. Brasília, DF, 1981. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. 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. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3989>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- ROSÁRIO, Luana. A Necropolítica Genocida de Bolsonaro em tempos de Pandemia e o Projeto Ultra-Neoliberal. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, São Luís, v. 6, n. 2, p. 28-49, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/tricultsociedade/article/view/15815>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- SANTOS, Vivian; MENDES, Eniceia Mendes. Distorção idade-série de estudantes paulistas com e sem necessidades educacionais especiais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 486-507, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v30i74.5757>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5757/3797>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/V3cq-Z8tBtT3jvts7JdhxxZk/?lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2022.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. **O indivíduo excepcional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO: Salamanca, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR); UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Laboratório de Dados Educacionais**. Plataforma de Dados Educacionais, Curitiba/Goiás, 2022. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 23 jul. 2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de Escolarização de Pessoas com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 1, p. 61-78, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/y7MKpNvwWVBKzf5YDJDnkr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2022.

ZERBATO, Ana Paula, VILARONGA, Carla Ariela Rios; SANTOS, Jéssica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: Reflexões sobre a Atuação do Professor de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 319-336, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0196>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nccRhD3yhzFM8HwjGjvYCdV/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Concepções de Atendimento Educacional
Especializado nas políticas de Educação
Especial em municípios da região
metropolitana de Vitória/ES

Alexandro Braga Vieira

Juliano Bicker Pereira

Ricardo Tavares de Medeiros

DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.16

Introdução

Os processos de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns convocou a constituição de redes de apoio para que esses sujeitos venham participar do trabalho pedagógico, tendo também atendidas suas necessidades específicas de aprendizagem. Para tanto, normativas nacionais — como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei

de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) — previram a necessidades dessas redes de apoio, dispondo

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, art. 4^a, inciso III).

As normativas citadas asseguraram essas redes de apoio, no entanto não sinalizaram como elas seriam articuladas ao trabalho pedagógico da escola comum, ação respondia pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008) e legislações subsequentes (BRASIL, 2009, 2011) que indicaram que o atendimento educacional especializado se realiza em salas de recursos multifuncionais por meio do trabalho de professores de Educação Especial, com a incumbência de intervenções voltadas a complementar/suplementar os processos formativos dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino.

Em tais documentos, é expressa a compreensão de que o atendimento educacional especializado deva fazer parte da proposta pedagógica da escola e não se colocar substitutivo ao currículo, nem mesmo se configurar em atividades de reforço e repetição das mediações realizadas na classe comum. Para a oferta desses serviços, parcerias foram firmadas entre o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação (estaduais e municipais), por intermédio do Programa Salas de Recursos Multifuncionais, visando à instalação de salas para atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial de modo mais abrangente (Tipo I) e para aqueles com deficiência visual (Tipo II).

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizou equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização dessas salas para a oferta do atendimento educacional especializado, tendo, como contrapartida das Secretarias de Educação, a existência de um espaço físico adequado para a instalação da sala e a alocação de profissionais da Educação para atendimento aos estudantes. Os investimentos na formação dos professores se colocaram parte da política

por meio de cursos de especialização e de aperfeiçoamento subsidiados pelo Ministério da Educação, assim como ações formativas promovidas pelas Secretarias de Educação.

Com a implementação da política do atendimento educacional especializado na configuração anunciada, a pesquisa em Educação adensou a produção do conhecimento sobre a temática, compreendendo a necessidade de as redes de apoio ultrapassarem os limites das salas de recursos multifuncionais e estarem presentes em todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os alunos, seja no turno ou no contraturno.

Há de se pensar que a mesma especificidade que leva esse indivíduo ao atendimento educacional especializado, também aparece na sala de aula comum, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente, apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se apaga em outro. Assim, temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas para sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes (VIEIRA, 2012, p. 31).

Estudos como o de Baptista (2011, 2013), Vieira (2012, 2015); Ghidini e Vieira (2021) problematizam a importância de o atendimento educacional especializado se colocar como ação pedagógica em Educação Especial, ou seja, voltado a apoiar um estudante que tem o direito de acessar o currículo, assim como participar de intervenções mais individualizadas para o suprimento de suas especificidades de aprendizagem, por isso, a necessidade de essa rede de apoio se distanciar do pressuposto de corrigir um sujeito limitado a uma deficiência e de intervenções de caráter clínico-terapêutico.

Assim, conseguimos dizer sobre a existência de várias concepções de atendimento educacional especializado presentes nos sistemas de ensino e escolas. Podemos citar uma, com vista a intervenções em salas de recursos multifuncionais e no contraturno de matrícula no ensino comum, e outra, que adota as salas de recursos multifuncionais como espaços-tempos necessários, mas

que expande as redes de apoio para todas as atividades pedagógicas realizadas na/pela escola comum, na busca pela acessibilidade curricular pelos estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial.

Diante desse cenário, desenvolvemos um estudo com redes de ensino localizadas na região metropolitana de Vitória/ES, com o objetivo de compreender a concepção de atendimento educacional especializado adotada, as implicações de tal decisão político-pedagógica na organização/oferta desses serviços nas escolas comuns e nos processos de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Metodologia

Para realização do estudo, buscou-se fundamentação nos pressupostos da cartografia simbólica de Santos (2007) para a criação de mapas conceituais sobre a concepção de atendimento educacional especializado adotada pelas redes de ensino envolvidas. O método favorece a constituição de mapas sobre as políticas públicas, recorrendo, dentre as várias estratégias de produção dos dados, à realização de entrevistas/grupos focais com as pessoas envolvidas na pesquisa. Segundo Santos (2007, p. 224), “[...] os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orienta”.

Por intermédio dos pressupostos da cartografia simbólica, foram utilizadas diferentes escalas para lançar olhares sobre os fenômenos a serem analisados, pensando mais nos processos e menos nos resultados. Como procedimentos metodológicos, foram adotados: a) envio de um ofício às redes de ensino para apresentação e autorização do estudo, assim como para indicação dos participantes a serem envolvidos na investigação; b) composição de grupos focais (GATTI, 2005), incorporando cerca de oito participantes de cada um dos municípios, além dos da SRE/Carapina, dentre gestores públicos de Educação Especial; diretores de escolas; coordenadores pedagógicos, docentes da sala de aula comum e professores de Educação Especial.

Gatti (2005, p. 07) caracteriza os grupos focais como “[...] derivação das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social”. Com isso, privilegia-se a seleção dos participantes, segundo alguns critérios e conforme o problema em estudo, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo.

Foram constituídos três grupos focais, entre os meses de setembro a outubro de 2020, tendo, cada um, duração de duas horas. Os encontros foram realizados virtualmente, por intermédio da ferramenta Google Meet, considerando a necessidade de isolamento social produzido pela pandemia da Covid-19, sendo os dados gravados no próprio sistema para posterior transcrição e análise. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo colhida a assinatura dos envolvidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Aporte teórico

Kassar e Rebelo (2013) sinalizam que a história da Educação Especial se constituiu, por longas décadas, por meio da ausência do Estado para com o direito à escolarização dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino. Ao analisar normativas, as autoras evidenciam ausências de encaminhamentos, assim como encontram orientações para atendimentos clínico-terapêuticos em instituições/classes especiais visando à correção de um desvio, segundo preceitos sociais hegemônicos. Conforme alertam, emergiram concepções de atendimentos com abordagens médicas e vistas como as responsáveis pela “escolarização dos alunos”, assim como outras que agregavam o conceito “educacional”, mas submisso-dependente, das abordagens clínicas.

Na atualidade, em virtude da defesa da educação como direito público e subjetivo (BRASIL, 1998, 1996), o atendimento educacional especializado emerge com uma perspectiva pedagógica, objetivando complementar/suplementar a escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. No entanto, em muitos contextos educacionais, essa política

ainda se mostra restritiva aos espaços-tempos das salas de recursos multifuncionais, demandando ampliar suas ações/possibilidades para as várias atividades que fazem parte do trabalho pedagógico realizado para apoiar os estudantes tanto no turno quanto no contraturno.

Estudos como o de Ghidini e Vieira (2021) apostam na concepção mais ampliada de atendimento educacional especializado, para além das salas de recursos multifuncionais, tendo em vista o conjunto de ações que pode desencadear nos cotidianos das escolas para sustentar os processos de escolarização dos estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial.

Dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado [...], podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores regentes; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncional (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, dentre outros (GHIDINI; VIEIRA, 2020, p. 13).

A busca por significações e sentidos mais amplos para o atendimento educacional especializado tem se colocado como um movimento que acompanha os avanços e a produção de conhecimentos que tomam a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como um compromisso do Estado, portanto, um direito social. Se, por muito tempo, a Educação Especial foi significada como uma ação substitutiva aos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos na escola comum, atualmente, a legislação brasileira a assume como uma modalidade que transversaliza todas as etapas, níveis e demais modalidades de ensino. Dessa forma, a Educação Especial faz parte da proposta pedagógica da escola e busca constituir novas lógicas de ensino, de aprendizagem e de formação humana.

A oferta do atendimento educacional especializado, nesta perspectiva de Educação Especial, pressupõe lidar com os princípios da igualdade e da diferença, reconhecendo que os alunos apresentam necessidades comuns, mas, também, singularidades. O acesso ao conhecimento sistematizado é um direito que interliga os alunos e gera os pressupostos da igualdade. O reconhecimento da singularidade eleva os princípios da diferença, fazendo-nos constituir um elenco de alternativas para mediação do conhecimento e atendimento aos percursos diferenciados de aprendizagem.

Ao assumir o atendimento educacional especializado como uma ação ligada à apropriação do conhecimento — realizada por um sujeito complexo e indivisível — precisamos constituir estratégias para tê-lo como apoio à classe comum, assim como no contraturno, ou seja, nas salas de recursos multifuncionais, conforme oferece como possibilidade a própria legislação educacional brasileira. No turno regular, há de se pensar em alternativas para ajudar os professores a ampliarem as oportunidades de aprendizagem na sala de aula comum, perpassando pela criação de alternativas pedagógicas para a acessibilidade curricular, ação que envolve planejamento, organização das atividades, maneiras de expor os conteúdos, possibilidades de se utilizar os recursos didáticos, constituição de diálogos com as famílias, dentre outras ações, permeadas pela defesa do estudante como sujeito que aprende.

No contraturno, emergem intervenções com o objetivo de atender outras especificidades, criando bases para que os estudantes tenham iguais oportunidades de aprender na sala de aula regular. O diálogo entre esses dois turnos se coloca fundamental se almejamos significar o atendimento educacional especializado como complementação/suplementação aos currículos escolares.

Esse movimento favorece a constituição de novas/outras possibilidades de significação das salas de recursos multifuncionais, tendo em vista, historicamente, espaços como esses serem destinados a segregar os alunos considerados “não aptos” ao trabalho pedagógico realizado nas classes comuns (KASSAR; REBELO, 2013). Dessa forma, elas recebem como legado o pressuposto de que ambientes mais especializados serviram para acolher os alunos que a escola não dá conta de ensinar. Assim, a escola, ao

trazer a Educação Especial para sua proposta pedagógica, necessita alinhar os ambientes retratados a um contexto pedagógico capaz de potencializar a aprendizagem dos alunos. Essa sala conta com materiais que pode ajudar o professor a enriquecer suas aulas, desenvolver projetos de pesquisa e apoiar os diferentes alunos em seus percursos de aprendizagem.

Diante do exposto, com o fortalecimento do direito social à Educação e a Educação Especial reconhecida como uma modalidade de ensino, torna-se necessário analisar os modos como o atendimento educacional especializado vem sendo concebido pelos sistemas de ensino/escolas e refletir sobre os impactos de tal decisão político-pedagógica na escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, problematizando a necessidade de tornar as redes de apoio como elementos que criam pontes entre conhecimentos, de forma que um complemente o outro e responda ao repertório de necessidades que precisam ser supridas nos processos de formação dos alunos que demandam apoio da modalidade de Educação Especial.

Resultados e discussões

As narrativas produzidas pelos profissionais da Educação participantes dos grupos focais constituíram um banco de informações que nos ajudaram a compreender as concepções de atendimento educacional especializado que circulam nas políticas locais, e as implicações de tal decisão na organização/oferta desses serviços nas escolas comuns, no trabalho dos professores de Educação Especial e nos processos de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Podemos dizer que diferentes concepções se hibridizaram no transcorrer dos grupos focais. Encontramos narrativas que reconhecem/significam como atendimento educacional especializado somente as intervenções realizadas pelos professores de Educação Especial com os estudantes no contraturno de matrícula do ensino regular nas salas de recursos multifuncionais.

Nossa rede de ensino participou do Programa Sala de Recursos Multifuncionais. Então, temos escolas

com essas salas. Nesse caso, chamamos a escola de ‘referência’ porque ela atende os alunos da unidade de ensino e do entorno que não contam com essas salas. Os alunos participam dos atendimentos no contraturno, sendo atendidos pelos professores de Educação Especial¹ (GESTORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL REDE DE ENSINO X).

Para o atendimento aos estudantes com altas habilidades, temos escolas que são referência. Os professores atendem os estudantes no contraturno com atividades de enriquecimento curricular (PROFESSORA DO ENSINO COMUM DA REDE MUNICIPAL Y).

Temos o professor do AEE que atua na sala de recursos multifuncionais e o professor do trabalho colaborativo. Esse ajuda os professores da classe comum na inclusão dos alunos (DIRETOR DA REDE DE ENSINO X).

A partir dessa concepção, o atendimento educacional especializado fica restrito às salas de recursos multifuncionais, sendo criada outra denominação para os apoios do turno comum, nesse caso, significados como ensino/trabalho colaborativo. Diante disso, as escolas passam a receber dois professores de Educação Especial que, na cotidianidade das unidades de ensino, o primeiro é chamado de professor do AEE e, o segundo, de professor do colaborativo. O primeiro realiza as intervenções nas salas de recursos multifuncionais e no contraturno, enquanto o segundo apoia a classe comum, sendo suas ações sem vínculos/significações com o atendimento educacional especializado.

Essa linha de pensamento acaba por produzir o pressuposto de que o professor do AEE não colabora com a classe comum, já que não realiza o “trabalho colaborativo”, enquanto o professor do colaborativo não suplementa/complementa o currículo, uma vez que não atua na sala de recurso

1. Todas as narrativas trazidas no transcorrer do texto foram produzidas verbalmente nos grupos focais, no ano de 2020, e transcritas para a produção do referido texto.

multifuncional, mas apoia a classe comum. A adoção de tais concepções implica nas atribuições do professor de Educação Especial e nas atividades que realiza no cotidiano das escolas. Para o professor do AEE, espera-se que ele promova atendimentos individuais ou em grupos, tendo como base as especificidades de aprendizagem dos alunos. Nesse caso, ele organiza o plano do AEE a partir de uma avaliação diagnóstica com o aluno.

Quando analisamos as narrativas sobre o trabalho do professor denominado de AEE, percebemos dificuldades de diálogo/interação entre ele e o docente da classe comum. Como eles atuam em turnos distintos, há dúvidas sobre o que necessita ser complementado/suplementado para que o estudante tenha maiores oportunidades de acessibilidade curricular. Narrativas apontam alternativas produzidas pelos professores para minimizar essa dificuldade de interação: “[...] fizemos um caderno de recados para que uma professora possa dialogar com a outra. Tentamos, também, recorrer ao WhatsApp” (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

As relações dialógicas se colocam mais desafiadoras nos casos de estudantes matriculados em unidades de ensino sem as salas de recursos multifuncionais e que recebem os atendimentos nas escolas de referência, pois o professor do AEE, além de atuar no turno inverso ao docente do ensino comum, necessitaria se deslocar para outras escolas para dialogar com o docente do ensino comum e saber o que demandaria ser complementado/suplementado. Diante disso, é a avaliação diagnóstica que vai indicar o que será trabalhado com o estudante. Destaca-se o fato de muitas redes de ensino não contarem com sistemas de gestão informatizados e interligados entre as escolas para socialização de planos de ensino, registros e do plano do AEE.

No caso do professor do ensino/trabalho colaborativo, em muitos cenários, ocorre o encaminhamento de um único docente, mesmo para escolas com tipologias constituídas por várias classes e com matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em muitas delas. Esse profissional precisa organizar seus horários para atender às classes e aos professores nos espaços-tempos de planejamento, acumulando várias atividades, fragilizando as atribuições que exerce na escola. As narrativas apontam que o professor do ensino/trabalho colaborativo, dependendo da escola, em um

turno de trabalho, fica um tempo exíguo em uma sala de aula, pois precisa se deslocar para outra para atender outros alunos. Mediante o cenário retratado, emerge a figura do estagiário remunerado, ou seja, um estudante de licenciatura que é incorporado à rede de apoio, na maioria dos casos, responsabilizando-se pela aprendizagem do estudante.

Givigi (2007), em estudo realizado com uma escola da região metropolitana de Vitória/ES, sinaliza que, apesar de estar registrado no Documento da Divisão de Educação Especial que o estagiário não é o sujeito responsável pelo aluno, o que se percebe é a transferência do “cuidado” e do “aprendizado” desse estudante para esse futuro professor.

Ainda que os estagiários consigam avanços na prática educativa com alguns alunos com [...] [deficiências], dentro da classe regular, essa prática, em construção, apresenta restrições por se desenvolver à parte da dinâmica geral da sala. Atuando nesse contexto, que concepção de Educação os estudantes vão construindo? Que sentidos se vão configurando sobre o trabalho com esses alunos na escola? Sem um trabalho mediador da análise do vivido, dificilmente será possível dar um passo além, pois a prática não fala por si mesma (OLIVEIRA; PINTO, 2011, p. 121-122).

Continuando com a análise das narrativas, tivemos também produções que nos levaram a conhecer outras concepções de atendimento educacional especializado presentes nas redes de ensino capixabas. Os excertos que seguem nos levam para o cotidiano de redes de ensino/escolas que buscam adotar uma abordagem mais ampliada dessas redes de apoio.

Na nossa rede, os nossos professores são orientados a organizar seus horários para o atendimento aos alunos do contraturno nas salas de recursos multifuncionais, assim como para apoiar a classe comum (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA REDE DE ENSINO W).

O AEE é mais ampliado. Nós somos orientados a organizar nosso horário para atender os alunos do contraturno e fazer o colaborativo com os professores para a inclusão dos alunos do turno regular na

classe comum. Não é fácil, porque temos que atender a essas duas demandas (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE X).

Então, assim, a gente tem apostado muito na questão do trabalho colaborativo. A gente não tem esse trabalho separado. A gente busca esse movimento de planejamento articulado. De um trabalho colaborativo da Educação Especial com o ensino regular, além do atendimento na sala do AEE (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE K).

Essas narrativas trouxeram para a análise a possibilidade de compreensão de outra concepção de atendimento educacional especializado presente nas redes de ensino/escolas envolvidas com a pesquisa. Falam de uma perspectiva que amplia essas redes de apoio, levando o professor que atua na modalidade a também apoiar a classe comum. Nesse caso, ele ocupa essas duas atribuições simultaneamente.

De certo modo, os participantes falam de sistemas de ensino que buscam ampliar as redes de apoio, fazendo-as transversalizar nas atividades realizadas com os estudantes, tanto no turno quanto no contraturno; no entanto, é preciso pensar na necessidade de também ampliar o número de professores de Educação Especial e a carga horária para que eles tenham condições de desempenhar as ações a eles atribuídas. Parece haver sobrecarga de trabalho docente quando se amplia a concepção, mas as condições de sua realização não caminham no mesmo sentido.

Se percebermos ações produzidas para uma concepção mais alargada de atendimento educacional especializado, encontramos ainda dificuldades na composição de diálogos entre os professores do ensino comum e dos de Educação Especial. Quando analisamos os atendimentos nas salas de recursos multifuncionais, deparamo-nos com professores que atuam, majoritariamente, em um turno, com carga horária de 25 horas semanais, impossibilitando o diálogo com o professor regente. Para tanto, são criadas alternativas como as já explicitadas no texto: um caderno de anotações e, quando possível, o uso do Whatsapp.

Percebe-se que, embora seja perceptível a aproximação por uma concepção mais ampliada de atendimento educacional especializado, as várias atribuições assumidas pelos professores reforçam certa “dependência” das unidades de ensino para com a presença dos estudantes de licenciatura que realizam estágios remunerados. Em muitos contextos educacionais, a figura dos estagiários coloca-se mais requisitada do que a dos professores de Educação Especial, principalmente pelo fato de as escolas contarem com um ou dois professores especializados, enquanto o número de estagiários é bem maior. Com isso, estabelece-se uma complexa relação entre as escolas e os estagiários, pois cria-se, no imaginário escolar, a expectativa de que eles saibam mediar os processos de aprendizagem dos alunos e apresentem conhecimentos/formação para a tarefa a eles atribuída.

Além das questões explicitadas, outra concepção de atendimento educacional especializado ganhou espaço no transcorrer dos grupos focais, favorecendo a análise/compreensão de estratégias adotadas para o trato com essas redes de apoio à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

Na rede [...] [tal], os professores de Educação Especial, ao serem contratados, sabem que vão realizar o planejamento, o AEE e o colaborativo. Recebem um documento sobre como a carga horária de 25 horas será distribuída na escola. Geralmente, 30% para o planejamento; 20% para o AEE e 50% para o colaborativo. Dependendo do número de estudantes na escola, pode-se ter mais de um professor de Educação Especial (GESTORA ESCOLAR DA REDE ESTADUAL Y).

Essa organização da carga horária, a cada ano, é pensada, porque, vai mudando a partir do número de alunos na escola. É uma tentativa de organizar o trabalho do professor. Esse ano, temos pensado em dar maior destaque para o trabalho colaborativo (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE Y).

Como podemos perceber, as redes públicas de ensino têm buscado constituir políticas para a oferta/realização do atendimento educacional

especializado. Se a rede anterior não trazia orientação quanto à delimitação da distribuição da carga horária do professor de Educação Especial quanto às atividades de planejamento, AEE e trabalho colaborativo, a rede em análise opta por tal direcionamento.

É interessante perceber que, embora seja atribuída ao professor de Educação Especial a articulação de suas ações entre apoiar os estudantes do turno regular e do contraturno e a defesa de que o atendimento educacional especializado vai além das salas de recursos multifuncionais, ainda impera a necessidade de diferenciações desses atendimentos/apoios, pois compreendem as intervenções de contraturno como AEE e o apoio à classe comum como colaborativo. Esse cenário nos leva a pensar se quem complementa/suplementa não colabora, e quem colabora não suplementa/complementa as questões curriculares.

Se, na análise anterior, a figura do estagiário emerge com força, aparece, nesse novo cenário, a imagem do cuidador. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008), esse profissional insere-se nas redes de apoio para prestar auxílio aos estudantes que demandam respaldo na locomoção, alimentação e higienização. No entanto, nem de longe essa orientação é assumida nos cotidianos escolares, quando esses sujeitos passam a fazer parte das redes de apoio de cunho pedagógico, conforme narrativa de uma professora: “[...] temos os cuidadores que acompanham os alunos no trabalho pedagógico da classe comum” (PROFESSORA DO ENSINO COMUM DA REDE Y).

Tal qual acontece com os estudantes de licenciatura em processos de estágio remunerados, há “dependência” das escolas para o trabalho dos cuidadores. Eles passam a ser requisitados pelas escolas e pelas famílias, atrelando-se a contratação desses profissionais à permanência do estudante na escola. Em estudo realizado por Vieira, Martins e Mariano (2020), os autores discutem os modos como os cuidadores vêm sendo incorporados às redes de apoio pedagógicas em Educação Especial, fragilizando o atendimento aos alunos, o lugar do professor de Educação Especial na política pública e o acesso ao conhecimento.

Com isso, cria-se um círculo vicioso: a família do aluno se mostra satisfeita, tendo em vista ter alguém

‘cuidando’ de seu filho na escola; os professores também se mostram mais aliviados já que podem ‘delegar’ a alguém a tarefa de ‘cuidar/controlar’ o sujeito que desvia; os cuidadores se veem ‘valorizados’ porque “gostam” das crianças e se sentem com a ‘missão/vocação’ de apoiar sujeitos reduzidos a limitações/deficiências (embora reconheçam a difícil tarefa de trabalhar com esses alunos sem os conhecimentos didáticos que a ação requer); e a gestão municipal entende que em tempos de ‘cortes’ de gastos, a política de cuidadores se coloca amplamente interessante, pois, embora os professores não sejam tão bem remunerados, paga-se até três cuidadores com os vencimentos de um professor com especialização (VIEIRA; MARTINS; MARIANO, 2020, p. 55-56).

Além das situações discutidas, percebemos a necessidade de se equalizar os tempos e as ações de apoios à classe comum e de atendimento dos alunos nas salas de recursos multifuncionais. É importante fortalecer as redes colaborativas na classe comum, tendo em vista o fato de o acesso ao currículo ser a base para a complementação/suplementação do trabalho pedagógico. Nesta mesma via, é necessário reconhecer que os estudantes trazem especificidades de aprendizagem que requerem intervenções mais direcionadas, nesse caso, a necessidade do contraturno e das salas de recursos multifuncionais.

A falta de equilíbrio entre esses dois momentos pode alocar o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, fragilizando o acesso ao currículo pelo estudante na turma em que estuda. Em contrapartida, o direcionamento do trabalho do professor de Educação Especial para o que é chamado “colaborativo” e, com menor destaque para as atividades de contraturno, abre espaço para que instituições especializadas de cunho filantrópico-caritativo adensem “a briga” pela presença dos estudantes em seus espaços-tempos, pois a correlação de forças para com o financiamento em Educação Especial se mostra, cotidianamente, presente nas bandeiras da filantropia.

Os dados do estudo, considerando as produções de autores dedicados a estudar a política do atendimento educacional especializado (BAPTISTA, 2011, 2013; KASSAR; REBELO, 2013; GHIDINI; VIEIRA, 2021), nos

levam a refletir que as redes de apoio estão presentes nas escolas, sendo necessário, constantemente, refletir sobre como utilizá-las como apoio à escolarização de um sujeito que aprende, e não como uma limitação/deficiência.

As concepções de atendimento educacional especializado não estão desvinculadas das implicações dos usos desses serviços nas escolas, nos modos como os professores de Educação Especial são significados e os alunos são apoiados pedagogicamente. Como dito, essa rede de apoio precisa se comprometer com a acessibilidade curricular, por isso, faz parte da proposta pedagógica da escola.

Dentro de uma concepção de atendimento educacional especializado comprometida com a acessibilidade curricular, questões podem ser levantadas: Qual o currículo proposto para a turma? Quais as mediações necessárias para que o estudante participe dessa proposição curricular? Que apoios serão necessários? Que canais de acompanhamento/avaliação serão constituídos? Como articular o atendimento educacional especializado com as ações planejadas e desenvolvidas pelos professores no turno regular? Como pensar as ações de contraturno? Como fazer o currículo escolar e o atendimento educacional especializado se complementarem/suplementarem?

Segundo Baptista (2011, 2013), a integração da Educação Especial na proposta pedagógica da escola poderá apontar pistas para assumirmos o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial, equilibrando turno e contraturno, fazendo a modalidade transversalizar sobre o ato educativo — base de sustentação da função pública e social da escola. A tarefa do atendimento educacional especializado é manter permanente diálogo com as proposições curriculares da escola para que alunos com indicativos à Educação Especial constituam uma relação profícua com o conhecimento, ação que convoca pensar as implicações de uma determinada concepção no direito social à Educação prescrito em normativas nacionais que reconhecem esse direito como público e subjetivo.

Conclusão

Assim, o estudo desvela que os municípios pesquisados têm implementado políticas para a oferta do atendimento educacional especializado,

sendo possível perceber concepções diversas adotadas para a incorporação desses serviços nas escolas comuns, o que implica em conjunto de rebatimentos nos atendimentos aos alunos, nas ações dos professores de Educação Especial e nos usos/incorporações das redes de apoio no trabalho pedagógico. Além das discussões explicitadas, é importante trazer o professor do ensino comum, que não se sente preparado para trabalhar com alunos com deficiência, para a mediação dos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial, fazendo do atendimento educacional especializado a política responsável pela escolarização do aluno, desvinculando a acessibilidade curricular como a força motriz desse processo.

Referências

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira Marin, 2013. p. 43-61.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 22 nov. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611%20DE%2017,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

- BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, p. 17, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- GHIDINI, S. G.; VIEIRA, A. B. **Atendimento Educacional Especializado como Ação Pedagógica em Educação Especial**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.
- GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. **Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S. O Especial na educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira Marin, 2013. p. 21-42.
- OLIVEIRA, I. M.; PINTO, A. K. P. Estágio extracurricular e formação em educação especial. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. 1. ed. Porto alegre: Mediação/CDU/FACITEC, 2011, v. 1, p. 105-123.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.
- VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- VIEIRA, A. B.; MARTINS, C. A. C.; MARIANO, C. A. B. S. Professores de educação especial e cuidadores: atrevessamentos nas políticas de formação continuada. *In*: TEZZARI, M. L. *et al.* (Org.). **Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa**. Marília: ABPEE, 2020. p. 43-60.
- VIEIRA, A. B. **Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.



EIXO

**MOVIMENTOS SOCIAIS E
ARTÍSTICOS E DIFERENÇAS**

Grupo de trabalho pessoas com deficiência nas escolas públicas do campo: constituição e ações iniciais

Washington Cesar Shoiti Nozu
Patrícia Paula Schelp
Juliana Vechetti Mantovani Cavalante
João Henrique da Silva
DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.17

Sobre constatações, inspirações e aspirações

Movimentos populares, sindicais, organizações do campo, universidades, institutos federais, organizações internacionais, representações do Ministério da Educação e do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) se reuniram entre os dias 16 e 17 de agosto de 2010, na sede da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), em Brasília, e criaram o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

O objetivo do FONEC é a articulação pela garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os níveis e modalidades; o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2022b, s/p).

A constatação da evidente desigualdade social e educacional a que estão submetidas as populações do campo, a fragilidade de políticas públicas para a área e os cortes de investimentos da área da educação são importantes preocupações do FONEC. Por isso, este movimento social almeja fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo.

Com o intuito de potencializar a atuação do FONEC em diferentes espaços e relações, os membros têm buscado: a) articulação por região/estados, com a realização de reuniões periódicas e à medida das demandas e das necessidades; e b) organização de frentes, para melhor aproveitar seus quadros e a diversidade de especialistas/militantes para a abordagem de diferentes aspectos, desafios e problemáticas da Educação do Campo.

Para tanto, foram organizadas quatro frentes: Frente das Escolas do Campo; Frente das Licenciaturas em Educação do Campo; Frente do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); e a Frente dos Institutos Federais (FONEC, 2022a).

A Frente das Escolas do Campo do FONEC é um coletivo formado por lideranças dos fóruns/articulações/comitês de Educação do Campo, educadores, especialistas e militantes de movimentos sociais que têm se organizado para: acompanhar as realidades de oferta da Educação Básica nos territórios do campo brasileiro; acompanhar a situação de fechamento de escolas, turnos e turmas, bem como as condições de abertura de novas escolas; contribuir com o fortalecimento político, pedagógico e de infraestrutura das escolas públicas do campo; organizar a luta pelo fortalecimento das escolas do campo, articulando com aliados no parlamento, Ministério Público e outros; elaborar estratégias para o enfrentamento do projeto de

empresariamento nas escolas do campo; e promover espaços próprios de formação/mobilização/articulação sobre o tema (FONEC, 2022a).

A Frente das Escolas do Campo está organizada em cinco Grupos de Trabalho (GTs), que se auto-organizam para pautar questões centrais relacionadas à afirmação das escolas do campo. São eles: GT – Financiamento da Educação do Campo; GT – Combate ao Fechamento das Escolas do Campo; GT – Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo; GT – Educação do Campo e Currículo; e GT – Educação de Jovens e Adultos do Campo (FONEC, 2022a).

As orientações aos Grupos de Trabalho são de atuação articulada, com vistas a fortalecer a auto-organização do coletivo que constitui a Frente das Escolas do Campo, evitando a fragmentação e o isolamento no encaminhamento das atividades. Os GTs têm pautas próprias e comuns. As ações próprias serão definidas a partir das demandas e ênfases específicas de cada GT (ATA, 2021a).

As ações comuns a todos os GTs são: 1) Diagnóstico sobre a situação das escolas do campo no Brasil, com a produção de indicadores de políticas de atendimento da Educação do Campo, aproveitando a contribuição dos estados com dados sistematizados, informações, produções, experiências e diagnósticos que já possuem; 2) Formulação de material com referências teórico-práticas sobre o Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo, sua função social, sobre o currículo no contraponto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao “Agrinho”/Agronegócio, e sobre a formação de Educadores (em interface com outras Frentes), objetivando subsidiar as ações do Movimento em nível estadual e nacional; 3) Ação política e de articulação com os Fóruns e Comitês estaduais e municipais de Educação do Campo para fortalecer a luta e mobilização nos estados, assim como as parcerias com o Ministério Público, Defensoria Pública, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Assembleias Legislativas, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional Popular de Educação, Campanha em Defesa da Escola Pública, Universidades, organizações estudantis e militantes/especialistas no âmbito do Movimento da Educação do Campo (ATA, 2021a).

Neste capítulo, pretende-se descrever a constituição e as ações iniciais do Grupo de Trabalho (GT) Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo, que integra a Frente das Escolas do Campo do FONEC. Metodologicamente, trata-se de um relato coletivo de experiências. Hage (2010) destaca a importância de agir de forma coletiva em favor da construção de um outro projeto de sociedade pautado pelo diálogo e interação entre as pessoas, grupos sociais, instituições, saberes, culturas, crenças que valorizam a diferença sem abrir mão de perseguir a igualdade de condições de vida e de perspectivas de futuro a que todos os seres humanos têm direito.

Nessa perspectiva, na sequência, serão descritos os percursos e os encaminhamentos iniciais do GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo. Espera-se que este texto possibilite conhecer o referido GT e reunir esforços na promoção de políticas públicas, formação de professores e pesquisas em Educação.

Sobre percursos iniciais do GT Pessoas com Deficiência nas escolas públicas do campo

Particularmente, o GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo foi criado em 16 de março de 2021, em reunião virtual, com a presença da Professora Maria Antônia de Souza, Rosana Aparecida da Cruz, Priscila Soares Vidal Festa e Patrícia Paula Schelp. A primeira ação foi atinente à denominação do GT, sugerido pela Professora Maria Antônia de Souza, com a anuência de todas as participantes da reunião (ATA, 2021a).

O GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo é formado por profissionais da educação e pesquisadores da área de todas as regiões do Brasil e tem como objetivo primordial investigar as condições de acesso, permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência nas escolas do campo, das águas, das florestas, dos territórios indígenas e das áreas quilombolas do Brasil. As reuniões ordinárias do GT são mensais e têm ocorrido de forma virtual, tendo em vista a sua abrangência nacional e também o cenário pandêmico.

A partir de abril de 2021, o GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo passou a incorporar outros membros, com histórico

de docência, pesquisa e/ou militância relacionadas com os atendimentos da Educação Especial em escolas do campo, das águas, das florestas, de territórios indígenas e de áreas quilombolas. A mediação do referido GT ficou à cargo da Professora Patrícia Paula Schelp e do Professor Washington Cesar Shoiti Nozu.

Considerando as ações comuns a todos os GTs da Frente das Escolas do Campo, bem como as condições materiais disponíveis e as particularidades adjacentes, em 22 de abril de 2021 foi apresentado o projeto *Educação Especial e Educação do/no Campo: interseccionalidades, políticas e indicadores socioeducacionais*, com vistas a direcionar as primeiras ações do GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo (ATA, 2021b). O projeto foi construído coletivamente por professores e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior brasileiras que integram a Rede Educação Especial do Campo, que está instituída na Universidade do estado do Pará (UEPA) e é coordenada pela Professora Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes.

A Rede é parceira do GT, e o projeto conta com a coordenação do Professor Washington Cesar Shoiti Nozu. O projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar as interfaces entre Educação Especial e Educação do/no Campo em suas dimensões epistemológicas, políticas e sociais. E como objetivos específicos: conhecer as interseccionalidades Educação Especial e Educação do/no Campo, enfatizando as identidades/diferenças dos estudantes, os tempos/espacos socioeducacionais e as práticas pedagógicas; identificar e analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado em diferentes contextos escolares do campo, das águas e das florestas; analisar os dispositivos político-normativos internacionais, nacionais, estaduais e municipais que versam sobre a Educação Especial, a Educação do/no Campo e as articulações entre ambas as áreas, sobretudo aqueles produzidos a partir do princípio da Educação Inclusiva; analisar os indicadores sociais e educacionais dos povos do campo, das águas e das florestas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os desdobramentos desse projeto compreendem uma série de ações de professores, pesquisadores e orientandos de doutorado, mestrado e de iniciação científica. À guisa de registro, encontram-se em desenvolvimento as seguintes investigações que buscam, com seus resultados, alimentar o

projeto macro supramencionado e, por sua vez, as ações do GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo:

- a) a tese *O surdo que vive no campo e não é do campo: escola e prática pedagógica como potenciais para superação da negação*, de Patrícia Paula Schelp (2022), doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP);
- b) a tese *Inclusão e governamento de estudantes com deficiência em escolas do campo*, de Eduardo Adão Ribeiro (2022), doutorando em Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF);
- c) a tese *Política e gestão da Educação Especial no campo no estado do Piauí*, de Madson Evandro da Silva Melo (2022), doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD);
- d) a dissertação *Escolarização de estudantes indígenas com deficiência: dimensões políticas e da produção científica*, de Katia Pereira Petelin (2022), mestranda em Fronteiras e Direitos Humanos pela UFGD;
- e) a dissertação *Gestão da Educação Especial no campo: atuações no município de Bela Vista – MS*, de Roseane Arce Romeiro (2022), mestranda em Educação pela UFGD;
- f) a dissertação *Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Aral Moreira/MS: inclusão em escolas do campo*, de Juliana Rodrigues Anastacio (2022), mestranda em Educação pela UFGD;
- g) a dissertação *Práticas pedagógicas inclusivas em escola do campo*, de Luiz Henrique Poloni, (2022), mestrando em Educação pela UFGD;
- h) a iniciação científica *Educação Especial e Educação do Campo: articulações na documentação político-normativa das unidades federativas do Centro-Oeste brasileiro*, de Guilherme José Pavesi (2022), graduando em Pedagogia pela UFGD;
- i) e a iniciação científica *Educação Especial na Educação Escolar Quilombola: análise da produção científica brasileira*, de Jhonatans Adriano Oliveira (2022), graduando em Letras pela UFGD.

O estudo da produção científica nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo tem se pautado na identificação, registro e análise das pesquisas realizadas, sobretudo de artigos, teses e dissertações. No ano de 2011, Caiado e Meletti (2011) evidenciaram a escassez de produções sobre a temática, com apenas cinco produções: um trabalho, na modalidade pôster, no GT 3 – Movimentos Sociais e Educação na Reunião Anual de 2010 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e quatro dissertações de mestrado. Em 2018, Nozu, Ribeiro e Bruno (2018) identificaram 41 produções (10 teses e 31 dissertações), quantitativo ampliado em levantamento no ano de 2021, com o registro de 57 pesquisas (15 teses e 42 dissertações) (NOZU, 2021). Sobre a produção do conhecimento na área:

Por um lado, os indicadores quantitativos apresentados, ao considerarem a totalidade das populações de abrangência da Educação Especial e da Educação do Campo, evidenciam um aumento significativo da produção científica. Por outro lado, cabe destacar que algumas populações-alvos dessas interfaces permanecem invisibilizadas e/ou receberam pouco tratamento analítico.

De todo modo, entendemos que a construção das interfaces Educação Especial – Educação do Campo constitui-se num movimento permanente e dialético, sobretudo em razão das diferentes realidades, das políticas educacionais, dos microcontextos escolares, das práticas sociais e pedagógicas cotidianas, que fomentam a emergência de outras miradas, reflexões, críticas e possibilidades acerca da escolarização de alunos camponeses com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (NOZU, 2021, p. 40).

Direcionando as miradas para alguns indicadores educacionais, o Censo Escolar de 2020 aponta que na Educação Básica o número de matrículas em áreas rurais, ou seja, por dependência administrativa, segundo a localização da escola, é de 5.177.972, em um total de 54.403 escolas localizadas nesse espaço (INEP, 2020). Contudo, o estudo de Ribeiro (2020) revelou que grande parcela de estudantes — inclusive os com deficiência — se deslocam do campo para escolas localizadas na área urbana.

Hage (2010) afirma que a Educação do Campo deve ter em sua pauta os desafios que as populações do campo enfrentam para ter assegurado o direito à educação e à escola pública de qualidade próxima do lugar onde vivem, trabalham e organizam as suas existências.

A realidade revelada por Ribeiro (2020) indica o enfrentamento de outros desafios, como, por exemplo, o trajeto percorrido e o tempo necessário para chegar até a escola. Os dados mostram que a Educação do Campo é marcada pelo enfrentamento de adversidades estruturais, de acesso e pedagógicas. Essas questões tornam-se mais latentes quando se direciona o olhar para o direito à educação de camponeses com deficiência, historicamente invisibilizados pelas políticas sociais brasileiras (CAIADO; MELETTI, 2011).

Com o intuito de ampliar a disseminação da temática, bem como sinalizar alguns desafios nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo, em 27 de setembro de 2021, o GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo organizou o Círculo de Cultura intitulado *Processos de In/Exclusão de Estudantes da Educação Especial nas Escolas do Campo*, com transmissão virtual pela TV FONEC, no Canal do YouTube.¹ A ação envolveu estudantes e professores da Educação Básica e Superior, além de familiares, de pessoas com deficiência, pesquisadores e representantes de movimentos sociais.

Em comemoração ao primeiro ano de criação do GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo, foi lançado um logotipo para identidade visual do coletivo.

1. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/TVFONEC>. Acesso em: 27 ago. 2022.

Figura 1 — Identidade visual do GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo



Fonte: arte criada pelos designers Gelson Teodoro e Nataly Caroline dos Santos (2022).

A criação da identidade visual foi encaminhada pela Professora Juliana Vechetti Mantovani Cavalante, que, prezando pelo envolvimento com os movimentos sociais e com as populações do campo, contatou professores das escolas indígenas da Aldeia Ekeruá, município de Avaí, e da Comunidade Remanescente de Quilombo Ivaporunduva, de Eldorado, ambas no estado de São Paulo, apresentando a proposta de criação de um logotipo a partir do olhar dos alunos sobre as pessoas com deficiência de seus convívios. Uma professora encaminhou dois desenhos de duas alunas, a partir dos quais os designers Gelson Teodoro e Nataly Caroline dos Santos elaboraram a identidade visual do GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo.

Em 2022, as reuniões do GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo têm focalizado: a atualização do levantamento de indicadores estatísticos, via Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de escolas do campo, de matrículas de estudantes camponeses com deficiência e os atendimentos de Educação Especial disponíveis em escolas do campo; as ações coletivas que visam fomentar o debate e, conseqüentemente, ampliar a visibilidade das realida-

des vividas no campo, com a organização de outros Círculos de Cultura; a organização de um Colóquio de Pesquisa sobre Educação Especial em Escolas do Campo, de modo a socializar investigações já realizadas nas interfaces Educação Especial e Educação do Campo; a interação entre os GTs da Frente das Escolas do Campo e a participação nas discussões centrais do FONEC; e o apoio ao Seminário Nacional da Rede Educação Especial do Campo, a ser promovido pela Rede Educação Especial do Campo, entre os dias 24 e 26 de agosto de 2022.

Sobre caminhos que se fazem ao caminhar...

A constituição do GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo que integra a Frente das Escolas do Campo, do FONEC, expressa uma movimentação coletiva para a compreensão, a análise e a construção das condições de escolarização das pessoas com deficiência nas escolas brasileiras do campo, das águas, das florestas, dos territórios indígenas e das áreas quilombolas.

Trata-se de um caminho em construção, a ser trilhado de modo conjunto, dialógico e interativo (HAGE, 2010) com pessoas com deficiência, seus familiares, movimentos sociais, comunidades, estudantes, professores e gestores da Educação Básica e Superior, pesquisadores, demais profissionais da educação e interessados.

As ações iniciais do GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo — pautadas na interlocução de seus membros, na análise de produções científicas sobre o tema e no diálogo com as populações do campo — indicam (des)caminhos da inclusão de estudantes com deficiência em escolas do campo.

O ensino pautado em um currículo urbanocêntrico, que não atende as expectativas, interesses e realidade da população do campo, corrobora a desistência dos bancos escolares, além das situações evidenciadas pelas dificuldades de acesso e de estrutura (MANTOVANI, 2015).

Nessa direção, sinaliza-se a fragilidade, em muitos contextos e realidades, da política hegemônica de Educação Especial adstrita ao formato de sala de recursos multifuncionais para a oferta de Atendimento Educacional

Especializado (AEE) aos estudantes camponeses com deficiência. Isso porque este serviço — ao prever o AEE no contraturno da escolarização — não considera as escolas do campo organizadas pela Pedagogia da Alternância, nem os desafios cotidianos do transporte escolar rural (NOZU; SÁ; DAMASCENO, 2019).

Castel (2013), em seus estudos sobre a exclusão, evidencia que, para além do conceito, é necessário problematizar fatores que precedem a exclusão. É preciso prosseguir com a indignação de que crianças e jovens camponeses com deficiência não chegam ou concluem suas trajetórias escolares, desistem ou ficam vulneráveis às consequências da falta de estrutura, transporte e condições a uma vida digna que garanta ensino, saúde, transporte, alimentação, trabalho e cultura.

Dessa forma, ampliar o debate, a interação e o diálogo com os movimentos sociais e com os profissionais da Educação Básica do Campo e desenvolver ações conjuntas para análise e fomento de pesquisas e de propostas pedagógicas constituem-se como possibilidades para o fortalecimento e visibilidade da escolarização das pessoas com deficiência que vivem no campo. Este é um desafio atual para o GT Pessoas com Deficiência nas Escolas Públicas do Campo, cujos caminharres podem lançar centelhas para a emergência da Educação Especial do Campo, ou seja, uma proposta anti-hegemônica e anticolonizadora/urbanocêntrica da Educação Especial ofertada em escolas do campo, a ser construída a partir dos valores, dos sonhos, dos interesses, das histórias, das culturas e das experiências das populações do campo. Eis um devir!

Referências

- ANASTACIO, J. R. **Políticas de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Aral Moreira/MS: inclusão em escolas do campo**. Projeto de Pesquisa de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2022.
- ATA. GT Pessoas com Deficiência em Escolas Públicas do Campo. **Memória da Reunião**: 16/03/2021. (Mimeo). 2021a.
- ATA. GT Pessoas com Deficiência em Escolas Públicas do Campo. **Memória da Reunião**: 22/04/2021. (Mimeo). 2021b.

- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, maio-ago. 2011. Edição Especial.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. *In*: WANDERLEY, M.; YAZBECK, M. C. (org.). **Desigualdade e a questão social**. 4. ed. São Paulo: EDUC, 2013. p. 235-264.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO (FONEC). **Frentes**. Fonec, [2022a]. Disponível em: <https://fonec.org/frentes/>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CAMPO (FONEC). **Quem somos?** Fonec, [2022b]. Disponível em: <https://fonec.org/o-fonec/>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. *In*: DALBEN, Ângela *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 460-477. Coleção Didática e Prática de Ensino.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍ-SIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP, 2 dez. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 25 jan. 2020.
- MANTOVANI, J. V. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo**. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- MELO, M. E. S. **Política e gestão da Educação Especial no campo no estado do Piauí**. Projeto de Pesquisa de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2022.
- NOZU, W. C. S. Construção das interfaces educação especial e educação do campo: análise da produção acadêmica. *In*: FERNANDES, A. P. C. S. (org.). **Educação especial do campo: trilhas, perspectivas e renovação**. Belém: EDUEPA, 2021. p. 27-42.
- NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018.
- NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. Educação especial em escolas do campo e indígenas: configurações em microcontextos brasileiros. **Trabalho, Política e Sociedade**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 51-64, jul./dez. 2019. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ee_em_escolas_do_campo_e_indigenas.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.
- OLIVEIRA, J. A. **Educação Especial na Educação Escolar Quilombola: análise da produção científica brasileira**. Projeto de Iniciação Científica – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2022.
- PAVESI, G. J. **Educação Especial e Educação do Campo: articulações na documentação político-normativa das unidades federativas do Centro-Oeste brasileiro**. Projeto de Iniciação Científica – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2022.

- PETELIN, K. P. **Escolarização de estudantes indígenas com deficiência:** dimensões políticas e da produção científica. Projeto de Pesquisa de Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2022.
- POLONI, L. H. **Práticas pedagógicas inclusivas em escola do campo.** Projeto de Pesquisa de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2022.
- RIBEIRO, E. A. **Inclusão de camponeses Público-Alvo da Educação Especial em escolas da Região da Grande Dourados.** 2020. 273 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.
- RIBEIRO, E. A. **Inclusão e governo de estudantes com deficiência em escolas do campo.** Projeto de Pesquisa de Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2022.
- ROMEIRO, R. A. **Gestão da Educação Especial no campo:** atuações no município de Bela Vista – MS. Projeto de Pesquisa de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2022.
- SCHELP, P. P. **O surdo que vive no campo e não é do campo:** escola e prática pedagógica como potenciais para superação da negação. Projeto de Pesquisa de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), Curitiba, 2022.

Surdidade e arte: artefatos artísticos da cultura imagética como forma de resistência

Kátia do Socorro Carvalho Lima
Igor Belo dos Santos
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
DOI: 10.52695/978-65-5456-019-1.18

Considerações iniciais

A Surdidade situa os Surdos em definições que se opõem àquelas tradicionais da surdez, centradas em concepções clínicas e patológicas, com propósitos de cura deles, sem considerar as distinções dos processos culturais entre as pessoas com limitação auditiva e as que nasceram ou ficaram surdas. E, ainda, como afirma Paddy Ladd (2013), na “Grande Narrativa”, no final do século XX, na qual as histórias dos Surdos e de suas comunidades eram escritas e contadas pelos ouvintes.

Desse modo, “a observação fundamental que se situava na Grande Narrativa é que antes da existência das ‘suas escolas’ para Surdos, as pessoas Surdas mal conseguiam alcançar uma aparência de humanidade” (LADD, 2013, p. 42-43). Com isso, os Surdos eram representados como seres inferiores, na base moral e comunicacional, mais até do que o ser humano primitivo.

Como consequência, emergiu o convencimento nos próprios Surdos de que eles não possuíam uma história própria e legítima e também a proibição da comunicação gestual e a imposição da oralização. Porém, “um interesse renovado na história dos Surdos começou a recriar a tradição da Surdidade¹ do último século” (LADD, 2013, p. 43). Daí, apresenta-se uma contranarrativa que se fundamenta na Surdidade,

[...] uma vez que a preocupação das comunidades Surdas, tal como de outras comunidades minoritárias, é em estabelecer claramente as suas tradições face às energias assimilatórias esmagadoras, etnocidas, contra as quais foram obrigadas a lutar durante séculos (LADD, 2013, p. 43).

Conforme Vieira-Machado (2010), necessário se faz situar as narrativas sobre os Surdos, na pós-modernidade, no âmbito dos “Estudos Surdos”, como novo campo teórico, no qual as narrativas sobre eles rompem com representações estereotipadas de incapacidade, de doença, de modelos audiológicos, ou seja, baseadas em representações clínicas e terapêuticas para situá-las em outros campos que se direcionem às questões políticas, identitárias, linguísticas e culturais dos Surdos, em representações sócio-antropológicas. Nas palavras de Dorziat (2011), os Estudos Surdos se opõem às

1. Este termo foi desenvolvido em 1990 por Paddy Ladd, “a fim de iniciar o processo de definição do estado existencial do Surdos como ‘ser-no-mundo’. Até agora, o termo médico ‘surdez’ foi usado para englobar essa experiência dentro da categoria mais ampla de ‘deficiente auditivo’. A grande maioria dos quais eram pessoas idosas com problemas na audição’ de modo a tornar invisível a verdadeira natureza da existência coletiva Surda. A Surdidade não é vista como um estado finito, mas como um processo através do qual os indivíduos surdos chegam a efetivar sua identidade Surda, postulando que aqueles indivíduos constroem aquela identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe” (PADDY LADD, 2013, p. 14).

ideias presentes nos últimos 100 anos sobre as práticas ouvintistas, quando estas se difundem por meio de estratégias colonizadoras, e as problematizam desnudando seus efeitos devastadores sobre os Surdos.

A contranarrativa ou contradiscurso trabalha a favor da derrocada do ouvintismo, que se explica, conforme Skliar (1998), como a forma de representar o Surdo pelo ouvinte, a partir da ideologia dominante do oralismo, e, como consequência, a produção do “holocausto linguístico, cognitivo e cultural em que viveram os surdos” (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 50).

O ouvintismo, termo criado por Skliar (1998), corresponde à imposição da oralidade aos Surdos, um modo de colonizá-los, sendo obrigados a se perceberem como incapazes. Com base numa ideologia dominante, na qual produziu (ou produz?) seus efeitos, o ouvintismo contou (ou conta?) com apoio dos profissionais do campo da saúde, familiares e “inclusive próprios Surdos, que representavam e representam os ideais do progresso da ciência e da tecnologia – o surdo que fala, o surdo que escuta” (SKLIAR, 1998, p. 16).

Perlin (1998) corrobora essa discussão quando argumenta que o termo ouvintismo, demonstra as relações de poder, de normalização, de dominação, de deficiência como incapacidade, com a preeminente necessidade de normalização, de regulação e controle do corpo do Surdo, no uso de técnicas de treinamentos para fala (oral), com a proibição de manifestação de qualquer gesto. Desse modo,

O corpo está preso no interior dos poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações [...]. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realiza a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Contudo, a contranarrativa emerge com a resistência dos Surdos por meio do ativismo nas associações, da posição afirmativa no uso da língua de sinais, mesmo quando foi proibida após o Congresso de Milão de 1880, mas usada escondida; do humor, da arte Surda, dentre outros exemplos possíveis. A força da resistência advém das próprias práticas opressoras. Resistência

compreendida nessa discussão como em Foucault (1995, p. 248): “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica [...] uma estratégia de luta”.

As resistências surdas reivindicam mudanças de representações, práticas, saberes, pois “são essas as resistências que contestam e rebatem as tentativas de normalização e a estratégia de controlar e tornar o corpo surdo dócil, ouvinte e falante” (REZENDE, 2010, p. 80). Por isso:

[...] os líderes surdos têm resistido ao modelo a-linguístico e a-cultural da sua cultura minoritária bem como aos métodos ouvintes para estudar os surdos que a originaram; sendo esses métodos não apenas os delírios ignorantes de pessoas perigosamente poderosas mas também o suporte intelectual da intervenção dos ouvintes quando impõem à força o isolamento educativo, quando se institucionalizam, quando exercem a cirurgia auditiva, e em todas as formas que a imposição audista assume. (LANE, 1995, p. 53).

Diante do exposto, este estudo teve como objetivo geral refletir sobre os artefatos artísticos da cultura imagética por meio das intervenções artísticas de 02 (dois) artistas Surdos como forma de resistência. Para isso, selecionamos 02 (duas) experiências artísticas de cada um como ferramentas para essa discussão.

As contribuições teóricas deste estudo se constituíram de estudiosos do campo dos Estudos Surdos, como: Perlin (2003), Strobel (2008), Skliar (1998), Vieira-Machado (2010) e ainda: as contribuições de Foucault (1987) no campo conceitual da compreensão sobre a resistência Surda; de Thompson (1995), sobre os aspectos conceituais de cultura, e Santaella (1992-1993) sobre a cultura de imagens, dentre outras.

Arte surda: experiência visual/cultura imagética

Os Surdos apresentam singularidades, dentre outras as linguísticas, que se evidenciam e se diferenciam pelos processos comunicacionais, que se realizam por meio de uma língua de modalidade visual espacial, a língua de sinais, e também pela leitura de mundo, que se dá pelas experiências visuais.

Nessa mesma perspectiva, no Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005), as pessoas Surdas são conceituadas como aquelas que, devido à perda auditiva, apreendem o mundo por meio das experiências visuais, manifestando suas especificidades culturais principalmente pelo uso da língua de sinais. Desse modo, os Surdos, com base nesses conceitos, conhecem o mundo por meio da experiência visual e têm como língua natural a língua de sinais.

Para tratarmos do universo imagético por meio da arte surda, retomamos como referência Skliar (1998); para ele, os Surdos desenvolvem processos culturais específicos. É inegável a história de vida diferenciada dos surdos por conta da essência ‘gestual’ de sua língua, de modalidade visual espacial, portanto, uma visão de mundo distinta dos ouvintes, que falam uma língua de modalidade oral, cuja substância é o ‘som’ (SALLES *et al.*, 2005, p.40). Assim sendo, a afirmação dos processos culturais demanda o reconhecimento das diferenças surdas, práticas e vivências singulares desse grupo linguístico minoritário, que sustentam as suas bandeiras políticas reivindicatórias.

A propósito, sem enveredar pelo aprofundamento conceitual, compreenderemos cultura neste estudo como Thompson (1995, p. 181) denomina de “concepção estrutural” da cultura, cujo enfoque está *tanto* no caráter simbólico dos fenômenos culturais *como* no fato desses fenômenos estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados. Para ele, “[...] o uso de símbolos é um traço distinto da vida humana” (THOMPSON, 1995, p. 174), portanto, os seres humanos desenvolveram linguagens em virtude de quais expressões significativas podem ser construídas e trocadas. Nesse sentido, além de produzirem e receberem expressões linguísticas significativas, também, atribuem sentidos a expressões não linguísticas, como: ações, obras de arte, objetos e materiais de diferentes tipos.

Strobel (2008) faz questionamentos pertinentes sobre as diferenças presentes entre os ouvintes e os Surdos quanto às normas, tradições e valores, e dispõe para a reflexão de alguns “artefatos culturais”, que são próprios da cultura imagética, como: a experiência visual, artefato linguístico, o artefato familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e materiais. De acordo com a autora, esses artefatos são os que vão ilustrar as atitudes de ver, de perceber e de transformar o mundo de pessoas surdas.

Para nossa reflexão, dentre os artefatos culturais citados, destacaremos a experiência visual e as artes visuais para o estabelecimento do diálogo com o propósito do estudo em questão.

Sobre a experiência visual, Strobel (2008) esclarece que os Surdos são “pessoas visuais” por ausência da sua audição e do som, ou seja, apreendem o mundo pela leitura visual. Essas percepções visuais compreendem as expressões faciais e corporais, as atitudes humanas e objetos diversos, distintos.

No artefato cultural, artes visuais englobam os gestos artísticos que sintetizam as experiências surdas, suas histórias, suas subjetividades e emoções. Por meio da sua arte, o artista Surdo expõe ao mundo o seu pensamento, pois as forças das expressões faciais e corporais tornam-se percepções visuais.

Tem muitos surdos artistas que fazem desenhos, pinturas, esculturas e outras manifestações artísticas com extensão beleza, equilíbrio, harmonia e revoltas com muitas discriminações sofridas pelo povo surdo. Como exemplo, há muitas pinturas e esculturas lindas que artistas surdos produzem em língua de sinais, cenas de opressão ouvintistas e outros. (STROBEL, 2008, p. 66).

Os processos de significações visuais na criação humana se constituem no âmbito da cultura visual e da imagem. Santaella (1992-1993), situando a imagem na cultura contemporânea, afirma que em qualquer tempo ou contexto, ao realizarem suas manifestações sociais, todas as culturas produzem/produzem imagens, então, concordamos em dizer que os espaços de produção desses processos imagéticos viabilizam negociações de sentidos e de representações, em que os gestos artísticos de Surdos buscam revelar sua história, suas lutas, seus sofrimentos e suas vitórias.

Intervenções artísticas surdas: formas de resistência

As intervenções artísticas de Surdos estão representadas aqui pelos artistas Nancy Rourke e Odrus, com a seleção de duas obras de cada um deles, para o procedimento das análises correspondentes aos propósitos deste estudo. Os artistas residem em países diferentes, com interferências artísticas

também distintas. O primeiro em pintura em telas e segundo em grafite, mas por meio de suas artes expressam igualmente questões de afirmação identitária, de resistência e de libertação Surda. Dispomos as devidas apresentações dos artistas e suas obras nos parágrafos que seguem, sem deixar de informar que neste âmbito encontramos a representatividade de inúmeros artistas Surdos, com propostas de expressão distintas de temas, estilos e escolas, nos mais variados suportes, técnicas e gestos, em amplitude e riqueza estética.

Nancy Rourke é artista plástica, nascida em São Diego, Califórnia, nos Estados Unidos, filha de pais ouvintes, estudou design gráfico e pintura no *National Technical Institute for the Deaf* (Instituto Técnico Nacional para Surdos), em Nova Iorque. Em 1979, fez sua primeira exposição na *National Gallery of Art* (Galeria Nacional de Arte), em Washington. A partir de 2010, envolveu-se com as Artes Surdas e passou a se dedicar, em tempo integral, às artes plásticas. As telas da artista apresentam questões sobre pessoas surdas com temas sobre a história dos Surdos, a militância surda, política de Surdos, Linguagem Americana de Sinais e Bilinguismo, a arte de resistência, de afirmação e de libertação (ROURKE, 2019).

O artista brasileiro Rafael Caldeira Santos adotou o nome artístico Odrus (Surdo no sentido contrário da leitura), é grafiteiro, natural de Planaltina/Distrito Federal, nasceu Surdo e na adolescência teve contato com o Hip-Hop, que o levou a conhecer as técnicas do grafite. Arte que o motivou para vida, pois, a partir dela, expõe a valorização da pessoa negra, da periferia e da cultura surda (FRANÇA, 2019).

Nas obras de Rourke², as mãos têm destaque, na figura 1, denominada *Audism Block*, visualizamos uma pessoa, de cabelos longos, com olhar fixo em uma direção, como se estivesse olhando para uma lente fotográfica, com a boca vedada com uma fita em formato cruzado, igualmente nas orelhas, as mãos dispostas à frente da boca, uma com a palma para baixo, e a segunda na mesma disposição com espaço entre as duas, que permite

2. A artista Nancy Rourke trabalha em suas telas com as cores primárias em tons fortes sobrepostas e opta por outras cores, como as pretas e brancas, como fundo das imagens que quer destacar.

perceber a imagem da boca. Da mesma forma estão as mãos nas orelhas de lado direito do rosto, ambas com disposições que deixam as orelhas vedadas à mostra.

Na tela *Liberation tree*, figura 2, observamos uma imagem central que se assemelha a uma árvore, com um tronco, com várias linhas, que indicam cortes ou cicatrizes, de onde brotam várias mãos, sendo que a mão de maior tamanho sinaliza o sinal *I love you*, na língua de sinais americana.

Figura 1 — Audism Block (bloquear audismo)



Fonte: Acervo de Nancy Rourke.³

3. Disponível em: <https://www.nancyrouke.com/paintings/deaf/audismblockMED.jpg>. Acesso em: 23 set. 2022.

Figura 2 — Liberation tree (árvore da libertação)



Fonte: Acervo de Nancy Rourke.⁴

As cores em tons vibrantes presentes nas telas de Rourke causam um efeito inevitável de convocação, um convite para apreciá-las. Não desconsiderando as suas influências artísticas, os gestos da artista demonstram indicativos de processos culturais oriundos de uma cultura imagética e visual. Mas, para além dessas pretensas afirmações, essas obras retratam de forma clara questões pautadas na opressão que historicamente os Surdos passaram como minoria linguística numa sociedade majoritariamente ouvinte, que, por séculos, tentou normalizá-los por meio do treino da fala oral, da oralização. Por isso o destaque para boca e ouvidos vedados (Figura 1), como se dissesse: para quê utilizarmos a boca se somos Surdos? A própria artista em seu site particular declara que a pintura *Audism Block* retrata um pessoa Surda que se orgulha de ser Surda, com uma fita azul que bloqueia sua boca e sua orelha. Segundo a artista, a fita azul significa “deixe-nos em

4. Disponível em: <https://www.nancyrouke.com/paintings/deaf/liberationtreeMED.jpg>. Acesso em: 23 set. 2022.

paz”, “estou bem sem aprender a falar” e tenho orgulho do que sou, Surdo (ROURKE, 2019).

A cor azul simboliza o conceito de Surdidade — ser Surdo — no Brasil, representada por um laço. Nos meses de setembro, denominado Setembro Azul, são realizadas diversas ações sociais e políticas que rememoram histórias, memórias, lutas e conquistas da comunidade Surda.

Ressalvamos que a indicação da oralização como mais apropriada para educar os Surdos vai além da ordem metodológica, mas, sim, política, ideológica e até religiosa, por não aceitarem e respeitarem as especificidades linguísticas deles. De acordo com Skliar (1998), o Congresso de Milão de 1880 é a referência para a erradicação da língua de sinais do processo educacional dos Surdos e a vitória da língua oral, sendo

[...] incontestável a superioridade da palavra sobre os signos para devolver o surdo à sociedade e para dar-lhe o melhor conhecimento sobre a língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para a instrução dos surdos-mudos (GRÉMION, 1991, p. 195-196 apud SKLIAR, 1998, p. 37).

A partir da nova proposta educacional pautada no oralismo, ocorreu uma opressão legitimada pelo Congresso de Milão na prática escolar. Houve a proibição da língua de sinais, e algumas medidas foram tomadas, dentre elas, as crianças surdas ficavam durante as aulas sentadas sobre a mãos para não gesticularem ou mesmo tinham as mãos amarradas; eram rigidamente vigiadas e professores Surdos foram dispensados das escolas e institutos naquele momento. Os Surdos passaram por humilhações e sacrifícios, e essa situação de alguma forma é retratada na tela Rourke (Figura 2), a qual mostra as cicatrizes expostas sangrando, no tronco da árvore, que simboliza o resultado das torturas e privações que os surdos passavam por serem proibidos de sinalizar, e, na figura 1, a negação em relação à imposição da oralização aos surdos.

Na década de 1970, em diferentes países, inclusive no Brasil, percebeu-se a potencialidade da língua de sinais para os Surdos, sendo que, em alguns contextos, foram utilizados concomitantemente e em momentos distintos a língua oral a língua oral e a língua de sinais. Na década de 1980,

e mais fortemente na década de 1990, a abordagem bilíngue emerge, com o pressuposto básico de que o Surdo precisa adquirir como primeira língua a língua de sinais, e, como segunda língua, a língua oficial do seu país (GOLDFELD, 2002).

Conforme Slomski (2012, p. 106):

O bilinguismo reconhece o surdo em sua diferença, considerando-o como membro de um grupo social que tem uma cultura que lhe é própria, propondo tanto a aprendizagem da Língua de Sinais quanto da Língua Portuguesa, cada uma na sua especificidade.

Porém, Nakagawa (2012) afirma que nos dias atuais ainda repercutem sobre os Surdos os ecos do Tratado de Milão e das medidas eugênicas/profiláticas em relação aos Surdos, “que vigoraram no último quartel do século XIX, e por boa parte do século XX, no mundo ocidental” (NAKAGAWA, 2012, p. 36).

Nas obras do artista Odrus, observamos as mãos em destaque como forma de resistência e exaltação da língua de sinais. A obra *Mãos que pulsam* (figura 3), gesto artístico exibido em uma estação de metrô de São Paulo, por conta da participação do artista na exposição *As diferenças nos tornam únicos*, posteriormente, foi deslocada para o pátio interno da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Mário Pereira Bicudo em São Paulo. De modo notório, a obra do artista apresenta a imagem de um coração humano agarrados por mãos, que, ao segurar o órgão humano, expele uma flor.

Já na obra *Indígena em Libras* (figura 4), observamos uma composição de imagens sobrepostas: em primeiro plano estão duas mãos, uma com a palma para frente, com os dedos indicador e médio elevados, e a segunda disposta com os dedos unidos com a palma em cima da outra ao fundo das mãos uma folha, ao lado esquerdo dois tucanos, no canto direito inferior inúmeros prédios, contrastando com as imagens de pessoas e animais em solo desmatado. A imagem configura o sinal de indígena na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Figura 3 — Mãos que pulsam



Fonte: Acervo pessoal de Odrus.⁵

5. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BlqwCRiHtI8/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

Figura 4 — Indígena em Libras



Fonte: Acervo pessoal de Odrus.⁶

As imagens evidenciam que a língua de sinais representa a bandeira de luta das comunidades Surdas para serem reconhecidas, respeitadas e valorizadas como forma de confronto e reivindicações por conquistas e efetivações de direitos. Língua compartilhada pelo Surdos em espaços de convivência social, antes proibida, marginalizada e clandestina, sendo a língua de sinais:

Um bem simbólico que marca um processo de descolonização face aos esforços de oralização e imposição da fala, ao mesmo tempo que um elemento de pertença identitária que resgata a auto-determinação dos grupos Surdos em relação ao jugo ouvintista, as línguas gestuais, nas mãos das comunidades surdas,

6. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B5EO1pXHJv-/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

fizeram-se (e fazem-se) bandeira política das mais valiosas no que diz respeito à diferença. Entre movimentos de mãos e expressões faciais, partilhados em ambiente linguístico comum, redefinem-se aos poucos os territórios simbólicos ocupados pela surdez (NAKAGAWA, 2012, p. 37).

É bom lembrar que, em 2002, a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) oficializou a Libras como meio legal de comunicação e expressão oriunda das comunidades de pessoas surdas do país, promulgando o direito de uso e a sua inclusão em instituições e concessionárias de serviços públicos no Brasil, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005). Com o reconhecimento legal, essa língua se tornou um importante instrumento de luta e resistência contra qualquer forma de opressão ou negação, em especial do uso das mãos para se comunicar, sendo a Libras uma língua de modalidade gestual e visual. Como nos dizem Vieira-Machado e Lopes (2010, p. 31): “A LIBRAS é um símbolo de identidade; por meio dela, os surdos se reconhecem parte de uma comunidade”. Assim:

A língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com os outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que, na língua de sinais, nas políticas de marcação das diferenças, carregam marcas culturais. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns (VIEIRA-MACHADO, 2010, p. 32).

A língua (de sinais), nesse caso, é concebida, dentre outros aspectos, como mais um dos instrumentos usados pelos surdos na produção dos fenômenos culturais, sem restringi-los a ela. Então, a língua, como no dizer de Poche (1989 apud SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 572), “é um instrumento que serve a linguagem para criar, simbolizar e fazer circular sentido, é um processo permanente de interação social”. Essas trocas sócio-interativas se dão entre os surdos e surdos e ouvintes em um mesmo universo social.

As interferências dos artistas Rourke e Odrus nos indicam total negação da oralização do Surdo, em concordância com a Surda Emanuelle Laborit (1994 apud GESSER, 2012, p. 90) quando declara: “[...] não compreendem que os surdos não têm vontade de escutar. Querem que sejamos semelhantes a eles, com os mesmos desejos, logo, com as mesmas frustrações. Querem preencher uma carência que não temos”.

As mensagens retratadas nas obras dos artistas se coadunam com os anseios das comunidades Surdas de todos os países do mundo, que resistem às diferentes representações, narrativas e práticas que, de alguma forma, tentam subjugar a língua de sinais e situar seus participantes num modelo de deficiência e incapacidade, constituindo-se de resistência como construção coletiva, com clara intenção de desconstrução dos discursos ouvintistas sobre eles. Nas palavras de Perlin (2003, p. 104) são resistências surdas: “O surdo na experiência do ser surdo se sente o outro e as resistências, devido à imposição da experiência ouvinte quando não são acompanhadas de silêncio, são resistências povoadas de significados”.

Considerações finais

O objetivo central deste estudo constituiu-se em refletir sobre as interferências artísticas surdas no que diz respeito às formas de resistência Surda. Desse modo, a arte surda, por meio de trabalhos dos artistas Surdos, nos permitiu a compreensão da pessoa Surda como aquela que não concebe a si própria como incapaz, numa perspectiva terapêutica, mas como parte de uma comunidade, que tem a experiência com o mundo de forma distinta das pessoas ouvintes, e que, por meio de sua arte, seguem um processo de afirmação identitária, de luta pelo reconhecimento da sua língua e identidade.

As simbologias das mãos presentes em todas as obras demonstram a forma de comunicação, que não depende da voz e do som, e sim da língua de sinais, língua natural dos Surdos. As mãos para realização dos sinais são configuradas em formatos que compõem a fonologia da língua de sinais. Por outro, observamos a resistência sempre presente nas obras, como se dissessem: deixe-nos em paz com a nossa língua, a língua de sinais!

Assim, a arte Surda, além dos aspectos estéticos próprios, apresenta-nos uma arte de resistência, de protesto, de desconstrução de representações negativas sobre os Surdos e sobre sua língua. É uma arte de conscientização por meio da resistência coletiva Surda.

Referências

- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 05 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 ago. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 26 set. 2022.
- CAMPELLO, A. **Estudos Surdos II**. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- DORZIAT, A. **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANÇA, M. As cores do silêncio. Surdez e artes visuais: conheça o grafiteiro Rafael Osdrus. **Traços**, n. 27, 2019. Disponível em <https://medium.com/revistatra%C3%A7os/as-cores-do-sil%C3%A7os-535f4319b3b8>. Acesso em: 12 out. 2019.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- LADD, Paddy. **Em busca da Surdidade**: Colonização dos Surdos. Tradução: Sintagma, Mariana Martini. 1 ed. [s. l.]: Livraria especializada Ltda, 2013. Vol. 1. Título original: Understanding Deaf Culture.
- LANE, H. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1995.
- NAKAGAWA, H. E. I. **Culturas surdas**: o que se vê, o que se ouve. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) — Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, área de literaturas, artes e culturas, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12428313.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

- PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- REZENDE, P. L. F. **Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese de Doutorado (Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino da língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2005.
- SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005.
- ROURKE, N. **Biografia**. Nancy Rourke, c2019. Disponível em: www.nancyrourke.com/biography.htm. Acesso em: 11 out. 2019.
- SANTAELLA, L. Palavra, Imagem & Enigmas. **Revista USP**: Dossiê Palavra, Imagem, São Paulo, n. 16, 1992-1993.
- SKLIAR, C. **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.
- STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- SANTOS, R. C. Instagram: Odrusone. Disponível em: www.instagram.com/odrusone/. Acesso em: 17 ago. 2022.
- SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações na prática. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2012.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. (org.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **Os surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES, 2010.

Sobre as autoras e autores

Alexandro Braga Vieira

Professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação.

Aline Maira da Silva

Doutora e mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente 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 (GEPEI). Tem experiência nas áreas de Psicologia, Educação e Educação Especial. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0119179612439892>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>. E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br.

Ana Paula Escossia Barbosa de Souza Pereira

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Campus do Pantanal (PPGE/CPAN). Possui graduação em Matemática-Licenciatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Campus Pantanal. Professora da Educação Básica, na rede privada de ensino. Participa do Grupo de Pesquisa (UFMS/CNPq) Políticas Públicas de educação e educação especial. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6536591524163248>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6101-0075>. E-mail: anapaulaescossia@yahoo.com.br.

Ana Paula Lima Barbosa

Doutora em Educação com área de concentração em Avaliação Educacional pela Universidade Federal do Ceará (UFC) (2016) e mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2011) na linha de Formação de Professores. Especialista em Moderna Educação (2018) (PUC-RS). Bacharela em Direito pela Universidade de Fortaleza (1998) e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2008). Professora adjunta da Faculdade Ari de Sá (FAS - Fortaleza-CE). Atualmente é pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência no Ensino Superior presencial e a distância, com uso de metodologias ativas, atuando nas áreas de Educação Especial, Avaliação Educacional, Metodologia Científica, Comunicação e Linguagem, Direito da Criança, Adolescente e Idoso, Métodos Consensuais de Resolução de Conflitos e Ética. E-mail: ana.barbosa@aridesa.com.br.

Ana Paula Santos de Oliveira

Doutoranda em Educação Especial na mesma universidade, seguindo a linha de pesquisa em altas habilidades ou superdotação. Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Psicologia, Bacharel e Licenciatura, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no ano de 2016. Membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (Grupoh). E-mail: anapaulasantosoliveira@estudante.ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5881-2595>.

Andreia dos Santos de Jesus

Pedagoga do Programa de Atenção e Orientação aos Discentes da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: deinhasantosjesus71@gmail.com.

Andressa Santos Rebelo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal da Grande

Dourados e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Especial e indicadores educacionais. Participa do Grupo de Pesquisa UFMS/CNPq Políticas Públicas de educação e educação especial e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva GEPEI UFGD. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>. E-mail: addressarbl@gmail.com.

Angelita Vieira de Morais

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência (UNESP-Bauru). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ (2011). Especialista em Ensino de Física: Mecânica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2008). Licenciada em Ciências/Física pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina (2005). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (CCENS/ Departamento de Química e Física) e integrante do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (ENCINE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0351534160055927>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3744-4962>. E-mail: angelita.morais@ufes.br.

Bárbara Amaral Martins

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, com período sanduíche na Universidade do Minho - Portugal. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em em Educação Inclusiva (GEPEI) e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>. E-mail: barbara.martins@ufms.br.

Biancha Angelucci

Doutora em Psicologia Social e Mestra em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Psicóloga. E-mail: b.angelucci@usp.br.

Christianne Thatiana Ramos de Souza

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs). Mestra em Psicologia — Teoria e Pesquisa do Comportamento (UFPA). Formação em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Associada da Faculdade de Educação vinculada ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. Linhas de pesquisa: Educação de Surdos, Bilinguismo, Aquisição da Linguagem Escrita por Surdos e Constituição do Sujeito Surdo. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem e Subjetividade Surda (GPELISS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5947879244550162>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5508-7049>.

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1992–1996). Professora Associada III da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEEs. Coordenadora do GP-SABilíngue (Surdez e abordagem bilíngue) (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espe-lhogrupo/4294>). Pós-doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR/ROMA) em 2003 e na Universidade de Barcelona em 2017 (FAPESP). Participação de grupos internacionais de Pesquisa. Vencedor do 1º Lugar da 56ª Prêmio JABUTI área de Educação com o livro “Tenho um aluno surdo e agora?” Ed. UFSCar. E-mail: clacerda@ufscar.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9468232016416725>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>.

Daniela Marçal

Doutora em Design pelo programa de Pós-graduação em Design da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Fonoaudióloga; Pesquisadora do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos (LINC/Design), da PUC-Rio. Participa do Grupo de estudos Design na leitura de Sujeitos e Suportes em Interação (DeSSIn) da PUC-Rio, onde co-supervisiona o eixo temático Design Social e Fatores Humanos: design inclusivo, participativo, colaborativo e responsabilidade social. Pesquisadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: dmarcal0@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8300-137X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7956635245962685>.

Décio Nascimento Guimarães

Doutor e mestre em Cognição e Linguagem – Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Coordenador do Grupo de Trabalho 15 (Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Membro da Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas (ANPED). Membro do Fórum Permanente de Direitos Humanos da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ).

Douglas Christian Ferrari de Melo

Doutor em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UFES) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES). Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial (GEPFEE/UFES) e vice-coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia.

Eder Pires de Camargo

Livre docente em Ensino de Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Ilha Solteira. Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Concluiu pós-doutorado, mestrado em Educação para a Ciência e licenciatura em Física pela UNESP de Bauru. Professor Associado Doutor do Departamento de Física e Química da UNESP de Ilha Solteira e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência (PG/FC) da UNESP de Bauru. É credenciado no programa Interunidades em Ensino de Ciências da USP. Coordena o grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (ENCINE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3417921730250572>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2577-9885>. E-mail: eder.camargo@unesp.br.

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

Doutoranda e mestra em Políticas Sociais, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Política e Cidadania, pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Licenciada em Pedagogia (UENF). Bacharela em Direito pela Faculdade de Direito de Campos/RJ. Participa do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação, Sociedade e Região” e do Projeto de Pesquisa CNPq “Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: instituições, personagens e práticas”. Pesquisa em História da Educação com ênfase em Educação Especial. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4285586505085027>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5075-7509>. E-mail: fernandaluisa@gmail.com.

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Mestra em Educação pela UNESP. Pedagoga e Psicóloga. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) na área de Educação Especial e Tecnologia Assistiva. Membro dos Grupos de Pesquisa GEINE (FACED/UFBA) e LaPPES (USP). Coordenadora do Núcleo Integrado de Estudos e Pesquisas so-

bre Infâncias e Educação Infantil (NEPESSI). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6074621134823456>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0724-7378>.

Flávia Faissal de Souza

Doutora em Educação. Pós-doutorado pelo PPGEduc/UFRRJ. Professora Associada da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultural e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ), Pesquisadora Bolsista Prociência (UERJ) e Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). E-mail: flaviasouza.uerj@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0225-8358. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6545543173378090>.

Gabriela Schneider

Doutora (2014) e mestra (2010) em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora do Departamento de Planejamento e Administração e do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É uma das coordenadoras do Laboratório de Dados Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: condições de qualidade, infraestrutura escolar, indicadores educacionais e financiamento da educação.

Gabriele Aparecida Barbosa Betone

Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Psicóloga, Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8121701283597802>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1299-5098>. E-mail: gabrielebarbosabetone@hotmail.com.

Georgia Bulian Souza Almeida

Doutoranda em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus São Mateus (IFES).

Gilmar de Lima Galvão

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, com experiência docente na educação básica. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFMS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9356836176529521>.

Giselle Coutinho Ferreira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Mestra em Educação, Cultura e Comunicação. Bolsista FAPERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferença (GEDH/UERJ). Pedagoga no CEFET/RJ. Orientadora pedagógica na SME- Duque de Caxias. E-mail: gferreira1312@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0143-9210. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2741841133410113>.

Igor Belo dos Santos

Mestre em Educação — Universidade do Estado do Pará (UEPA). Pós-Graduação *Latu Sensu* em Educação Especial com Ênfase na Inclusão — Centro Universitário FIBRA. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Amazônia (UEPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão (UNAMA). Brasil. E-mail: ped_igorbelo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4250-0532>.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Possui pós-doutorado pela PUC-Rio. Doutora em Educação pela PUC-SP e UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Professora Titular. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos cursos de graduação de Pedagogia e Filosofia da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia da UEPA. Bolsista produtividade do CNPq2. E-mail: nildeapoluceno@gmail.com.

João Henrique da Silva

Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED). Pesquisador da Rede de Educação Especial no Campo (UEPA), do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Nupecamp/UTP), e do Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação (GPTeFE). Integrante do GT Pessoas com Deficiência em Escolas Públicas do Campo do FONEC. E-mail: jhsilvamg@gmail.com. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3440242119047858>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0277-0466>.

Juliana Vechetti Mantovani Cavalante

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora do Centro Universitário Sagrado Coração (UniSagrado). Responsável pelo serviço de Acessibilidade no Ensino Superior da UniSagrado, vinculado ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico e de Inclusão. Terapeuta Ocupacional das Residências Inclusivas da APAE, Bauru. Pesquisadora da Rede Educação Especial do Campo. Integrante do GT Pessoas com Deficiência em Escolas Públicas do Campo do FONEC. E-mail:

tojulianamantovani@gmail.com. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0530763179860702>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7901-164X>.

Juliano Bicker Pereira

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Kaio da Silva Barcelos

Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisador na área do Transtorno do Espectro do Autismo, Inclusão Escolar, Formação de Professores e Serviços da Saúde. Profissional de Educação Física, Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9765308679912024>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5913-2874>. E-mail: kaiobarcelos07@gmail.com.

Kátia do Socorro Carvalho Lima

Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura – Universidade da Amazônia – UNAMA; Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Professora da Universidade do Estado do Pará. Coordenadora acadêmica da Pós-Graduação do Centro Universitário FIBRA. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire/UEPA e do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão/UNAMA. E-mail: katiasclima@gmail.com.

Letícia Alves de Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Mestra em Educação, Cultura e Comunicação. Bolsista CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ).

E-mail: leticiaalves92@ymail.com. ORCID: 0000-0002-3848-9935. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6635778724926129>.

Márcia Denise Pletsch

Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) vinculado ao Centro de Inovação Tecnológica e Educação Inclusiva (CITEI). Coordenadora Geral do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFRRJ), da Especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/CECIERJ) e da Licenciatura em Educação Especial (UFRRJ). Vice-Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE 2022-2024). Editora coordenadora da edição em Língua Portuguesa da Revista Education Policy Analysis Archives. Cientista do estado do Rio de Janeiro da FAPERJ e pesquisadora do CNPq- 1D. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5622440291569151>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-0487>.

Márcia Helena da Silva Melo

Professora Associada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), credenciada como orientadora nos níveis de mestrado e doutorado nos Programas de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Psicologia Clínica. Atua no campo da Prevenção, cujos trabalhos discutem o ciclo de pesquisa em prevenção na temática da violência escolar, envolvendo professores da rede pública, família e equipamentos de atenção primária à saúde. Consultora de órgãos governamentais para avaliação de programas preventivos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9056547581744982>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2061-1832>.

Marla Vieira Moreira de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) na linha de avaliação educacional (2017). Mestre em Políticas Públicas e

Sociedade (2007) pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Gestão Escolar (2005). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2002). Atualmente é Professora Adjunta no Departamento de Educação (URCA), Docente Permanente do Mestrado Profissional em Educação (URCA) e Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, Política Educacional e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, inclusão, políticas públicas/planejamento e avaliação. E-mail: marla.vieira@urca.br.

Miguel Claudio Moriel Chacon

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com período sanduíche no Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Université Rene Descartes, Paris V, Sorbonne. Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), campus de Marília, de 2003 a 2019. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3168297318782887>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6473-8958>.

Miriam Ribeiro Calheiros de Sá

Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Saúde da Mulher e da Criança do Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF/Fiocruz). Fisioterapeuta, pesquisadora voluntária no IFF/FIOCRUZ, Grupos de Pesquisa: Estudos socioculturais do processo saúde-doença-cuidar. Linha de pesquisa: Narrativas, memórias e trajetórias de cuidado: corpo, tecnologia e saúde. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação stricto sensu Saúde da Mulher e da Criança (IFF/FIOCRUZ). Pesquisadora do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: calheirosa@uol.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3972-0377>. Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2235642043560899>.

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1999). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 1993). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 1983). Estágios pós-doutorais na Universidad de Alcalá (2005), na UNICAMP (2011) e na Universidade de Lisboa (2017 a 2018). Professora Titular (UFMS) e Pesquisadora Sênior Voluntária da mesma universidade, onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação – Educação Social, no Campus do Pantanal. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE (2021-2023). Coordena os grupos de Pesquisa, com cadastro no Diretório de grupos do CNPq: “Educação e Cidadania” e “Políticas públicas de educação e educação especial”. LATTES: <http://lattes.cnpq.br/1429290076961055>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5577-6269>. E-mail: monica.kassar@ufms.br.

Morgana de Fátima Agostini Martins

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Buenos Aires. Doutora e mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Psicóloga, Pesquisadora na área do Transtorno do Espectro do Autismo, Desenvolvimento Infantil, Orientação de Pais e Profissionais. Coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial (LADIES) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>. E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br.

Patrícia Paula Schelp

Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste

do Estado do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor Litoral. É avaliadora de Cursos de Graduação pelo SINAES — INEP/MEC. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED/UTP). Pesquisadora da Rede Educação Especial do Campo. Mediadora do GT Pessoas com Deficiência em Escolas Públicas do Campo do FONEC. E-mail: patriciapaula@ufpr.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8377-8541>. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8637972394942072>.

Renata Montrezol Brandstatter

Mestra em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenadora pedagógica na rede municipal de educação de São Paulo. Psicóloga. Pedagoga. E-mail: rebrandstatter@gmail.com.

Ricardo Tavares de Medeiros

Mestrando em Educação pelo Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialista em Educação infantil pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Foi docente da UECE (1992 - 2009). Atualmente é Professora Associada da UFRN. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) do Centro de Educação (UFRN). E-mail: ritam.ppge-dufrn@gmail.com.

Rodrigo Santos de Almeida

Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação FAED/UFMG (2020–2022). Especialista em Educação Especial

pela Universidade Federal da Grande Dourados (2018). Professor com Licenciatura Plena em Educação Física pelo Instituto Mairiporã de Ensino Superior (2006). Professor efetivo da Rede Municipal de Educação, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no município de Dourados, MS (2017). Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=46F2485BB18D02502F8F665E1F65217E#. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7887-7433>. E-mail: rodrigo.educadorfisico@gmail.com.

Rosemeire de Araújo Rangni

Doutora em Educação Especial — Universidade Federal de São Carlos (2012) e mestra em Educação — Universidade Cidade de São Paulo (2005). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Guarulhos (2002) e Direito — Faculdades Integradas de Guarulhos (1982). Professora Associada 1 da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: altas habilidades/superdotação e atendimento educacional especializado. É líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH) (UFSCar) e vice-líder do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento das Altas Capacidades (GRUPAC) (IFBA). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa de Altas Habilidades (LAPAH e chefe do Departamento de Psicologia (2021-2023). E-mail: rose.rangni@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8752-9745>.

Silvia Alicia Martínez

Professora Associada do Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL) do Centro de Ciências do Homem (CCH) e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGS) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Possui pós-doutorado pela Universidade de Lisboa (Portugal). Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Graduada em Ciências da Educação (Mar del Plata - Argentina). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação, Sociedade e Região”. Integra a coordenação do Projeto de Pesquisa CNPq “Portal Pioneiros da Educação Especial no

Brasil: instituições, personagens e práticas”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5294209683122265>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9612-6924>. E-mail: silvia-martinez@hotmail.com.

Washington Cesar Shoiti Nozu

Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Realizou Estágio de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor Adjunto da UFGD. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos. Compõe a Diretoria da Associação Brasileira de Educação Especial. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva e da Rede Educação Especial do Campo. Mediador do GT Pessoas com Deficiência em Escolas Públicas do Campo do FONEC. E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>.

Índice Remissivo

A

Altas habilidades ou superdotação 61,
157, 158, 159, 163, 164, 166,
167

Alunos público-alvo da Educação Espe-
cial 119, 134, 141

Atendimento Educacional Especializado
21, 29, 31, 60, 61, 62, 75, 92,
114, 121, 129, 157, 165, 173,
177, 179, 183, 240, 245, 247,
248, 249, 251, 258, 260, 262,
269, 280, 281, 288, 294, 295,
296, 297, 298, 299, 300, 301,
303, 304, 305, 306, 307, 308,
309, 316, 321

Autismo 22, 27, 28, 256, 257, 258, 259,
260, 262, 263, 264, 265, 266,
267, 268, 269, 270

B

Bases de dados 120

C

Capacitismo 76, 77, 141, 147, 148, 149,
151, 152, 153, 183, 242

Censo da Educação Superior 158, 159,
163, 285

Cultura imagética 328, 329, 333

D

Deficiência visual 26, 28, 121, 126, 131,
133, 135, 142, 143, 144, 145,
150, 151, 152, 153, 278, 294

E

Educação Básica 54, 61, 92, 128, 129,
134, 141, 153, 157, 158, 159,
161, 164, 165, 166, 178, 179,
226, 262, 266, 277, 280, 282,
283, 284, 313, 318, 319, 321,
322

Educação Bilíngue de Surdos 225, 228,
230, 231, 232, 233, 234

Educação do Campo 312, 313, 314,
317, 318, 319, 321

Educação Especial 18, 19, 24, 26, 28,
29, 30, 31, 35, 36, 37, 39, 40, 41,
44, 55, 57, 61, 62, 67, 75, 76, 78,
79, 81, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98,
99, 100, 101, 105, 107, 108, 119,
120, 123, 125, 127, 128, 129,
130, 131, 133, 134, 136, 141,
144, 145, 148, 149, 156, 157,
158, 159, 164, 165, 166, 172,
173, 174, 177, 178, 179, 180,
183, 187, 188, 189, 190, 193,
196, 197, 199, 200, 204, 205,
212, 213, 214, 215, 216, 217,
218, 225, 230, 231, 232, 233,

234, 237, 238, 241, 242, 243,
244, 245, 246, 247, 248, 249,
251, 252, 253, 256, 258, 260,
261, 262, 263, 265, 267, 268,
270, 276, 277, 280, 281, 282,
283, 284, 285, 286, 287, 288,
294, 295, 296, 297, 298, 299,
300, 301, 302, 303, 304, 305,
306, 307, 308, 309, 316, 317,
318, 319, 320, 321, 322

Educação Inclusiva 29, 41, 44, 45, 54,
55, 59, 62, 66, 75, 76, 79, 93, 95,
105, 120, 121, 126, 128, 129,
130, 132, 133, 136, 144, 145,
148, 179, 180, 183, 231, 234,
238, 243, 248, 249, 257, 260,
261, 262, 263, 265, 268, 269,
270, 280, 281, 286, 316

Educação Superior 119, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 130, 131, 132, 133, 134,
135, 136, 157, 158, 159, 160,
162, 163, 164, 165, 166, 167

Ensino de Física 142, 144, 145, 148,
151, 152, 153

Ensino Médio 122, 141, 281

F

Formação continuada em serviço 78,
81, 82, 86, 87

Formação docente 39, 77, 79, 141, 153

I

Inclusão escolar 18, 19, 20, 21, 22, 24,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 38,
39, 40, 41, 42, 65, 165, 230, 231,

232, 257, 258, 260, 261, 262,
263, 265, 267, 269, 270, 271,
294, 306

M

Movimentos sociais 188, 233, 313, 318,
319, 320, 321, 322

P

Política Educacional 93, 226, 279, 280,
281, 285, 286

Políticas de Educação Inclusiva 78, 81

Políticas Públicas 19, 39, 54, 61, 64, 79,
121, 122, 123, 126, 130, 132,
135, 156, 158, 166, 177, 179,
192, 194, 218, 231, 233, 258,
260, 262, 263, 264, 265, 266,
269, 270, 271, 296, 313, 315

Práticas educacionais 36, 39, 45, 47, 97,
114, 226, 288

Práticas pedagógicas 19, 24, 25, 26, 27,
29, 30, 31, 32, 35, 38, 39, 46, 54,
95, 127, 128, 247, 269, 270, 298,
316, 317

Preferencialmente 36, 172, 173, 174,
177, 178, 179, 180, 183, 184,
225, 228, 240, 261, 280, 294

Profissionais de apoio 29, 60, 66, 111

Protocolo de observação 39, 41, 46

R

Resistência 83, 166, 227, 241, 245, 327,
328, 331, 335, 338, 339, 340

S

Sala de aula comum 252, 295, 296, 299

Surdidade 325, 326, 334

T

Tecnologia Assistiva 43, 54, 60, 64, 67,
108, 110, 111, 115, 127, 128,
135

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

Produções deste tipo nunca foram tão importantes. Nos últimos anos, o Brasil e o mundo têm enfrentado um conjunto de problemáticas que, ao afrontarem os direitos humanos, restringem o direito à educação e, conseqüentemente, o acesso e o sentido da escola.

Por diferentes abordagens, entradas, temáticas e referenciais teóricos, os autores trazem inúmeras e importantes contribuições para a preocupação central do livro: discutir os sistemas inclusivos em suas práticas e proposições políticas.

No momento atual, não só o Brasil precisa de reconstrução, mas o próprio campo da Educação Especial, e obras como esta, além de proporcionar um “frescor” ao campo, tornam-se também extremamente necessárias.

Prontos para recomeçar?

Prof.^a Dr.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Presidenta da Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).



encontrografia  ANPEd

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia