

encontrografia

Pesquisas em Educação Especial

cenários e perspectivas do
GT 15 da ANPEd Centro-Oeste

Washington Cesar Shoiti Nozu
Lázara Cristina da Silva
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Celi Corrêa Neres
Andressa Santos Rebelo

ORGANIZADORES

encontrografia

Pesquisas em Educação Especial

cenários e perspectivas do
GT 15 da ANPEd Centro-Oeste

Washington Cesar Shoiti Nozu
Lázara Cristina da Silva
Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
Celi Corrêa Neres
Andressa Santos Rebelo

ORGANIZADORES

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de Capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária de revisão)

Leticia Barreto (Supervisora de revisão)

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

Pesquisas em educação especial : cenários e perspectivas do GT 15 da ANPEd Centro-Oeste / Washington Cesar Shoiti Nozu...[et al.]. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Outros autores: Lázara Cristina da Silva, Mônica de Carvalho Magalhães, Celi Corrêa Neres, Andressa Santos Rebelo.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-080-1

1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2. Educação inclusiva 3. Escolas públicas
4. Inclusão escolar 5. Políticas públicas
6. Prática pedagógica I. Nozu, Washington Cesar Shoiti. II. Silva, Lázara Cristina da. III. Magalhães, Mônica de Carvalho. IV. Neres, Celi Corrêa. V. Rebelo, Andressa Santos.

24-222964

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Política educacional : Educação 379.26

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1

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 (ESPANHA)

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 (ESPANHA)

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.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (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 (ESPANHA)

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 Patrícia 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

Apresentação.....	10
Prefácio.....	11
1. Pesquisa em Educação Especial no Brasil.....	16
Décio Nascimento Guimarães	
Eixo 1. Metapesquisas em Educação Especial: panoramas do Centro-Oeste Brasileiro.....	23
2. Balanço do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd – Centro-Oeste: cenários e perspectivas	24
Andressa Santos Rebelo Valéria Peres Asnis Morgana de Fátima Agostini Martins	
3. Pesquisas em Educação Especial da região Centro-Oeste: uma análise das publicações do GT 15 da ANPEd	39
Sinara Pollom Zardo	
4. Pesquisa em Educação Especial na região Centro-Oeste do Brasil	52
Lázara Cristina da Silva	
5. Pesquisas no campo da Educação Especial em programas de pós-graduação em Mato Grosso do Sul: tendências e recortes.....	68
Celi Corrêa Neres Paulo Eduardo Silva Galvão Vera Lúcia Gomes	

6. Pesquisa em Educação Especial: produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados	84
Letícia de Freitas Streit	
Camila da Silva Teixeira Agrelos	
Washington Cesar Shoiti Nozu	
Eixo 2. Pesquisas em Educação Especial: processos formativos em Goiás e Mato Grosso do Sul	96
7. Comunicação entre família e escola no contexto da inclusão escolar: perspectivas de professores	97
Débora Militão Trindade Moura	
Aline Maira da Silva	
8. O tratamento do público da Educação Especial nos Projetos Políticos Pedagógicos: estudo de caso	111
Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves	
Eladio Sebastián-Heredero	
Alexandra Ayach Anache	
9. Escolarização dos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico: desafios e estratégias de enfrentamento	125
Rosemary Nantes Ferreira Martins	
Bárbara Amaral Martins	
10. Escolarização de estudantes com deficiência visual em Goiás: Práticas pedagógicas e a implementação de Tecnologia Assistiva.....	137
Débora Carla de Souza Carvalho	
Wanessa Ferreira Borges	
11. Práticas de leitura: o que dizem pessoas cegas?	151
Giovani Ferreira Bezerra	
Estela Natalina Mantovani Bertoletti	

12. Reserva de vagas para pessoas com deficiência na Educação Superior pública: análise de uma universidade federal.....	173
Luciana Lopes Ferreira Correa	
Vanderley Rodrigues da Silva	
Carina Elisabeth Maciel	
Sobre as autoras e os autores.....	187

Apresentação

Esta obra se apresenta, de um lado, como um espaço de discussões sobre aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais, históricos, pedagógicos e organizacionais relacionados à educação, especificamente à destinada às pessoas com deficiência. De outro, trabalha com dados específicos da região Centro-Oeste que, há tempos, vêm sendo produzidos na perspectiva de alterar a natureza de uma área e, alcança aqui, a condição de apropriação e circulação de conhecimentos interdisciplinares. Nesse cenário, somos convidados a incursionar por diferentes e diversos tratamentos teóricos e metodológicos para a disseminação e a efetivação de políticas públicas, a atuação em uma perspectiva inclusiva, as contribuições acerca do acesso e do sucesso educativo, da autonomia, da estabilidade pedagógica, entre outros. Diante disso, aguçam reflexões sobre os processos de escolarização e de escolaridade da pessoa com deficiência na escola básica e no Ensino Superior, retirando-os da caracterização de discursos escolares e científicos que os enfatizam como sinônimo de aumento de matrícula ou modificação de técnicas, mas reposicionando-os diante da atenção às mudanças na realidade social atreladas às lutas pela ampliação de direitos educacionais e pela justiça escolar.

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Vice-Presidente da ANPEd pela região Centro-Oeste

Prefácio

É um enorme prazer ter recebido o convite de prefaciar a obra *Pesquisas em Educação Especial: cenários e perspectivas do GT 15 da ANPEd Centro-Oeste*, organizada pelos pesquisadores Washington Cesar Shoiti Nozu (UFGD), Lázara Cristina da Silva (UFU), Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS), Celi Corrêa Neres (UEMS) e Andressa Santos Rebelo (UFMS).

A ideia deste livro foi construída de forma coletiva no I Encontro do GT 15 da ANPEd Centro-Oeste e II Encontro de Pesquisadores em Educação Especial de Mato Grosso do Sul, realizados entre os dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2023, que contaram com o apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e da Rede de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul (REPEEMS).

O que se apresenta aqui é um panorama da produção de conhecimento no campo da Educação Especial de uma região que se constitui não só pelos limites e traços geográficos, mas também pelas diversas e singulares condições de vida que marcam e delinham distintos territórios no coração do Brasil.

Inicialmente, o livro conta com a contribuição do Prof. Dr. Décio Nascimento Guimarães, *Pesquisa em Educação Especial no Brasil*, que traz inquietações do autor enquanto pessoa com deficiência, pesquisador da área da Educação Especial e gestor público de políticas de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de um exercício de observação e de diálogo sobre a pesquisa em Educação Especial no Brasil, particularmente sobre quem são os pesquisadores, em quais contextos estão se constituindo esses pesquisadores, em quais condições estão sendo desenvolvidos os estudos e os impactos sociais das pesquisas em Educação Especial.

A autoria dos 11 textos cujos focos tratam da região Centro-Oeste é de pesquisadoras/es vinculadas/os a universidades públicas do Distrito Federal, de Goiás, de Mato Grosso do Sul e de Minas Gerais (UFMS, UFU, UFGD, UnB, UEMS, UEG e UFCAT). Os textos estão organizados em dois eixos: *Eixo 1 – Metapesquisas em Educação Especial: panoramas do Centro-Oeste Brasileiro* e *Eixo 2 – Pesquisas em Educação Especial: processos formativos em Goiás e Mato Grosso do Sul*.

No *Eixo 1 – Metapesquisas em Educação Especial: panoramas do Centro-Oeste Brasileiro*, foram agrupados cinco textos que abordam e problematizam a produção do conhecimento na região.

Os dois primeiros textos apresentam um olhar analítico para as produções que circulam no próprio GT15 da Anped Centro-Oeste. O de autoria de Andressa Santos Rebelo, Valéria Peres Asnis e Morgana de Fátima Agostini Martins, intitulado *Balanço do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd – Centro-Oeste: cenários e perspectivas*, traz um balanço da produção científica do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd Centro-Oeste (ANPEd-CO), considerando seus respectivos cenários e perspectivas. Os procedimentos metodológicos consistiram em uma revisão das temáticas dessa produção.

A pesquisa em Educação Especial no Centro-Oeste tem se mostrado profícua e com assuntos diversificados. Os temas e objetos de pesquisa têm se preocupado em investigar o processo de inclusão escolar e a escolarização dos estudantes da Educação Especial. A escola comum pública tem sido um espaço privilegiado para a realização das pesquisas.

O segundo texto é de Sinara Pollom Zardo e traz um debate sobre *Pesquisas em Educação Especial da Região Centro-Oeste: uma análise das publicações do GT 15 da ANPEd*, cujo objetivo foi, por meio dos referenciais da metapesquisa, identificar, mapear e analisar a produção científica da região Centro-Oeste publicada nos Anais do GT 15 – Educação Especial da ANPEd das cinco últimas edições das Reuniões Nacionais, realizadas em 2015, 2017, 2019, 2021 e 2023.

Os próximos três textos que compõem o Eixo 1 tratam da Educação Especial em contextos mais amplos, trazendo importantes contribuições para um olhar panorâmico e analítico sobre os estudos que são produzidos e circulam nos territórios. Um texto, *Pesquisas em Educação Especial na Região Centro-Oeste do Brasil*, de Lázara Cristina da Silva, apresenta alguns elementos para reflexão e, ao situar-nos sobre a pesquisa em Educação Especial no Brasil, traz um foco mais específico na região Centro-Oeste.

Já o de Celi Corrêa Neres, Paulo Eduardo Galvão e Vera Lúcia Gomes, *Pesquisas no Campo da Educação Especial em Programas de Pós-Graduação em Mato Grosso do Sul: tendências e recortes*, apresenta um mapeamento das dissertações e teses da área da Educação Especial produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco. O trabalho foi pautado em um estudo bibliográfico com abordagem exploratório-descritiva, retratando o conjunto da produção e possibilitar sua sistematização e registro.

E o intitulado *Pesquisa em Educação Especial: produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados*, de Letícia de Freitas Streit, Camila da Silva Teixeira Agrelos e Washington Cesar Shoití Nozu, mapeou as teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre Educação Especial desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PP-GEdu/UFGD), com ênfase na distribuição temporal, nas linhas de pesquisa, nos principais orientadores, nos temas centrais das produções e no público da Educação Especial contemplado nas pesquisas.

Já os seis textos agrupados no *Eixo 2 – Pesquisas em Educação Especial: processos formativos em Goiás e Mato Grosso do Sul* trazem pesquisas situadas em instituições públicas de ensino na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como nas estratégias de construção de conhecimento e desenvolvimento por pessoas com deficiência na região.

O primeiro texto do eixo, *Comunicação entre Família e Escola no Contexto da Inclusão Escolar: perspectivas de professores*, de autoria de Débora Militão Trindade Moura e Aline Maira da Silva, aborda a relação entre família e escola como um dos elementos do processo de inclusão escolar. O objetivo foi analisar como ocorre a comunicação entre os familiares dos estudantes com e sem deficiência e a escola. Os resultados indicaram a necessidade de

planejamento de ações para aproximar os familiares do ambiente escolar e para ajudar os professores com informações que subsidiem esse processo.

Já manuscrito *O Tratamento do Público da Educação Especial nos Projetos Políticos Pedagógicos: estudo de caso*, de Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves, Eladio Sebastián-Heredero e Alexandra Ayach Anache, trata de um estudo exploratório sobre como a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é abordada nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições escolares pertencentes à Rede Estadual de Ensino (REE) localizadas em uma capital da região Centro-Oeste do Brasil. A metodologia se serviu da análise documental, a partir da qual foram analisados os documentos de 43 escolas que mencionam possuir SRM em seus PPPs.

O próximo capítulo trata sobre a *Escolarização dos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico: desafios e estratégias de enfrentamento*. As autoras Rosemary Nantes Ferreira Martins e Bárbara Amaral Martins, problematizando um período crítico vivido pela humanidade, relatam uma pesquisa desenvolvida no estado de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo foi identificar os desafios vivenciados e as estratégias de enfrentamento adotadas diante de eventuais prejuízos, decorrentes da pandemia de Covid-19, ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes da Educação Especial. O texto aborda as orientações e procedimentos deliberados pelos sistemas de ensino, além de relatar os principais desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelas escolas do ponto de vista dos gestores escolares.

Na sequência, o livro traz dois textos que abordam estudos sobre o processo de construção de conhecimento e uso da Tecnologia Assistiva a partir do depoimento de pessoas cegas e pessoas com deficiência visual.

O primeiro, de Débora Carla de Souza Carvalho e Wanessa Ferreira Borges, trata da *Escolarização de Estudantes com Deficiência Visual em Goiás: práticas pedagógicas e a implementação de Tecnologia Assistiva*. Ao descrever o processo de implementação e as práticas pedagógicas mediadas pela TA na escolarização dos alunos com deficiência visual do interior de Goiás, identificou que a definição e o uso da TA por professores de AEE é subsidiado por instituições especializadas. Constatou também que as práticas pedagógicas dos professores regentes se baseiam no uso da oralidade como estratégia para garantir participação dos alunos com deficiência visual nas práticas escolares. E

ainda apontam que, embora sejam utilizados pontualmente alguns recursos de TA, há demanda de formação de professores, sobretudo em relação ao Braille.

E o texto de Giovani Ferreira Bezerra e Estela Natalina Mantovani Ber-toletti, *Práticas de Leitura: o que dizem pessoas cegas?*, discute as especificidades, táticas e possibilidades das práticas de leitura de pessoas cegas. Evidencia a necessidade de se pensar, para os cegos, a disponibilidade de diversos meios de leitura, ouvindo-os em suas necessidades e interesses, a fim de lhes garantir acessibilidade aos mais variados textos. As análises indicaram não haver um único modo de leitura, mas que essa varia conforme as demandas da vida prática, da relação que estabelecem com os suportes, dos sentidos do ato de ler e do uso que fazem das tecnologias disponíveis.

Fechando o Eixo 2, o capítulo *Reserva de vagas para pessoas com deficiência na Educação Superior pública: análise de uma universidade federal*, de Luciana Lopes Ferreira Correa, Vanderley Rodrigues da Silva e Carina Elisabeth Maciel, a partir de pesquisa documental e bibliográfica, apresenta um breve panorama socioeconômico das pessoas com deficiência no Brasil. Na sequência, traz as principais políticas de ações afirmativas para a Educação Superior e, por fim, os dados relativos à reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFMS, trazendo apontamentos que indicam que o Brasil ainda carece de políticas e de investimento para ampliar as possibilidades de acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior.

Ler os textos que, aqui, apresentam e representam a riqueza da produção do conhecimento na área da Educação Especial no Centro-Oeste do nosso país foi percorrer não só os caminhos das pesquisas, mas também territórios que marcaram profundamente a minha vida profissional e pessoal, lugares e instituições que constituíram quem sou hoje. Por isso, sinto-me tão honrada em ter a missão de convidar cada pessoa para que adentre nesse território e se encante pelos seus caminhos marcados pela potência da produção de conhecimento na área da Educação Especial.

Flávia Faissal de Souza

1. Pesquisa em Educação Especial no Brasil¹

Décio Nascimento Guimarães

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.1

Boa noite a todas as pessoas! É uma grande alegria estarmos juntas e juntos para compartilharmos nossas inquietações no contexto contemporâneo da pesquisa no campo da Educação Especial.

Agradeço o convite da equipe organizadora do I Encontro do GT 15 – Educação Especial da ANPED² Centro-Oeste e do II Encontro de Pesquisadores em Educação Especial de Mato Grosso do Sul. De igual forma, agradeço a companhia, nesta mesa, da professora Aline Maira da Silva (UFGD), da professora Lazara Cristina da Silva (UFU/ANPEd-CO), da querida amiga professora Mônica de Carvalho de Magalhães Kassar (UFMS/ABPEE) e das tradutoras-intérpretes que estarão conosco nesta noite. Agradeço ainda fortemente a disponibilidade de cada uma e de cada um que nos acompanham pelo YouTube.³

Externo a minha felicidade de estarmos dialogando neste dia tão importante e significativo para a minha trajetória de vida e minha trajetória de luta pessoal. Hoje, 13 de dezembro de 2023, celebramos o Dia Nacional da Pessoa com Deficiência Visual. Como uma pessoa cega, um homem cego que sou, é

1 Transcrição de palestra, proferida no dia 13 de dezembro de 2023, na Mesa Redonda "Pesquisa em Educação Especial no Brasil", do I Encontro do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd Centro-Oeste e do II Encontro de Pesquisadores em Educação Especial de Mato Grosso do Sul.

2 ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/live/0hhipTYrmDg?si=mgfwiwQC3SVa1DhN>.

um dia muito oportuno para refletirmos acerca de nossas lutas e direitos. Torna-se relevante fazer a minha audiodescrição: sou um homem de pele branca e cabelos curtos, um tanto quanto grisalhos; uso óculos escuros, estou vestindo uma camisa polo verde com listras e estou aqui na minha casa em Brasília.

Quando recebi o convite, eu estabeleci um roteiro para esta comunicação. No entanto, na última semana, eu comecei a pôr em xeque esse roteiro. E, hoje pela manhã, conversando com o companheiro Washington Nozu, abandonei a proposta inicial e construí um roteiro diferente a partir das minhas inquietações enquanto pessoa com deficiência, pesquisador do campo da Educação Especial e, também, como gestor público da área de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, estando à frente da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (DIPEPI/SECADI/MEC).⁴ A partir de agora, terei o desafio de buscar um diálogo com vocês, que nos acompanham nesta noite.

Quando pensamos na pesquisa em Educação Especial, precisamos considerar algumas questões simples e, ao mesmo tempo, complexas. Primeiro, quem somos nós, pesquisadoras e pesquisadores do campo da Educação Especial? Segundo, em qual contexto de formação estamos nos tornando pesquisadoras e pesquisadores? Terceiro, quais são as condições de trabalho que nós temos para conduzir as nossas pesquisas? E quarto, quais são os impactos sociais de nossas pesquisas?

Por que eu compartilho isso com vocês? Porque, em geral, são questões que sempre estão a me provocar e inquietar. A primeira questão que trouxe é quem somos nós, pesquisadoras e pesquisadores do campo da Educação Especial. Isso é muito importante, principalmente quando discutimos a participação do público da Educação Especial nesse processo. Durante um longo período, nós, pessoas com deficiência, bem como as pessoas com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, que abrangem o público da Educação Especial, estávamos nas pesquisas, mas não éramos nós protagonistas desse processo de pesquisa. Nos anos 1990, com o advento da educação inclusiva, ampliou-se a nossa participação na Educação Básica e, posteriormente, na Educação Superior. Logo, começamos, de forma

4 Diretor da DIPEPI/SECADI/MEC entre junho de 2023 e fevereiro de 2024.

muito modesta, a contribuir na iniciação científica, no mestrado, no doutorado e, por fim, adentramos nas universidades como docentes pesquisadores.

No entanto, me parece que essa participação ainda é pouco expressiva. Acrescento ainda a ausência de dados de nossa participação, enquanto discentes, na pós-graduação *stricto sensu*. Já no âmbito da docência, o Censo da Educação Superior (Brasil, 2022) indica que, dos 316.792 professores universitários em exercício no país, apenas 1.344 são pessoas com deficiência, ou seja, aproximadamente 0,4% do total. Como pode ser observado, para além das barreiras, a invisibilidade também é um obstáculo a ser enfrentado. Nos editais, quando pensamos no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), na Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e demais órgãos de fomento, percebemos que a nossa invisibilidade é mais acentuada, principalmente pela ausência de acessibilidade, de ações afirmativas e representatividade em comissões.

Nesse sentido, eu quero trazer o olhar e o centro das discussões para como nós, pessoas com deficiência, temos participado das pesquisas no campo da Educação Especial. Por exemplo, quantos somos nas associações científicas da área: na ABPEE (Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial) e no GT15 – Educação Especial da ANPEd? Por outro lado, em geral, atribuímos a responsabilidade aos nossos programas de pós-graduação e à Capes ou até mesmo acusamos as pessoas com deficiência de desinteresse pela dedicação à pesquisa, sendo este um argumento bem capacitista. Ressalto que a responsabilidade de assegurar a participação de pesquisadoras e pesquisadores com deficiência deve ser compartilhada por todas as instâncias e sujeitos, não só na dimensão de prover acessibilidade e protagonismo, mas também de viabilizar uma cultura anticapacitista no contexto acadêmico/científico.

Na verdade, não há de se falar em desinteresse, mas sim em impedimento, porque, quando as barreiras são removidas parcialmente, a nossa presença significa mais uma sobrevivência que uma conquista. Não é uma tarefa fácil. É preciso que nós, pesquisadoras e pesquisadores desse campo, assumamos a responsabilidade de uma posição anticapacitista, de lutarmos para que pessoas com deficiência tenham o direito assegurado de ser e estar na pesquisa, sobretudo na Educação Especial.

Portanto, se nós, que defendemos em nossos estudos os direitos do público da Educação Especial na Educação Básica e Superior, não dermos o

primeiro passo para assegurar que essas pessoas possam ser e estar como pesquisadoras e pesquisadores no campo da Educação Especial, perdoem-me, onde nós estaremos? Defendo que nós, pessoas com deficiência, tenhamos o direito de ser e estar na pesquisa em qualquer campo que quisermos. Todavia, no campo da Educação Especial, esperamos, de nossos pares, o compromisso com a luta anticapacitista de forma que resulte na transformação de práticas, métodos e instituições.

É preciso discutirmos também uma outra questão: onde estamos formando as pesquisadoras e os pesquisadores do campo da Educação Especial? Percebam que são poucos os programas de pós-graduação específicos em Educação Especial ou educação inclusiva. Já em termos de linhas de pesquisa específicas, os números são mais satisfatórios. Destaco ainda nos demais programas de educação e áreas afins a existência de disciplinas relacionadas à Educação Especial. No entanto, torna-se imprescindível a transversalidade do tema e, sendo mais específico, reivindica-se plena acessibilidade, protagonismo e ações afirmativas que assegurem a nossa participação.

Considerando essas reflexões, externo minha preocupação com o futuro do campo da Educação Especial. Temos o desafio de torná-lo plural, democrático e emancipatório. Em oportuno, já peço desculpas à organização do evento por estar conduzindo essa comunicação com tanta informalidade, afinal penso que estamos entre pares e este é um espaço privilegiado de formação. Não existe melhor forma de pensarmos a nossa formação a não ser colocando-a em xeque de maneira dinâmica, política e com participação.

Outra questão que também me preocupa muito é que as dissertações e teses, em geral, são gestadas em programas de pós-graduação e/ou linhas de pesquisa em Educação Especial – em que as investigações têm como sujeitos as pessoas com deficiência – e, ainda assim, são publicadas/comunicadas sem acessibilidade. Não trarei para o diálogo a problemática dos artigos, porque, lamentavelmente, os nossos periódicos científicos ainda não compreenderam o que é acessibilidade e, de forma arrogante, desprezam a legislação vigente. Percebam que é como minha falecida bisavó dizia: “Casa de ferreiro, espeto de pau”.

De certa forma, precisamos dar uma sacudida em nossa formação. Agora, é importante dizer que as principais conquistas que temos no campo são fruto não só das pesquisas, mas da luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. É a comunhão dessas forças que legitima as políticas públicas e

que fundamenta as nossas pautas. Não há de se falar em políticas públicas de educação sem pesquisa, luta e participação, assim como não há formação em Educação Especial sem o protagonismo das pessoas com deficiência, trans-torno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Educação Especial como modalidade de ensino transversal à Educação Básica e Superior tem sido pauta prioritária dos debates em defesa da educação com e para todas as pessoas. Percebe-se que tal prioridade não é observada no fomento governamental às pesquisas no campo da Educação Especial. Faltam bolsas para os discentes, financiamento para as pesquisas dos docentes, ao mesmo tempo que falta tudo para os discentes e docentes com deficiência. Nessa direção, nossa indignação tem que ser coletiva e anticapacitista para rompermos com o que considero barreiras estruturais nas ciências em que temos uma quase-participação, ou melhor, uma pseudo-participação. Considero quase-participação quando falam de nós, mas não nos escutam, não nos conhecem, nos impedem de ser e estar e ainda tiram de nós recursos e oportunidades.

Percebam que estamos a defender uma responsabilidade que deve ser compartilhada por nós, pesquisadoras/pesquisadores, por nossos programas de pós-graduação, núcleos de pesquisa e universidades. Para tanto, exige-se do Ministério da Educação, da Capes, do CNPq e dos demais órgãos de fomento à pesquisa uma ruptura com o produtivismo neoliberal e com o capacitismo estrutural. Também não podemos perder de vista o compromisso ético e estético e o impacto social de nossas pesquisas, que devem ser transformadoras e emancipatórias com e para todas as pessoas e, mais especificamente, para o público da Educação Especial.

Cabe a cada uma e cada um de nós, enquanto pesquisadoras e pesquisadores, o nosso compromisso social com o público da Educação Especial e seu direito inegociável de ser e estar na escola. Temos o dever de melhorar e transformar essa escola, produzindo novas práticas pedagógicas inclusivas e desenvolvendo novos recursos de tecnologia assistiva. Defendo a tecnologia assistiva como direito social transversal, uma vez que assegura às pessoas com deficiência o acesso aos demais direitos. Cabe lembrar que, de acordo com a Lei n.º 13.146, de 2015 (Brasil, 2015), no artigo 75, a tecnologia assistiva abrange, além de produtos e serviços, métodos, práticas e estratégias.

Além disso, penso que, em nossos programas de pós-graduação, o ineditismo precisa ser priorizado, mas também a repercussão social, a devolutiva

para as nossas escolas, estudantes e professores que são sujeitos de nossas pesquisas. Em geral, pensamos devolutiva na forma de artigos científicos e de capítulos de livros, que são importantes, mas, a meu ver, dialogam e repercutem pouco “no chão da escola”. E eu diria mais, nas trincheiras de lutas de nós, pessoas com deficiência.

Um outro ponto é que o poder público financia e fomenta as pesquisas, mas não aproveita os seus resultados, o que parece demonstrar uma não preocupação com o dinheiro público, pois, às vezes, a instituição, ou melhor, o poder público que financia é o mesmo que despreza os resultados das pesquisas e busca parcerias com instituições outras (privadas), que recebem recursos exorbitantes, mas entregam absolutamente nada ou, quando entregam, são resultados requentados de pesquisas de décadas atrás.

Uma outra questão muito importante é lutar para que os nossos egressos, pesquisadoras e pesquisadores, estejam em lugares e posições estratégicos. Quando perguntamos a um egresso de um mestrado ou de um doutorado da área da Educação Especial, é muito comum que a maioria defenda que quer atuar na universidade como docente, não somente pela remuneração, mas, em especial, por melhores condições de trabalho. Lamentavelmente, a precarização das condições de trabalho e os baixos salários na Educação Básica desencorajam e desestimulam trabalhadoras e trabalhadores do campo da Educação Especial.

Precisamos lutar por uma Educação Especial forte, e um campo forte não é quase forte, nem parcialmente forte. É forte. E é nesse sentido que compartilho com vocês a minha gratidão e a minha admiração por todas as pessoas que se dedicam à pesquisa e à docência. Digo isso como gestor público, como pesquisador, mas, principalmente, como pessoa com deficiência que sou. Porque muitas das minhas lutas são decorrentes de ausências – ausências de pesquisas, ausências de investimentos, ausências de condições de trabalhos, ausências de compromisso com o social, com o direito de todas as pessoas à educação, mas, sobretudo, com o nosso direito de ser e estar. E, mais ainda, peço que sejamos pesquisadoras e pesquisadores também compromissadas e compromissados com o anticapacitismo. Muito obrigado!

Referência

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 2 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022 [recurso eletrônico]**. – Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2022.zip. Acesso em: 2 jul. 2024.

Eixo 1

Metapesquisas em Educação Especial: panoramas do Centro-Oeste Brasileiro

2. Balanço do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd – Centro-Oeste: cenários e perspectivas¹

Andressa Santos Rebelo

Valéria Peres Asnis

Morgana de Fátima Agostini Martins

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.2

Apontamentos iniciais

A Educação Especial deve ser compreendida a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos. Assim como Pletsch (2020), entendemos que essa deve ser analisada numa perspectiva histórica, sem desconsiderar os fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos de apoio desenvolvidos com base em diferentes campos do saber, que vão desde a medicina, passando pela psicologia, pela sociologia até chegar à pedagogia.

A Educação Especial é também uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços específicos e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Ainda, é uma área de produção

1 A primeira versão deste trabalho foi apresentada na Mesa Redonda “Balanço do GT 15 da ANPEd Centro-Oeste: cenários e perspectivas”, no I Encontro do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd – Centro-Oeste e II Encontro de Pesquisadores em Educação Especial de Mato Grosso do Sul, realizado nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CoItJVnI33Q>. Acesso: 12 fev. 2024.

de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa de pessoas com alguma deficiência, sobretudo a partir da criação, em 1991, do Grupo de Trabalho 15 (GT 15) em Educação Especial, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, em 1993, com a realização do III Seminário de Educação Especial, no Rio de Janeiro, quando se criou a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) (Ferreira, 2001; Pletsch, 2020).

Antes da criação do GT 15, a área organizou-se como Grupo de Estudos (GE) em 1989, na 12ª Reunião da ANPEd, congregando pesquisadores e professores vinculados à Educação Especial. Naquele momento, o grupo compartilhava a visão da necessidade de uma atuação profissional mais adequada e comprometida com o trabalho educacional “especial”, ao registrar o predomínio do assistencialismo, a escassez de profissionais, a necessidade de tentar conferir à educação da pessoa com deficiência um caminho possível para sua inserção social. Na 14ª Reunião, em 1991, a Assembleia aprovou, por unanimidade, o novo GT, cuja participação “expressiva” foi registrada no relatório final do encontro. O GT 15 foi criado dez anos após os primeiros GTs da ANPEd (Ferreira, 2001).

Ao revisitar a história da criação do GT 15 da ANPEd Nacional, compreendemos esse e o GT 15 da ANPEd Centro-Oeste como espaços de discussão, avaliação das políticas e práticas de/em Educação Especial; de proposição e reivindicação dos direitos das pessoas com deficiência e demais pertencentes ao público da Educação Especial e de produção do conhecimento científico.

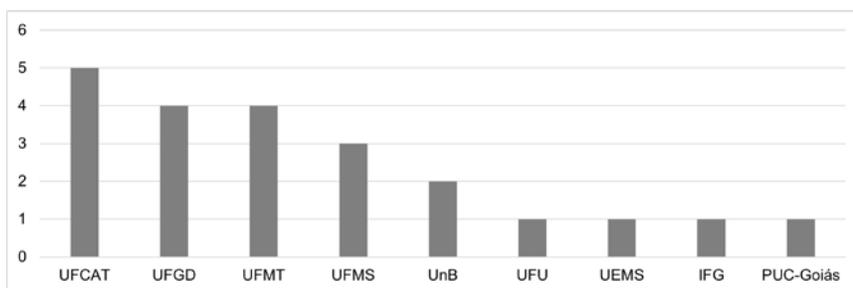
A fim de conhecer parte da contribuição desse coletivo, neste texto, objetivamos fazer um balanço da produção científica do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd Centro-Oeste (ANPEd-CO), considerando seus respectivos cenários e perspectivas. Os procedimentos metodológicos consistiram em uma revisão das temáticas dessa produção. Realizamos a busca sistematizada das grades de programação das reuniões regionais da ANPEd-CO nas edições de 2014, 2016, 2018, 2020 e 2022 desse evento. A opção pela grade de programação deve-se ao caráter inicial e exploratório do estudo e ao fato de os anais dos trabalhos da edição de 2016 não estarem disponíveis. A seleção desse material empírico ocorreu nas páginas WEB das universidades organizadoras do evento (edições 2014, 2018, 2020 e 2022) e da ANPEd Nacional (para a coleta de dados da reunião regional de 2016), entre os meses de novembro e dezembro de 2023.

Produções científicas do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd - Centro-Oeste entre 2014 e 2018

A reunião regional de 2014, intitulada XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPEd, teve como tema “Pós-graduação e Pesquisa em Educação: contradições e desafios para a transformação social”. Foi realizada entre 19 e 22 de outubro, na cidade de Goiânia, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) (ANPEd, 2014).

A mesa redonda do GT 15 apresentou o título “Processo de escolarização do público da educação especial”, contando com pesquisadores da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica de Brasília (UCB), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Foram publicados 19 trabalhos (13 comunicações orais e 6 pôsteres). O gráfico 1, a seguir, apresenta o número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 da ANPEd-CO, por instituição, em 2014. O número de trabalhos não coincide os do gráfico devido ao fato de que alguns trabalhos têm mais de um autor.

Gráfico 1 – Número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 (ANPEd-CO) por instituição – 2014



Fonte: Elaboração própria com base em ANPEd (2014).

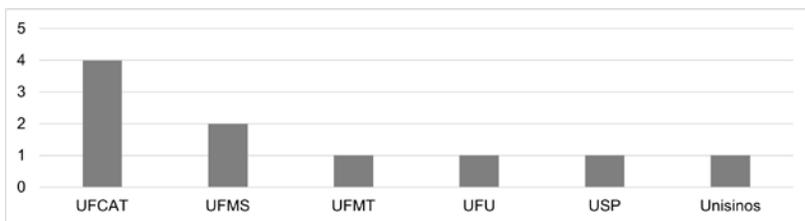
Os trabalhos foram elaborados por pesquisadores da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) – 5 trabalhos; UFGD – 4; Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – 4; UFMS – 3; Universidade de Brasília (UnB) – 2; UFU – 1; UEMS – 1; Instituto Federal de Goiás (IFG) – 1 e PUC-Goiás – 1. As temáticas

dos trabalhos disseram respeito a: tecnologia assistiva/informação/comunicação – 4 trabalhos; Atendimento Educacional Especializado (AEE) – 4; aspectos gerais da inclusão escolar – 4; lógica biomédica em escola da educação básica – 2; práticas docentes – 2; letramento – 1; artes – 1 e adaptação de escala de rastreamento – 1. As características abordadas foram: deficiência intelectual – 5 trabalhos; transtorno do espectro autista (TEA) – 1; altas habilidades/superdotação – 1; surdez – 1 e deficiência visual – 1.

A reunião regional de 2016 foi intitulada XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPEd, com o tema “Projeto Nacional de Educação: desafios éticos, políticos e culturais”. Foi realizada em Brasília, entre 6 e 9 de novembro de 2016, na UnB (ANPEd, 2016).

A mesa redonda do GT 15 intitulou-se “Processo de escolarização dos alunos com deficiência face ao desafio da inclusão escolar”. Participaram da mesa pesquisadores da UFGD, Universidade Federal de Goiás (UFG) Jataí, UFU e UFMS. Foram publicados 14 trabalhos (12 comunicações orais e 2 pôsteres). O gráfico 2, a seguir, apresenta o número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 da ANPEd-CO, por instituição, em 2016.

Gráfico 2 – Número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 (ANPEd-CO) por instituição – 2016



Fonte: Elaboração própria com base em ANPEd (2016).

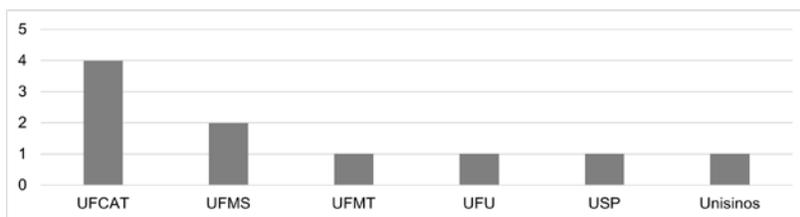
Os trabalhos são de autoria de pesquisadores da UFCAT – 4 trabalhos, UnB – 4; UFMS – 2; UFMT – 1; UFGD – 1; UCB – 1 e Centro de Ensino Unificado de Brasília (UnICEUB) – 1. As temáticas desses trabalhos foram: práticas docentes – 4 trabalhos; políticas de inclusão e acessibilidade – 3; Educação Superior – 2; aspectos gerais da Educação Especial – 2; AEE – 1; formação de

professores – 1 e família – 1. As características abordadas foram: deficiência intelectual – 2 trabalhos; TEA – 2; surdez – 1 e deficiência física – 1.

A reunião regional de 2018 recebeu o título XIV ANPEd-CO – XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPEd. O tema do evento foi “Educação e Democracia: desafios e resistências da pós-graduação”. A reunião foi realizada na cidade de Cáceres, entre 15 e 18 de outubro de 2018, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) (ANPEd, 2018).

A mesa redonda do GT 15 foi titulada “Dez anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e retrocessos da democratização da Educação brasileira”. Participaram da mesa pesquisadores da UnB, UEMS, UFMS e UFCAT. Foram publicados 10 trabalhos (7 comunicações orais e 3 pôsteres). O gráfico 3, a seguir, apresenta o número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 da ANPEd-CO, por instituição, em 2018.

Gráfico 3 – Número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 (ANPEd-CO) por instituição – 2018



Fonte: Elaboração própria com base em ANPEd (2018).

Foram registrados trabalhos de pesquisadores da UFCAT – 4 trabalhos, UFMS – 2, UFMT – 1, UFU – 1, Universidade de São Paulo (USP) – 1 e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) – 1. As temáticas dos trabalhos foram: práticas docentes – 4 trabalhos; políticas de inclusão e acessibilidade – 3; Educação Superior – 2; aspectos gerais da Educação Especial – 2; AEE – 1; formação de professores – 1; e família – 1. As características abordadas foram: deficiência intelectual – 2 trabalhos e surdez – 1.

Entre 2014 e 2018, houve uma diminuição do número de trabalhos publicados/apresentados a cada ano (19, 14 e 10 comunicações orais e pôsteres),

o que pode ter relação com o menor financiamento público em bolsas para estudantes de pós-graduação e dos programas de pós-graduação brasileiros (Moura; Camargo Júnior, 2017; Guimarães; Brito; Santos, 2020) e com maior dificuldade de financiamento para a realização do evento.

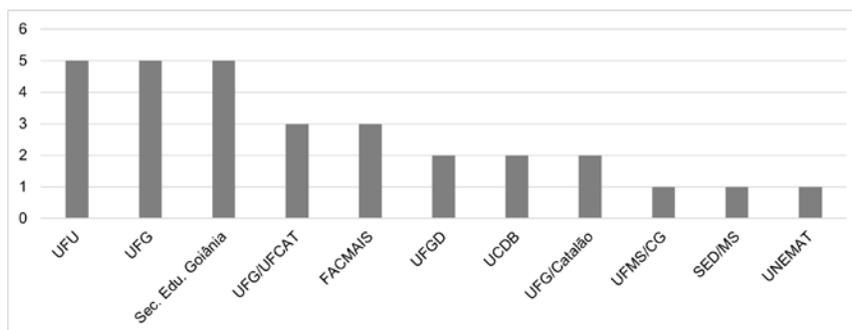
Produções científicas do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd – Centro-Oeste em 2020 e 2022

A reunião regional de 2020 teve o título XV Reunião da ANPEd Centro-Oeste, com o tema “Educação e Pesquisa: impactos, responsabilidade social e perspectivas”. Devido à pandemia de Covid-19, a reunião foi realizada pela UFU na modalidade on-line, entre 16 e 19 de novembro daquele ano. A sessão especial virtual do GT 15 denominada “Os desafios das políticas de educação especial e inclusão na construção de sistemas educacionais inclusivos” foi veiculada por meio do canal YouTube do evento. Ministraram palestras pesquisadores da UFMS, UFG, UFU e UFCAT (ANPEd, 2020).

No GT 15, foram publicados 24 trabalhos (18 comunicações orais e 6 pôsteres) de autoria de pesquisadores da UFU, UFGD, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), UFMS/Campo Grande (UFMS/CG), Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), UFG, UFG/UFCAT, Faculdade Mais (FACMAIS), Secretaria de Educação de Goiânia, UNEMAT e UFG/Catalão. Verificamos um aumento significativo de trabalhos publicados em 2020 (24 trabalhos) em relação à reunião de 2018 (10 trabalhos). Possivelmente, a participação foi maior devido ao fato de a edição de 2020 ter ocorrido na modalidade on-line (durante a pandemia de Covid-19), o que implicou em menores custos para participação no evento.

O gráfico 4, a seguir, apresenta o número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 da ANPEd-CO, por instituição, em 2020. O número de trabalhos não coincide os do gráfico devido ao fato de que alguns trabalhos têm mais de um autor.

Gráfico 4 – Número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 (ANPEd-CO) por instituição – 2020

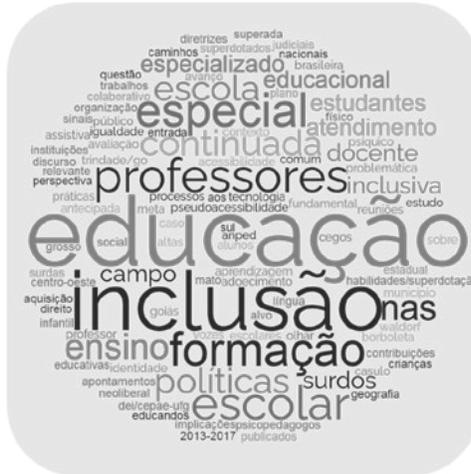


Fonte: Elaboração própria com base em ANPEd (2020).

As instituições mais registradas entre os pesquisadores autores de trabalhos são a UFU, a UFG e a Secretaria de Educação de Goiânia. Em seguida, as universidades mais registradas são a UFG/UFCAT e FACMAIS. Posteriormente, aparecem, com a mesma quantidade de trabalhos, a UFGD, a UCDB e a UFG/Catalão. Por fim, registram-se pesquisadores da UFMS/CG, SED/MS e UNEMAT. A maior participação de pesquisadores da UFU pode ser atribuída ao fato de essa universidade ter sediado o evento em 2020, mesmo na modalidade on-line.

A figura 1 apresenta a nuvem de palavras dos títulos da produção (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 da ANPEd-CO em 2020.

Figura 1 – Nuvem de palavras dos títulos da produção do GT 15 (ANPEd-CO) – 2020



Fonte: Elaboração própria com base em ANPEd (2020) e wordclouds.com.

As palavras mais mencionadas nos títulos dos trabalhos foram educação, inclusão, formação, professores, ensino, escola especial, políticas, escolar, campo e surdos.

Os temas centrais discutidos nas comunicações orais e pôsteres do GT 15 nessa edição do evento foram: a) Educação de surdos (atendimento educacional especializado para alunos surdos; avaliação da aprendizagem de alunos surdos; práticas educativas e Língua Brasileira de Sinais); b) Políticas de Educação Especial (políticas de educação inclusiva; Plano Estadual de Educação [PEE] de Mato Grosso do Sul [Meta 4]; políticas de Educação Especial em Goiás; direito à acessibilidade); c) Formação (formação continuada; inclusão e formação continuada na escola comum x Escola Waldorf; adoecimento docente); d) Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação; superdotação; e) Tecnologia assistiva no ensino de geografia a estudantes cegos; f) Trabalhos publicados na ANPEd; g) Educação Especial na escola do campo; h) Inclusão escolar; ensino colaborativo e identidade docente; inclusão na Educação Infantil; entrada antecipada no Ensino Fundamental (formação aos professores).

Os temas mostram preocupação com o desenvolvimento das políticas e práticas em Educação Especial, o que tem sido foco de estudos no GT 15 da

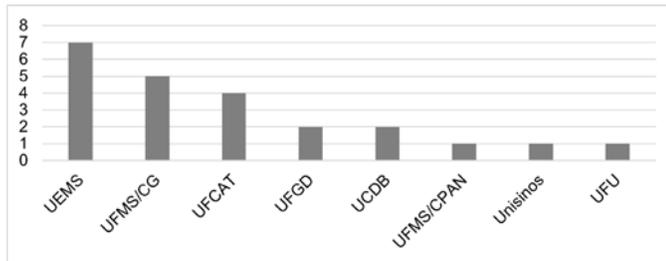
ANPEd-CO em pesquisas realizadas desde o início da década de 2010 (Anache, 2012; Bruno; Nozu, 2012; Tartuci, 2012). Naquele momento, ao analisar dados sobre o AEE no Centro-Oeste brasileiro, Silva (2012) apresentou evidências de que esse estava alinhado a padrões mercadológicos em detrimento de atender às necessidades reais dos estudantes público da Educação Especial. Desde então, outros interesses de pesquisa têm surgido no GT 15 da ANPEd-CO, como é possível perceber a partir das temáticas acima elencadas. Entretanto, no decorrer dos anos, permanece entre as pesquisas uma concepção crítica de educação e a defesa por melhores condições de escolarização dessa população.

A reunião regional de 2022, com o título XVI Reunião da ANPEd Centro-Oeste, teve o tema “Poder, política e democracia: desafios para a pós-graduação em Educação”. Foi realizada na UEMS, na cidade de Campo Grande, em formato híbrido (com atividades presenciais e on-line), entre 4 a 7 de outubro de 2022 (ANPEd, 2022).

A sessão especial virtual do GT 15 teve por título “Desafios da política de Educação Especial e inclusão escolar para a democratização da educação (GT 15)”, trazendo a participação de pesquisadores da UnB, UFGD, UFCAT e UEMS. Foram publicados 23 trabalhos (14 comunicações orais e 9 pôsteres) por pesquisadores da UFGD, UFMS/CG, UFMS/Campus do Pantanal (UFMS/CPAN), UEMS, UFCAT, UCDB, Unisinos e UFU.

O gráfico 5, a seguir, apresenta o número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 da ANPEd-CO, por instituição, em 2022. O número de trabalhos não coincide os do gráfico devido ao fato de que alguns trabalhos possuem mais de um autor.

Gráfico 5 – Número de trabalhos (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 (ANPEd-CO) por instituição - 2022

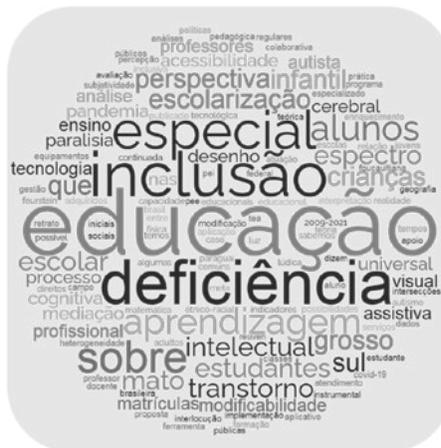


Fonte: Elaboração própria com base em ANPEd (2022).

Destacam-se, entre os autores, pesquisadores da UEMS, UFMS/CG, UFACAT, UFGD, UCDB, seguidos da UFMS/CPAN, Unisinos e UFU. Embora o evento tenha sido realizado de forma híbrida, o fato de ter sido sediado na UEMS, na cidade de Campo Grande, provavelmente incentivou a participação de pesquisadores dessa instituição e da UFMS/CG.

A figura 2 apresenta a nuvem de palavras dos títulos da produção (comunicações orais e pôsteres) do GT 15 da ANPEd-CO em 2022.

Figura 2 – Nuvem de palavras dos títulos da produção do GT 15 (ANPEd-CO) - 2022



Fonte: Elaboração própria com base em ANPEd (2022) e wordclouds.com.

As palavras que mais aparecem nos títulos são educação, deficiência, inclusão, aprendizagem, especial, escolarização, infantil, alunos, transtorno, espectro, intelectual e estudantes.

Os temas centrais das comunicações orais e pôsteres do GT 15 foram: a) Inclusão escolar; b) Educação Infantil (percepção dos professores sobre alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil); inclusão na Educação Infantil; inclusão na Educação Infantil na perspectiva foucaultiana; c) Aplicativo para avaliação de acessibilidade para pessoas com deficiência física; d) Meta 4 no PEE de Mato Grosso do Sul; e) Censo Escolar da Educação Básica (retrato étnico-racial nas matrículas de estudantes com deficiência em Mato Grosso do Sul; indicadores educacionais de alunos da Educação Especial na Educação Profissional federal em Mato Grosso do Sul); f) Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica e gestão escolar.

Ainda: g) Pandemia (AEE, deficiência visual e pandemia de Covid-19); formação continuada de professores de Educação Especial na pandemia em Mato Grosso do Sul; h) Atuação docente, tecnologia assistiva e deficiência visual; i) Interfaces (Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial; Educação Especial e educação do campo); j) Modificabilidade cognitiva em crianças com paralisia cerebral; k) Escolarização de alunos com TEA (tecnologia assistiva na escolarização do aluno com TEA; ensino de geografia para estudantes com TEA; educação de alunos com o TEA); l) Educação Especial no Brasil e Paraguai; m) Professor de apoio (prática pedagógica do professor de apoio e inclusão de alunos com deficiência intelectual); n) Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (DUA em uma perspectiva colaborativa e deficiência intelectual; DUA no ensino de matemática).

Esses temas têm relação com as temáticas investigadas no âmbito do GT 15 da ANPEd Nacional, que também tem se ocupado de investigar os desdobramentos da política de inclusão escolar. Thesing e Costas (2020) realizaram o levantamento dos trabalhos completos e pôsteres publicados nos sites das reuniões científicas da ANPEd Nacional, no GT 15, nos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017.

O estudo apresentou um conjunto de produções com diferenciados objetos de investigação; dentre os mais estudados, estão aqueles voltados às políticas públicas relacionadas à Educação Especial, à surdez em diversos contextos e delimitação de análise, às práticas pedagógicas diante dos processos inclusivos

e ao Atendimento Educacional Especializado como prática na escola regular inclusiva. Os temas de pesquisa mais recorrentes nessas últimas reuniões nacionais pareciam estar relacionados à proposição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), “que pode ser a mais provável razão do interesse investigativo entre os pesquisadores da área” (Thesing; Costas, 2020, p. 1162).

Em relação aos cenários e perspectivas do GT 15 da ANPEd-CO, tem-se a necessidade de maior articulação entre seus pesquisadores em outros momentos além das reuniões regionais, de se conhecer essa produção mais profundamente. Entendemos que o I Encontro do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd – Centro-Oeste e II Encontro de Pesquisadores em Educação Especial de Mato Grosso do Sul, realizado nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2023, em formato on-line, foi um passo importante nesse sentido.²

Considerações finais

A pesquisa em Educação Especial no Centro-Oeste tem se mostrado profícua e com temas diversificados. Os temas e objetos de pesquisa têm se preocupado em investigar o processo de inclusão escolar e a escolarização dos estudantes público da Educação Especial. A escola comum pública tem sido um espaço privilegiado para a realização das pesquisas.

Para ampliar a participação de graduandos, professores da Educação Básica, mestrandos, doutorandos e docentes pesquisadores nas reuniões da ANPEd – Centro-Oeste, há a necessidade da ampliação do apoio dos programas de pós-graduação em Educação para a participação no evento, assim como do financiamento das agências de fomento para a sua organização.

As políticas de inclusão escolar sofreram indefinições desde 2016, prolongadas durante o primeiro semestre de 2023 também por meio de mudanças administrativas na pasta da Educação Especial na estrutura do Ministério da Educação. Em agosto de 2023, houve iniciativas do Congresso Nacional para elaborar uma “nova” política de Educação Especial (Brasil, 2023a), com premissas semelhantes às do revogado Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020).

2 Programação do evento: <https://pesquisaeems.wordpress.com/>. Disponível em: <https://www.youtube.com/@repeems/streams>. Acesso: 12 fev. 2024.

Em novembro de 2023, o governo federal lançou o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2023b).

As constantes mudanças administrativas impactam a organização das políticas de Educação Especial nos estados e municípios e impactam as pesquisas sobre o tema, na avaliação e acompanhamento sobre as ações empreendidas. As alterações no foco das políticas de Educação Especial vêm exigindo dos pesquisadores um esforço permanente de acompanhar os embates políticos mais amplos e deles participar, assim como extrapolar a participação e a divulgação dos resultados de suas pesquisas para “não iniciados” (estudantes, famílias, escolas e sociedade) (Nozu; Rebelo; Streit, 2023). Por esses e outros motivos, as pesquisas apresentam relevância para a coletividade.

Referências

- ANACHE, Alexandra Ayach. O atendimento educacional especializado no estado de Mato Grosso do Sul: avanços e limites. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (Orgs.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas**. v.3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.
- ANPEd. **XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** – Reunião Científica Regional da ANPEd. Goiânia, 2014. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/eventos/anpedco2014/comunicacao-oral/>. Acesso: 28 nov. 2023.
- ANPEd. **XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** – Reunião Científica Regional da ANPEd. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso: 28 nov. 2023.
- ANPEd. **XIV ANPEd-CO – XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** – Reunião Científica Regional da ANPEd. Cáceres, 2018. Disponível em: <http://regionais.anped.org.br/centro-oeste2018/programacao/>. Acesso: 28 nov. 2023.
- ANPEd. **XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste** – Reunião Regional da ANPEd. Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/xv-anped-co>. Acesso: 28 nov. 2023.
- ANPEd. **XVI Reunião da ANPEd Centro-Oeste**. Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://eventos.uems.br/pagina/p/xvi-reuniao-da-anped-centro-oeste-intitulado-poder-politica-e-democracia-desafios-para-a-pos-graduacao-em-educacao>. Acesso: 28 nov. 2023.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso: 10 ago. 2024
- 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. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso: 13 fev. 2024.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.035/2020**, de 12 de agosto 2023 (tramitação). Brasília: Câmara dos Deputados. 2023a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254205>. Acesso: 5 fev. 2024.
- BRASIL. **Afirmção e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília, DF: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei/cartilha.pdf>. Acesso: 5 fev. 2023.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia; NOZU, Washington Cesar Shoiti. A educação especial no município de Paranaíba, MS: enunciados, indicadores e estratégias para o atendimento nas salas de recursos multifuncionais. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (Orgs.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas**. v. 3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.
- FERREIRA, Júlio Romero. O GT Educação Especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991-2001). **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED**. 2001. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/encomendados/trajetoriaproducao-gt15.doc>. Acesso: 19 jan. 2023.
- GUIMARÃES, André Rodrigues; BRITO, Cristiane de Sousa; SANTOS, José Almir Brito dos. Expansão e financiamento da pós-graduação e desigualdade regional no Brasil (2002-2018). **Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 47-71, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7244/5077>. Acesso: 10 ago. 2024.
- MOURA, Egberto Gaspar de; CAMARGO JÚNIOR, Kenneth Rochel de. A crise no financiamento da pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública [online]**, v. 33, n. 4, e00052917, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00052917>. Acesso: 10 ago. 2024.
- NOZU, Washington Cesar Shoiti; REBELO, Andressa Santos; STREIT, Letícia de Freitas. Política e gestão da educação especial: análise de teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação sul-mato-grossenses. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 91–114, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41574/27611>. Acesso em: 10 ago. 2024.

- PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso: 10 ago. 2024.
- SILVA, Lázara Cristina da. O atendimento educacional especializado na região Centro-Oeste do Brasil: indicadores, avanços e limites. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (Orgs.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: processos de escolarização e práticas educativas. v. 3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.
- TARTUCI, Dulcéria. Observatório goiano de educação especial: indícios da formação de professores e implementação do atendimento educacional especializado. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (Orgs.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: processos de escolarização e práticas educativas. v. 3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.
- THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. As pesquisas em educação especial na ANPEd: a produção do conhecimento nas reuniões científicas nacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araquara, v. 15, n. 3, p. 1146-1166, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12426/9100>. Acesso: 10 ago. 2024.

3. Pesquisas em Educação Especial da região Centro-Oeste: uma análise das publicações do GT 15 da ANPEd

Sinara Pollom Zardo

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.3

Introdução

A pesquisa em Educação Especial exerce um papel de extrema relevância na sociedade brasileira, que, historicamente, excluiu dos sistemas de ensino os estudantes com deficiência, com transtornos do espectro autista e/ou com altas habilidades/superdotação. Dentre as suas contribuições, podem ser destacadas: i) o reconhecimento dos estudantes público da Educação Especial como sujeitos de direito da educação; ii) a inovação de práticas pedagógicas na perspectiva do reconhecimento dos diferentes tempos e estilos de aprendizagem; iii) o desenvolvimento de recursos de tecnologia assistiva para a eliminação das mais diversas barreiras (comunicacionais, informacionais, pedagógicas, metodológicas, dentre outras) no processo de ensino; e iv) o redimensionamento das diretrizes e políticas públicas de formação de professores, de gestão e de organização dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva.

Para além dos aspectos supramencionados, a pesquisa em Educação Especial ressignificou a compreensão da própria função da modalidade de ensino, que passou do paradigma da integração para a inclusão, transversalizando a Educação Básica e a Educação Superior. O acúmulo na produção do conhecimento em Educação Especial problematiza também que processos educacionais inclusivos não se restringem apenas ao acesso dos estudantes às escolas

ou universidades, mas que devem ser garantidas condições equitativas de permanência, participação e aprendizagem nos diversos contextos educacionais.

Nesse contexto, faz-se necessário o destaque à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) na divulgação das pesquisas em Educação Especial no Brasil. Criada em 1978, a ANPEd consiste em uma associação sem fins lucrativos e econômicos, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, docentes e discentes vinculados a esses programas e demais pesquisadores/pesquisadoras da área (Estatuto ANPEd, 2012). Ou seja, a ANPEd congrega as pesquisas de relevância no contexto nacional, disseminando o conhecimento científico produzido, com intuito de provocar mudanças nos sistemas de ensino e nas políticas públicas para fortalecer a educação pública, inclusiva e democrática.

Dentre a composição da ANPEd,¹ estão 23 Grupos de Trabalho temáticos (GTs) e 3 Grupos de Estudo (GEs), que são instâncias de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação associados à ANPEd, em áreas de conhecimento especializadas. Destaca-se, no âmbito desta pesquisa, o GT 15 – Educação Especial, cujas demandas específicas são:

Defesa da escolarização pública, comum, gratuita e laica para os estudantes público da Educação Especial. Ampliar as discussões sobre acessibilidade (pedagógica, atitudinal, arquitetônica, curricular, etc.) dentro e fora do GT 15. Possibilitar os meios para maior participação de pesquisadores com deficiência nas atividades do GT 15. Discutir com o coletivo que compõe o GT 15, estratégias para a participação de pesquisadores em Educação Especial das diversas regiões do país. Para participar é necessário ser associado à ANPEd em quaisquer das modalidades previstas em seu regulamento².

Face à importância da ANPEd na divulgação da pesquisa em educação no Brasil, o presente texto objetiva identificar, mapear e analisar a produção

1 A ANPEd é composta pelas seguintes instâncias, conforme Regimento (cf. https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/estatuto_anped_com_registro.pdf): Grupos de Trabalho e Grupos de Estudo; Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred); Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae); Comissões e Comitê Científico.

2 Informações disponível em: <https://anped.org.br/gt/gt15-educacao-especial/>.

científica da região Centro-Oeste publicada nos Anais do GT 15 – Educação Especial das cinco últimas edições das Reuniões Nacionais, realizadas em 2015, 2017, 2019, 2021 e 2023. Segundo o site da Plataforma Sucupira³, há o quantitativo de 194 programas de pós-graduação em educação e 310 cursos de pós-graduação em educação no país, contemplando 137 mestrados, 103 doutorados, 56 mestrados profissionais e 14 doutorados profissionais. A região Centro-Oeste concentra 20 programas de pós-graduação em educação e 28 cursos de pós-graduação em educação⁴.

O estudo orientou-se pela abordagem metodológica denominada de metapesquisa (pesquisa sobre pesquisas), conforme definição de Mainardes (2018), utilizada para “identificar características, tendências, fragilidades e obstáculos para o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa” (Mainardes, 2018, p. 306) e para aprimorar o processo de formação de pesquisadores.

Partindo dos referenciais da metapesquisa, os procedimentos metodológicos orientaram-se a partir das seguintes etapas: 1^a) definição da temporalidade da pesquisa e seleção de um conjunto de textos; 2^a) organização e sistematização da amostra: registros das informações em planilha contendo: título do trabalho, autores, instituição de educação superior (IES), palavras-chave, resumo, link de acesso; 3^a) análise dos resumos dos trabalhos, identificando: temática, tipo de pesquisa, procedimentos metodológicos, perspectiva epistemológica e resultados. A seguir, serão apresentados o mapeamento e a análise das pesquisas em Educação Especial da região Centro-Oeste publicadas nas cinco últimas edições da ANPED.

Mapeamento e análise das pesquisas em educação especial da região Centro-Oeste

A identificação da produção científica que constituiu o *corpus* deste estudo foi realizada entre os dias 5 a 15 de maio de 2024, no site oficial da ANPED,⁵ aba Reuniões – Reuniões Nacionais. Foram considerados os trabalhos do GT

3 Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=UBo6sM7e-3eWfooTMM1z-gyU+.sucupira-214?areaAvaliacao=38>

4 Cf. <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/painel/ReportSection5195196f249c6711e140>.

5 Portal da ANPED: <https://anped.org.br/>.

15 – Educação Especial das cinco últimas edições das Reuniões Nacionais da ANPEd: 37ª Reunião Anual da ANPEd – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira (04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis/SC); 38ª Reunião Anual da ANPEd – Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência (01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA); 39ª Reunião Anual da ANPEd – Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências (20 a 24 de outubro de 2019, UFF, Niterói/RJ); 40ª Reunião Anual da ANPEd – Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo (17 a 22 de outubro de 2021, UFPA, Belém/PA); 41ª Reunião Anual da ANPEd – Educação e equidade: bases para amar-zonizar e reconstruir o país (22 a 27 de outubro de 2023, UFAM, Manaus/AM).

Nas últimas cinco edições da ANPEd, foram publicados 146 trabalhos no GT 15 – Educação Especial, sendo 14 vinculados a instituições de Educação Superior da região Centro-Oeste. A tabela 1 apresenta as informações por edição do evento. Nessa análise, foram contabilizados trabalhos completos e pôsteres relacionados, de forma específica, ao GT 15. Não foram contabilizados pôsteres sem indicação de GT, minicursos e trabalhos cujos arquivos não estavam disponíveis no site da ANPEd no período de levantamento dos dados.

Tabela 1 – Total de trabalhos publicados no GT 15 e total de trabalhos da região Centro-Oeste

Reunião ANPEd	Total trabalhos publicados no GT15		Trabalhos de IES da região Centro-Oeste
	Trabalhos completos	Posters	
37ª	28	2	1
38ª	16	-	3
39ª	20	-	1
40ª	32	-	2
41ª	46	-	7

Fonte: Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd. Dados da pesquisa (2024).

Os dados quantitativos revelam que os trabalhos da região Centro-Oeste correspondem a 9,5% do total de trabalhos publicados no GT 15, levando-se em consideração as cinco últimas edições das reuniões nacionais da ANPEd. Isso evidencia a necessidade das IES e das agências de fomento de articularem ações de incentivo à publicação e à participação de docentes e discentes dos programas de pós-graduação em educação nesse importante evento. Da mesma forma, torna-se relevante a divulgação de estudos e pesquisas realizadas no contexto da região central do país, considerando aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais do território que abarca, entre as suas unidades federativas, a capital do Brasil.

No processo de análise qualitativa dos trabalhos da região Centro-Oeste publicados no GT 15 da ANPEd, buscou-se situar os(as) autores(as), suas vinculações institucionais, a temática da pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos adotados e uma breve descrição dos resultados. A análise dos trabalhos selecionados será realizada por edição do evento, conforme segue.

Na 37ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 2015, na UFSC, do total de 30 trabalhos publicados no GT 15 (28 trabalhos completos e 2 pôsteres), apenas uma publicação vinculava-se à região Centro-Oeste, representando 3,3%. Trata-se de uma pesquisa da Universidade Católica de Brasília (UCB), publicada por Garrido (2015), que analisou a evolução quantitativa das matrículas dos estudantes da Educação Especial nas classes comuns, classes especiais e escolas exclusivas, de 2007 a 2013, tendo em vista a relação público e privado e os desdobramentos da Meta 4 do Plano Nacional de Educação.

No GT 15 da 38ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 2017, na UFMA, foram publicados 16 trabalhos completos, sendo 3 produções da região Centro-Oeste (18,75%). Rebelo (2017), vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), analisou a configuração do atendimento especializado em salas de recursos no período de 1986 a 1990, utilizando a análise de documentos e de dados estatísticos para geração de dados. Segundo a autora, no período estudado, o atendimento especializado passou a ser compreendido com ênfase na perspectiva educacional em conformidade com o Art. 208 da Constituição Federal, influenciando, posteriormente, as políticas de Educação Especial que orientam a escolarização dos alunos dessa modalidade de ensino nas escolas comuns do ensino regular.

Nogueira, Ribeiro e Neres (2017), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), buscaram compreender, a partir da pesquisa qualitativa e de narrativas de estudantes com altas habilidades/superdotação do município de Campo Grande/MS, as ações docentes que os mesmos legitimam como aquelas que contemplam a diversidade em que vivem. Os resultados indicaram a preferência dos alunos por atividades desenvolvidas no formato de grupos de estudos e pesquisas e a necessidade de redimensionar o processo de autoformação docente mobilizando saberes e experiências anteriormente apreendidos.

Nozu e Bruno (2017), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), apresentaram os resultados de uma pesquisa etnográfica, realizada em três escolas do campo de um município sul mato-grossense, que contou com a participação de 25 profissionais da educação. Os autores buscaram compreender como as escolas do campo se organizam para a inclusão dos estudantes da Educação Especial. Como instrumentos da pesquisa, foram utilizados observação, análise de documentos, entrevistas e dados de matrículas. O tratamento dos dados foi referenciado na análise do discurso de inspiração foucaultiana. Os resultados indicaram a necessidade de considerar as especificidades e a interface das duas modalidades de ensino no processo de organização dos tempos, espaços e sujeitos da Educação Especial nas escolas do campo.

A 39ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em 2019, na Universidade Federal Fluminense (UFF), contabilizou a publicação de 20 trabalhos no GT 15, sendo apenas um representante da região Centro-Oeste. Kassar e Silva Filho (2019) pesquisaram as condições de acessibilidade e inclusão educacional das escolas em um município sul mato-grossense. A pesquisa referenciou-se na abordagem qualitativa e quantitativa e utilizou dados censitários de matrículas e fotografias como instrumentos para a produção de dados. As análises foram orientadas pelo materialismo histórico-dialético, e os resultados indicaram que as escolas do município estudado estavam se organizando progressivamente para a realização de obras para a promoção da acessibilidade arquitetônica, inclusive com recursos próprios.

No entanto, o estudo também revelou que banheiros indicados no Censo Escolar (2015) como acessíveis estavam interditados e em desacordo com a ABNT. Os autores alertaram para a necessidade de observância da acessibilidade em outras dimensões, a exemplo da atitudinal e da comunicacional, a fim de promover condições equitativas de pertencimento nas relações pedagógicas.

O GT 15 da 40ª Reunião Anual da ANPEd, realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2021, registrou a publicação de 32 trabalhos, sendo 2 vinculados a instituições de Educação Superior da região Centro-Oeste (6,25%). Rocha (2021), da Universidade de Brasília (UnB), discutiu a terminologia e alguns aspectos da legislação relacionada à surdocegueira a partir do pensamento derridiano de *différance*. A autora critica a compreensão da surdocegueira referida em duas condições de privação sensorial e propõe uma prática pedagógica construída na relação docente-discente como oportunidade para processos educativos e didáticos criadores, inovadores e sensíveis.

Pestana, Kassar e Trovo (2021), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), por meio de uma pesquisa documental, buscaram identificar a construção da perspectiva “educacional” do atendimento especializado dentro da legislação brasileira e analisar suas especificidades no período de 1973 a 2020. As autoras concluíram que o processo de democratização do país favoreceu mudanças significativas na concepção do atendimento especializado.

Por fim, a 41ª Reunião Anual da ANPEd de 2023, realizada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), registrou em seus anais a publicação de 46 trabalhos no GT 15 – Educação Especial, dos quais 7 são de instituições da região Centro-Oeste (15,21%). Lima e Rocha (2023), da Universidade Federal de Goiás (UFG) – campus Jataí e da Universidade Federal de Jataí (UFJ), respectivamente, discutiram acerca da importância da reintegração social a partir da narrativa de uma mulher de 41 anos que nasceu cega. As autoras afirmaram que a história de vida analisada evidencia o confronto de interesses sociais, mas ganha reforço quando a pessoa entende sua posição, função e seu lugar no mundo.

Silva e Costa (2023), da Universidade de Brasília (UnB), analisaram o brincar de faz de conta da criança com deficiência visual a partir da articulação entre linguagem, recursos expressivos e corporais emergentes na situação imaginária, na perspectiva histórico-cultural. A pesquisa analisou um episódio ocorrido em uma turma de 4 crianças com 6 anos de idade, de uma escola pública da região Centro-Oeste, específica para crianças cegas e com baixa visão. Os resultados revelaram que a linguagem verbal assume centralidade na configuração lúdica, que os recursos expressivos corporais são elementos constitutivos do brincar da criança com deficiência visual e que a cronotopia da encenação lúdica explora outras dimensões do tempo e do espaço da experiência infantil.

Já o trabalho apresentado por Moura (2023), do Instituto Federal de Goiás (IFG), analisou a concepção de educação bilíngue e de formação docente evidenciada no curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue Libras/Português do IFG – campus Aparecida de Goiânia. A autora realizou uma pesquisa qualitativa, de tipo exploratória, e utilizou como instrumentos para a produção de dados análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes que atuaram no respectivo curso no ano de 2022. Os resultados indicaram a necessidade da formação continuada de professores sobre educação bilíngue, assim como a promoção de condições materiais concretas para viabilizar essa formação.

Abreu (2023), da UnB, apresentou o trabalho resultante de uma pesquisa que objetivou investigar a brincadeira de crianças com deficiência intelectual a partir da Teoria Histórico-Cultural, a fim de problematizar a representação dos papéis e o uso substitutivo dos objetos de apoio no brincar. Por meio de uma pesquisa microgenética, o autor intencionou verificar se a brincadeira desse público envolvia personagens e simbolização dos objetos para composição de cenários fictícios. O autor concluiu o trabalho afirmando que as crianças, embora apresentem comprometimentos intelectuais, possuem funcionamento imaginativo complexo e não estão impedidas de construir situações que envolvam generalizações e abstrações refinadas.

Alves (2023), também da UnB, analisou significados e sentidos na narrativa de uma mulher estudante do Ensino Superior e mãe de uma criança diagnosticada com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC). A autora desenvolveu um estudo de caso longitudinal, com entrevistas realizadas nos anos de 2021 e 2022, efetuando a análise temática das narrativas a partir das contribuições da psicologia histórico-cultural. Os resultados indicaram que a perda do emprego causou na mãe sofrimento e incerteza em relação ao futuro, que a escola representou um apoio fundamental para a filha e que o diagnóstico foi visto como um alívio, pois explicava as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pela filha.

Cândido, Weller e Zardo (2023), também vinculadas à UnB, objetivaram compreender, por meio da realização de grupos de discussão em formato virtual, a inclusão escolar e as mediações familiares nas trajetórias de estudantes com deficiência visual do Ensino Médio do Distrito Federal. Os grupos de discussão foram realizados em 2020 e 2021 e as informações obtidas foram analisadas e interpretadas a partir do método documentário. A análise comparativa dos dados empíricos constatou: o apoio e acompanhamento familiar

foram determinantes para o ingresso e permanência dos estudantes na escola; a acessibilidade é elemento crucial para garantia do direito à educação do estudante com deficiência; é necessário fortalecer o atendimento educacional especializado; o isolamento social da pandemia favoreceu a utilização de recursos de tecnologia assistiva para os estudos e para o lazer; são imprescindíveis ações coletivas para combater práticas segregacionistas e capacitistas nos âmbitos escolar e familiar.

A análise dos trabalhos vinculados às instituições de Educação Superior da região Centro-Oeste, publicados no GT 15 das cinco últimas Reuniões Nacionais da ANPEd, revelam a predominância de dois eixos principais referentes às temáticas das pesquisas. O primeiro congrega trabalhos que versam sobre as políticas de Educação Especial e a organização dos sistemas de ensino, especialmente no que se refere ao atendimento educacional especializado, à interface Educação Especial e educação do campo e à acessibilidade no âmbito escolar. O segundo eixo se constitui a partir de pesquisas que tratam de práticas pedagógicas inclusivas e formação de professores.

Observou-se que as pesquisas mapeadas se relacionam, majoritariamente, ao contexto da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, na Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental. Embora os dados censitários revelem o maior número de estudantes da Educação Especial na Educação Básica (cf. Censo Escolar MEC/INEP, 2023), deve-se considerar o aumento progressivo de matrícula de estudantes desta modalidade de ensino na Educação Superior, em cursos de graduação e pós-graduação.

As pesquisas de abordagem qualitativa predominam nas produções acadêmicas do GT 15 a partir da utilização de análise documental, dados censitários, entrevistas e observação para a geração de dados. Vale destacar uma tendência nas duas últimas edições da ANPEd quanto ao uso de histórias de vida, narrativas e grupos de discussão com os sujeitos da Educação Especial como instrumentos de pesquisa. Trata-se de um movimento interessante na pesquisa em Educação Especial que passa a reconhecer a perspectiva das pessoas que vivenciam a condição de deficiência na produção do conhecimento científico.

Por fim, a partir da análise dos resumos dos trabalhos do GT 15 da ANPEd, foi possível identificar que as produções se filiam principalmente à perspectiva epistemológica do materialismo histórico e dialético, seguido do referencial foucaultiano e de teorização combinada. Parte dos resumos não apresentou

evidências da fundamentação teórica utilizada. Nessa perspectiva, Ball (2011) defende a necessidade urgente de teoria na pesquisa em educação e na formação de pesquisadores para garantir robustez conceitual à compreensão das condições sociais da produção do conhecimento.

Considerações finais

A produção acadêmica em Educação Especial da região Centro-Oeste tem avançado progressivamente no âmbito das Reuniões Nacionais da ANPEd. No entanto, sua consolidação se relaciona diretamente ao fortalecimento dos programas de pós-graduação em educação, especialmente das instituições federais de Educação Superior.

Nesse sentido, a partir do estudo realizado, sugere-se a criação de ações de incentivo à participação dos pesquisadores e pesquisadoras nas reuniões nacionais e regionais da ANPEd; o intercâmbio entre docentes e discentes das instituições de Educação Superior da região Centro-Oeste; a integração e o fortalecimento entre os grupos de pesquisa; e a publicação de editais institucionais de incentivo à produção acadêmica em Educação Especial.

Esse plano de ação será fundamental para qualificar a pesquisa em um campo do conhecimento que deve se comprometer profundamente com a democratização do acesso à educação, com o direito à aprendizagem e com a qualidade de vida e justiça social para os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Referências

- ABREU, Fabrício. Imaginação processos criadores e deficiência intelectual. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 41., 2023. Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2023. Trabalho GT1514551. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14551-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024
- ALVES, Cândida B. Maternidade atípica, formação e pandemia: Narrativa de uma mãe estudante. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 41., 2023. Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2023. Trabalho GT1513057. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13057-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO -ANPEd. **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/estatuto_anped_com_registro-1.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, S Stephen. J.; Mainardes, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e debates**. São Paulo: Cortez. 2011. p. 78-99.

CÂNDIDO, Flávia R.; WELLER, Wivian J.; ZARDO, Sinara P. O método documentário na análise de trajetórias familiares e escolares de estudantes com deficiência visual no ensino médio do Distrito Federal. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 41., 2023. Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2023. Trabalho GT1513085. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13085-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024

CRUZ, Gilmar C.; TASSA, Khaled O.M.; JUNIOR, Paulino H. Escola inclusiva, educação física e escola especial: entre o universal e o singular. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 40., 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. Trabalho GT159217. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_48_15. Acesso em: 11 mai. 2024.

GARRIDO, Solenilda G. Um panorama sobre a Educação Inclusiva no Brasil - uma Política de atendimento educacional ou uma mera prestação de serviços? *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Trabalho GT153791. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3791.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

KASSAR, Mônica C.M.; FILHO, Daniel M.S. Condições de acessibilidade e a inclusão educacional em um município sul-mato-grossense. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019. Trabalho GT155537. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_21_8. Acesso em: 11 mai. 2024.

LIMA, Rosely R.; ROCHA, Leonor P. A importância da narrativa feminina ao conjunto da história da humanidade: desafios da inclusão social. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 41., 2023. Manaus. **Anais [...]**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2023. Trabalho GT1514414. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14414-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024

MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/L4GS-jqQfPYz4whXWwHYmYgv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2024

- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/njDMt6PjSDL-jzByjpXwr4zh/#>. Acesso em 16 mai. 2024.
- MOURA, Lucia A. Formação docente sob o olhar dos formadores do curso de licenciatura em pedagogia bilíngue: libras/ português no IFG - Campus Aparecida de Goiânia. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 41., 2023. Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2023. Trabalho GT1513248. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/13248-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024
- NOGUEIRA, Eliane G. D.; RIBEIRO, Fernando F.; NERES, Celi C. Uma escalada pelo terreno da pesquisa narrativa em busca da (re)constituição docente frente a alunos com altas habilidades/superdotação. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 37., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Trabalho GT151131. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_1131.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.
- NOZU, Washington C. S.; BRUNO, Marilda M. G. Interface educação especial - educação do campo: tempos, espaços e sujeitos. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 37., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Trabalho GT1575. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_575.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.
- PESTANA, Mônica M.C.; KASSAR, Mônica C.M.; TROVO, Kariny A.D. A construção do “educacional” do atendimento especializado dentro da Legislação brasileira. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 40., 2021, Belém. **Anais** [...]. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. Trabalho GT1510138. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_26_10. Acesso em: 11 mai. 2024.
- REBELO, Andressa S. A educação especial, o atendimento especializado e a sala de recursos na redemocratização (1986-1990). *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017. Trabalho GT1545. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_45.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.
- ROCHA, Bárbara P.A. SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR: potências da différence. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 40., 2021, Belém. **Anais** [...]. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. Trabalho GT159891. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_28_24. Acesso em: 11 mai. 2024.
- SITE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO -ANPEd. **GT 15 – Educação Especial**. Disponível em: <https://anped.org.br/gt/gt15-educacao-especial/>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, Daniele N. H.; COSTA, Marina T. M. S. Como brincam as crianças com deficiência visual? Um Estudo na teoria histórico-cultural. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 41., 2023. Manaus. **Anais** [...]. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2023. Trabalho GT1514447. Disponível em: https://base.pro.br/sites/41anped/docs/14447-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

4. Pesquisa em Educação Especial na região Centro-Oeste do Brasil

Lázara Cristina da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.4

Tradicionalmente, a pesquisa no Brasil acontece nas universidades. Falar de pesquisa, então, remete a olhar para os programas de pós-graduação espalhados pelo país. As regiões Sudeste e Sul são as que reúnem o maior número de programas, com melhor avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No entanto, as demais regiões também têm expandido o número de programas de pós-graduação e qualificado melhor suas notas pela CAPES.

Este texto tem o objetivo de apresentar alguns elementos para reflexão e situar-nos sobre a pesquisa em Educação Especial no Brasil, com um foco mais específico na região Centro-Oeste.

A pesquisa em Educação Especial no Brasil

A questão da pesquisa em Educação Especial não se difere das demais quando falamos de desafios e possibilidades. No entanto, a sua visibilidade no cenário nacional é menor do que em outras áreas com maior quantitativo de pesquisadores. Depois da publicação da Constituição de 1988, por meio da qual se passou à compreensão da educação como direito de todos e na qual há a opção por uma educação inclusiva, abriu-se uma potencialidade de ampliação das pesquisas na área, muito em decorrência dos novos desafios que a escolarização passou a enfrentar.

Esse cenário foi se fortalecendo com as novas regulamentações decorrentes da Constituição de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que os direitos das pessoas público da Educação Especial. Apesar de o texto da referida lei continuar dedicando à Educação Especial um espaço em separado, houve o fortalecimento do acesso e permanência nos espaços escolares comuns.

A presença direta desse grupo de estudantes na escola comum provocou a busca por conhecimentos que pudessem respaldar o trabalho pedagógico em sala de aula, bem como o estabelecimento de políticas públicas educacionais que criassem condições para a efetivação do direito, agora reconhecido pelo Estado brasileiro.

O conjunto de demandas oriundas desse contexto, aliado à ampliação dos programas de pós-graduação em Educação no país, provocou o avanço das pesquisas na área da Educação Especial. Silva (2018) diz que a produção em Educação Especial passou por três períodos, sendo o do pioneirismo de 1971 a 1984, espaço temporal em que os programas de pós-graduação no Brasil iniciavam seus trabalhos, e a Educação Especial esteve presente, uma vez que

[...] dos 26 PPGE existentes, haviam sido defendidas 51 dissertações com o tema da Educação Especial em 14 programas, a saber: UFSCar-EE (15 ou 29,41%); UERJ (8 ou 15,69%); PUC-RIO (5 ou 9,80%); PUC/SP (Psicologia da Educação) e UFRJ (4 ou 7,84% cada); UFF e UFPR (3 ou 5,88% cada); USP e UFRGS (2 ou 3,92% cada); Unicamp, Unimep, UFSM, PUC/RS e UnB (1 ou 1,96% cada) (Silva, 2018, p. 605)

Esses dados indicam que a Educação Especial, enquanto área de conhecimento, de acordo com uma perspectiva da integração, prestou um importante serviço à produção de conhecimento na área da Educação Especial, marcada pelas questões da normalidade X anormalidade e integração. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que essa busca pela normalização destrói a perspectiva de existência da diferença, pois se pretende homogeneizar as pessoas, colocando-as dentro de padrões esperados pela sociedade.

No período subsequente, denominado por Silva (2018) de expansão (1985 a 1998), o PPGED da Unicamp realiza a primeira defesa de tese em Educação Especial. Assim, com a expansão da pós-graduação no Brasil, também ocorre o mesmo na Educação Especial.

No período de 1985 a 1998, dos 53 PPGE existentes, foram defendidas 339 dissertações e 28 teses em Educação Especial, perfazendo um total de 367 defesas em 34 programas, a saber: UFSCar-EE (128 ou 34,88%); UERJ (70 ou 19,07%); Unicamp (29 ou 7,90%); USP (23 ou 6,27%); PUC/SP-Psicologia da Educação (14 ou 3,81%); Unimep e UFRGS (14 ou 3,81% cada); PUC/RS (12 ou 3,27%); UFSC (6 ou 1,63%); PUC/SP-História, Política e Sociedade e UFMS (5 ou 1,36% cada); UFRN, UNESP/Mar e UFRJ (4 ou 1,09% cada); UFF, UFPE e UFPR (3 ou 0,82% cada); IESAE/FGV, PUC/SP-Currículo, PUC-RIO; UCP/ RJ, PUCCAMP, UFES, UNB, UFC e UFPB/J.P. (2 ou 0,54% cada); UFSCar-PPGE, UFMG, UFSM, UNISINOS, UFU, UFG (Goiânia), UFBA e UFAM (1 ou 0,27% cada). (Silva, 2018, p. 607)

Observamos que houve uma ampliação no número de instituições/programas, mas a UFSCar permanece sendo o centro de referência de produção de conhecimento na área, seguida pela UERJ e Unicamp. Permaneceu a prevalência de temáticas ligadas ao ensino e à aprendizagem, com

[...] uma tendência à dispersão temática, na pesquisa em Educação Especial foram realizados estudos sobre atitudes e percepções de familiares e profissionais; formação de recursos humanos para Educação Especial; identificação, caracterização e diagnóstico da clientela; integração; profissionalização; autopercepção etc. [...] (Silva, 2018, p. 608).

As questões ligadas ao paradigma da integração permaneceram com forte circulação nas temáticas trabalhadas.

Os dados demonstram um grande avanço no quantitativo de dissertações e teses, sendo que, em 1985, foram defendidas 18 dissertações e 02 teses. Dez anos depois, o número saltou para 29 dissertações e 03 teses (considerando o ano anterior e posterior). Em 1998, atingiu-se o total de 46 dissertações e 07 teses, o que evidencia um grande salto quantitativo marcando o final do período definido como o de expansão. De 1999 em diante, Silva (2018) chamou de consolidação.

Na fase da consolidação, a temática da Educação Inclusiva ganha destaque em relação à da Educação Especial. Segundo Silva (2018), esse período

tem como marco a criação do primeiro curso de doutorado com foco específico na área de Educação Especial, o PPGEEs da UFSCar. A criação de um doutorado evidencia a maturidade científica atingida pela área. Essa maturidade pode ser observada nos dados relacionados à manutenção de produção de conhecimento na área, como ilustra o gráfico 1 elaborado por Silva (2018).

Os dados apontam um salto muito grande, partindo de 45 dissertações e 09 teses em 1999 para 141 dissertações e 40 teses dez anos depois. Em 2016, foram registradas 283 dissertações e 96 teses.

Apesar de ser um número extremamente restrito, o quantitativo de programas em Educação Especial, com a criação de Linhas de Pesquisa em Educação Inclusiva e Educação Especial, favoreceu a ampliação das pesquisas na área. Outro fator que contribuiu com esse avanço e consolidação foi a criação do GT em Educação Especial da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Nacional (GT 15), em 1991, seguida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), em 1993.

A produção acadêmica dos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste do Brasil de 2017 a 2023, por subárea, segundo dados dos repositórios institucionais

A região Centro-Oeste esteve presente. Na região, não há programa de pós-graduação em Educação Especial. Dessa forma, as pesquisas são produzidas por professores da área presentes em diferentes linhas de pesquisa. As produções são elaboradas por profissionais da área ou por profissionais com afinidades com as temáticas da área. Ainda, essas produções acontecem em outros programas fora da área da educação, como na linguística, psicologia, geografia, história e artes.

A pesquisa nos repositórios institucionais foi realizada utilizando os descritores “educação inclusiva” and “educação especial”; “atendimento educacional especializado”; “salas de recursos multifuncionais”; “políticas de educação especial”; “educação de surdos”. Foi realizada durante as duas primeiras semanas do mês de dezembro de 2023.

No período de 1999 a 2016, a UnB, a UFMS e a UFU foram as instituições que mais tiveram trabalhos produzidos: 49, 33 e 30, respectivamente, conforme o quadro abaixo.

Quadro 1 – Demonstrativo geral da produção acadêmica dos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste de 1999 a 2016

INSTITUIÇÕES	N. D	N. T	N. D/T
UnB	44	5	49
UFMS	25	8	33
UFU ¹	23	7	30
UFGD	20	0	20
PUC-GOIÁS	15	2	17
UFG (Goiânia)	12	4	16
UEMS	12	-	12
UFG (Catalão)	12	-	12
UEMS - MP	9	-	9
UFMT (Rondonópolis)	3	-	3
UNB - MP	1	0	1
UFG (Jataí)	1	-	1
UNEMAT	1	-	1
	178	26	204

Fonte: Silva (2018).

No entanto, outras instituições tiveram um papel importante nesse processo, como UFGD, PUC/GO, UFG Goiânia e Catalão, bem como a UEMS.

De 2017 a 2023,² com a consolidação das pesquisas na área, pode-se perceber o avanço da produção, considerando que o recorte temporal é menor, de apenas 05 anos.

1 A UFU pela organização da CAPES pertence à região Centro-Oeste

2 Considerando o tempo disponível para a coleta de dados, optamos por trabalhar apenas com as Instituições Federais de Educação Superior (IFEs).

Quadro 2 – Demonstrativo da produção acadêmica dos programas de pós-graduação nas IFES da região Centro-Oeste do Brasil de 2017 a 2023, segundo dados dos repositórios institucionais

IFEs	2017-2023		
	N. D	N. T	N. D/T
UFMT	27	9	36
UnB	10	1	11
UFMS	7	1	8
UFU	21	8	29
UFGD	5	1	6
UFG	9	10	19
UFCat	12	0	12
Total	91	30	121

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos repositórios de dissertações e teses das instituições.

Nesse período, a UFMT se destacou com a produção de 30 trabalhos, sendo 27 dissertações e 09 teses; seguida pela UFU, com 29 trabalhos, sendo 21 dissertações e 08 teses; e pela UFG, com 19 trabalhos, sendo 09 dissertações e 10 teses. A UFCat vem logo depois, com 12 dissertações. A UnB produziu 11 trabalhos, sendo 10 dissertações e uma tese. A UFMS tem 08 trabalhos, 07 dissertações e uma tese, seguida pela UFGD, com 06 trabalhos, 05 dissertações e 01 tese. De posse dos trabalhos, partiu-se para identificar as temáticas com maior foco nos trabalhos da região.

Quadro 3 – Demonstrativo da produção acadêmica dos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste do Brasil de 2017 a 2023, por subárea, segundo dados dos repositórios institucionais

Subáreas	Dissertações	Teses	Totais por subárea
Total Geral	91	30	121
Surdos	14	13	27
Inclusão	20	4	24
Educação Especial	12	3	15
TEA	14		14
Formação de professores	11	2	13
Cegueira/baixa visão	6	3	9
Deficiência intelectual	4	2	6
Altas habilidades	1	2	3
AEE	3	1	4
Professores/as de Apoio	4		4
Sala de Recursos Multifuncionais	2		2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos repositórios de dissertações e teses das instituições.

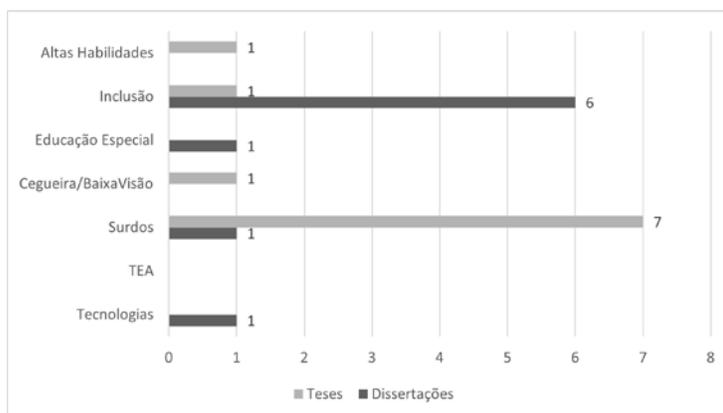
Os dados indicam que a educação de surdos foi a temática mais explorada nos trabalhos produzidos na região Centro-Oeste: 27 trabalhos, sendo 14 dissertações e 13 teses. O segundo tema mais explorado foi inclusão, abrangendo a Educação Especial, com 24 trabalhos, sendo 20 dissertações e 04 teses, seguido por Educação Especial, sendo, de 15 trabalhos, 12 dissertações e 03 teses. O tema Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) está em expansão, considerando que foram desenvolvidas 14 dissertações. A temática Formação de Professores contemplou 13 trabalhos, sendo 11 dissertações e 02 teses.

Sobre Cegueira/Baixa Visão, foram 09 trabalhos, 06 dissertações e 03 teses; Deficiência Intelectual teve 6 produtos: 04 dissertações e 02 teses.

A temática Altas Habilidades/Superdotação apareceu com 03 trabalhos, sendo 01 dissertação e 02 teses. Aqui, chama-se atenção para a necessidade de se produzir mais estudos nessa área. Uma surpresa foi a temática Atendimento Educacional Especializado (AEE), que apareceu com pouco destaque, considerando as demandas por estudos que venham a subsidiar o trabalho do AEE na escola. Aliado a isso, estão as produções relacionadas à temática professores de apoio, hoje denominados profissionais de apoio. A mudança de nomenclatura gera a precarização da oferta do serviço e do trabalho dos profissionais. Tal mudança ocorreu em decorrência da baixa expectativa pedagógica em relação aos estudantes público da Educação Especial que precisam desse serviço. Tem-se o discurso de que o Estado atende as demandas legais, mas o faz de forma precária, sem oferecer o suporte de direito a esses estudantes. Houve um pequeno destaque às Salas de Recursos Multifuncionais, que foram esquecidas no universo das pesquisas e das políticas públicas da área.

Na sequência, passamos à compreensão da temática por instituição. Na UFG, o foco principal foi a Educação de Surdos e a Educação Inclusiva.

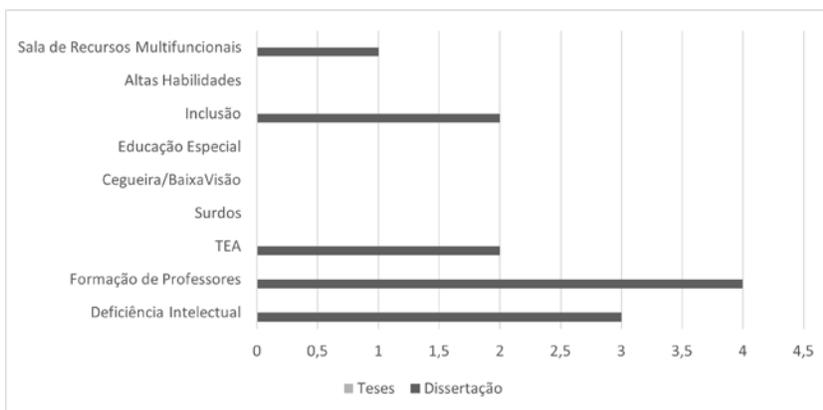
Gráfico 1 – Demonstrativo da produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação da UFG de 2017 a 2023, por área, segundo dados do repositório institucional



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos repositórios de dissertações e teses das instituições.

Na UFCat, o foco foi a Formação de Professores para atuar na escolarização dos estudantes da Educação Especial na escola comum, seguida pela temática da Deficiência Intelectual.

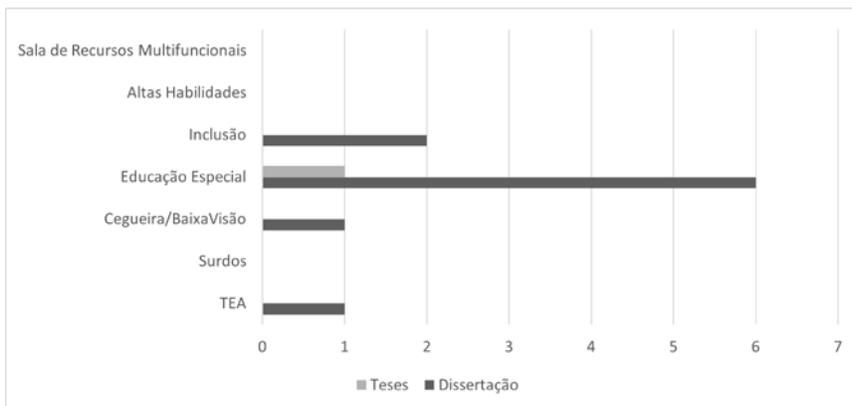
Gráfico 2 – Demonstrativo da produção acadêmica da UFCat de 2017 a 2023, por área, segundo dados do repositório institucional



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos repositórios de dissertações e teses das instituições.

Na UnB, o foco foi a temática da Educação Especial, com 07 trabalhos, 06 dissertações e 01 tese, e a Inclusão Educacional, com 02 dissertações; seguida por TEA e Baixa Visão, temáticas com uma dissertação, e Inclusão Educacional com 02.

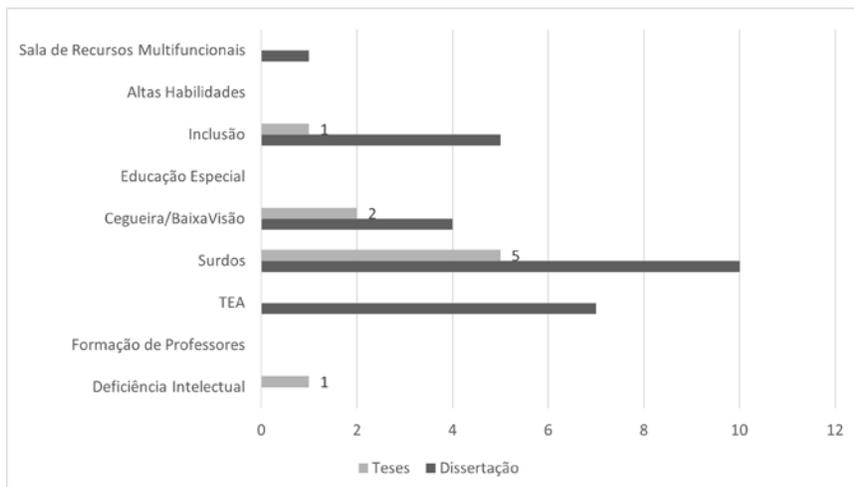
Gráfico 3 – Demonstrativo da produção acadêmica da Pós-Graduação UnB de 2017 a 2023, por área, segundo dados do repositório institucional



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos repositórios de Dissertações e teses das instituições.

Na UFMT, o foco das pesquisas foi a Educação de Surdos, com 15 trabalhos (10 dissertações e 05 teses); seguida pelo TEA, com 07 trabalhos; Inclusão Educacional com 06, sendo 05 dissertações e 01 tese; Cegueira/Baixa Visão com 06 trabalhos, sendo 04 dissertações e 02 teses. Destaca-se também a presença de uma dissertação sobre a Sala de Recursos Multifuncionais e uma tese sobre Deficiência Intelectual.

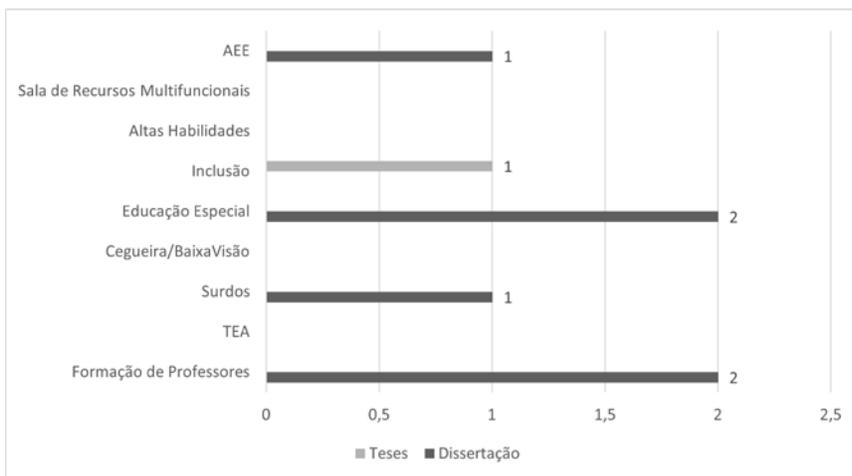
Gráfico 4 – Demonstrativo da produção acadêmica da Pós-Graduação UFMT de 2017 a 2023, por área, segundo dados do repositório institucional



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos repositórios de Dissertações e teses das instituições.

Na UFMS, foi possível identificar que as temáticas Formação de Professores para atuar na Educação Especial e a própria Educação Especial foram as mais exploradas, sendo 2 dissertações sobre cada uma. AEE e Educação de Surdos aparecem com uma dissertação sobre cada e uma tese em Inclusão Educacional.

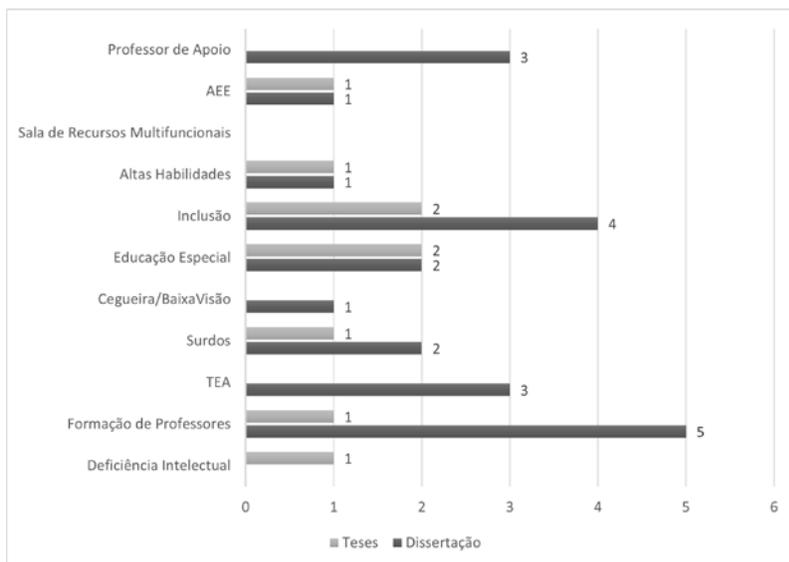
Gráfico 5 – Demonstrativo da produção acadêmica da Pós-Graduação UFMT de 2017 a 2023, por área, segundo dados do repositório institucional



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos repositórios de Dissertações e teses das instituições.

Na UFU, a Formação De Professores para atuar na Educação Especial e a Inclusão Educacional foram as temáticas mais exploradas, sendo 05 dissertações e 01 tese e 04 dissertações e 02 teses, respectivamente. Na sequência: Educação Especial com 04 trabalhos, 02 teses e 02 dissertações; TEA com 03 trabalhos, área em expansão; Altas Habilidades/Superdotação com 01 dissertação e 01 tese; Deficiência Intelectual com 01 tese e Cegueira/Baixa Visão com 01 dissertação.

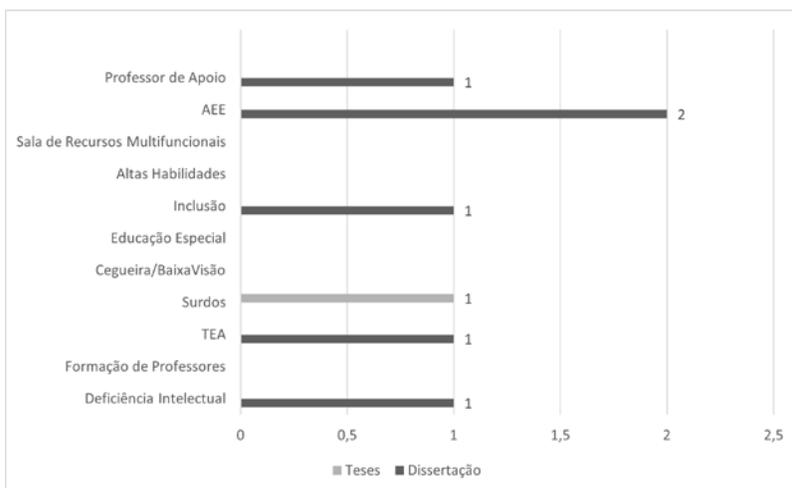
Gráfico 6 – Demonstrativo da produção acadêmica da Pós-graduação UFU de 2017 a 2023, por área, segundo dados do repositório institucional



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos repositórios de Dissertações e teses das instituições.

A UFGD contribuiu com 02 dissertações na temática do AEE, 01 dissertação na temática de Professores de Apoio, 01 em Deficiência Intelectual, outra em TEA e uma tese em Educação de Surdos. As produções são em áreas diversificadas, entretanto menos exploradas nas demais instituições da região Centro-Oeste. O recuo no quantitativo de produções pode estar relacionado à aposentadoria de professores pesquisadores da área.

Gráfico 7 – Demonstrativo da produção acadêmica da Pós-graduação UFGD de 2017 a 2023, por área, segundo dados do repositório institucional



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados nos repositórios de Dissertações e teses das instituições.

No conjunto, as instituições da região Centro-oeste abarcam diferentes temáticas da Educação Especial que, de forma geral, contribuem significativamente para as reflexões na área.

Outro aspecto observado no levantamento realizado é que não há prevalência de um grupo de orientadores nas seguintes instituições: UFG, UFMS e UFGD. Na UFMT, não há predominância, mas há centralidade em, pelo menos, alguns orientadores: Simone de Jesus Padilha orientou 05 trabalhos; Tânia Maria de Lima orientou 04 trabalhos; Nivaldo Alexandre de Freitas e Tatiane Lebre Dias orientaram 3 trabalhos. Os demais trabalhos foram orientados por outros pesquisadores.

Na UFU, Lazara Cristina da Silva orientou 11 trabalhos; Arlete Aparecida Bertoldo Miranda orientou 04 trabalhos. Os demais trabalhos foram orientados por pesquisadores variados. Já na UFCat, os trabalhos são orientados prioritariamente por Maria Marta L. Flores e Dulcéria Tartuci.

As questões apontadas acima despertam para o fato da existência de um grande quantitativo de trabalhos produzidos por pesquisadores que não transitam nas discussões da área, o que pode incorrer em equívocos relacionados

a conceitos específicos da área, uso de legislação ultrapassada, etc., fatores que precisam ser bem investigados.

Considerações finais

O material coletado indica que as temáticas — como escolarização das pessoas com deficiência intelectual, estudantes cegos/com baixa visão, questões relacionadas a Salas de Recursos Multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado — têm perdido espaço nas pesquisas com ausências das discussões relacionadas à acessibilidade e dos serviços de Educação Especial.

Há também necessidade de o GT 15 fazer gestão junto ao Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred), para se iniciar um processo de esclarecimento demarcando o fato de o Brasil ter uma opção pelo paradigma da Educação Inclusiva, no qual a educação é tomada como um direito de todos, inclusive do público da Educação Especial. Esta precisa ser incorporada no currículo dos diferentes programas.

A materialidade de uma formação atenta às diferenças, nos diferentes níveis e modalidade de ensino, depende, em grande medida, da assunção, pelos programas de pós-graduação, da discussão da Educação Inclusiva e da Educação Especial na formação de outros formadores, pois é nos espaços da pós-graduação que se formam os quadros de professores para os cursos de formação inicial de professores e das próprias instituições de Educação Superior. Logo, a inserção da discussão das questões da Educação Inclusiva poderá dar maior visibilidade às demandas dos estudantes da Educação Especial e poderá auxiliar na compreensão da educação como direito de todos, vencendo a perspectiva histórica dessa como privilégio e mérito.

Outra questão a se preocupar é relativa ao número de pesquisadores que são orientadores da área. Os dados indicam uma pequena quantidade de docentes atuantes nos programas da região, e, se for considerado o fator idade/tempo de serviço, tais docentes atuarão na mesma intensidade por um período não superior a 10 anos. Assim, o grupo de profissionais do GT 15 da ANPEd Centro-Oeste precisa trabalhar para formar novos pesquisadores e para o ingresso dos existentes nos programas de pós-graduação, para que o avanço das pesquisas na área não perca o ritmo.

Referências

- BUENO, J. G. S. A pesquisa brasileira sobre educação especial: Balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras. *In*: BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. (orgs.). **A escola como objeto de estudo**: Escola, desigualdades, diversidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 211-244.
- JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: Dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- LAPLANE, A. L. F.; LACERDA, C. B. F.; KASSAR, M. C. M. Abordagem qualitativa de pesquisa em educação especial: Contribuições da etnografia. **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**, Caxambu, MG, Brasil, 29, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/minicursos/GT15texto_minicurso.pdf. Acesso: 07 set. 2011.
- MASINI, E. F. S. O despontar da educação especial na ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 17(ed. espec.), v. 3, n. 16, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400002>. Acesso: 07 set. 2022
- SILVA, Régis Henrique dos Reis. Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 4, p. 601-618, out./dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qsxZ9QcRYfphKXcPk-ZHXbJy/#>. Acesso: 07 set. 2011.

5. Pesquisas no campo da Educação Especial em programas de pós-graduação em Mato Grosso do Sul: tendências e recortes

Celi Corrêa Neres

Paulo Eduardo Silva Galvão

Vera Lúcia Gomes

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.5

Introdução

O campo acadêmico e de pesquisa em Educação Especial tem se consolidado em meio à produção acadêmica, organização de grupos, linhas e redes de pesquisa. Essa produção circula em publicações em periódicos especializados, eventos técnico-científicos e tem como ponto basilar os programas de pós-graduação.

Pesquisas sinalizam que a produção no campo da Educação Especial concentra-se em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa evidência já tinha sido apontada no estudo realizado por Sobrinho e Naujorks (2001). Neres e Corrêa (2018), em artigo mais recente – no qual analisaram a produção sobre a Deficiência Visual publicada na Revista Brasileira de Educação Especial entre 1992 e 2017 – afirmaram que as publicações estavam associadas a trabalhos desenvolvidos no âmbito dos programas de pós-graduação, em dissertações e teses.

Kassar, Nozu e Neres (2021) salientam que, no estado de Mato Grosso do Sul, a área da Educação Especial se constituiu por meio da atuação dos grupos de pesquisa e suas produções, em programas de pós-graduação, participação em fóruns, eventos nacionais e grupos de trabalho de associações

científicas, das quais se destaca o GT 15 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Há também redes de pesquisa ressaltando as redes nacionais interinstitucionais e a Rede de Pesquisa em Educação Especial de Mato Grosso do Sul (REPEEMS), criada em 2014, no I Encontro de Grupos de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão Escolar de Mato Grosso do Sul, realizado na Unidade III da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* do Pantanal, como iniciativa do Programa de Pós-graduação em Educação, lá instalado.

Os autores citados registram que as pesquisas que têm a Educação Especial como tema se desenvolveram a partir da década de 1990, com as dissertações produzidas no primeiro Programa de Pós-graduação em Educação do estado, ofertado pela UFMS, em suas diferentes linhas de pesquisa, sem adotar linha específica na temática.

Tal tendência se manifestou também nos programas de educação criados posteriormente, a saber: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com início em 1994, recomendado pela CAPES/MEC, em 2002; da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em 2008; do *campus* do Pantanal da UFMS, em 2009; da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, em 2010; da Unidade Universitária de Campo Grande, em 2012; do *campus* de Três Lagoas da UFMS (Kassar; Nozu; Neres, 2021).

Em relação ao escopo das produções da área, verifica-se uma pluralidade de objetos de pesquisa, enfoques, epistemologias e abordagens em interface com variadas áreas de conhecimento, o que evidencia a ampliação do campo, tal como mostram os autores que se dedicaram a essa análise, como Neres e Corrêa (2018); Bueno e Souza (2018); Bueno (2008) Manzini (2003), Omote (2003), Silva (2008).

Essa configuração também se manifesta no conjunto de trabalhos das linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação do estado de Mato Grosso do Sul, que têm apresentado número significativo de dissertações e teses dedicadas a estudar temáticas da Educação Especial, com vistas a contribuir para a educação das pessoas de seu público-alvo.

Essas produções foram tema de discussão no I Encontro de Pesquisadores do GT 15, da ANPEd Centro-Oeste, e II Encontro da REPEEMS, realizado em

2024. Em mesa temática, pesquisadores dos estados que compõem a região apresentaram um breve balanço das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação. Naquele momento, suscitou-se a necessidade de mapear o conjunto de produções desses programas como forma de registrar, sistematizar e analisar as pesquisas desenvolvidas, a fim de colaborar para o avanço da área e para a educação das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, potencializando os estudos e abrindo caminho para mais conexões em rede, fortalecendo a produção de maneira mais orgânica.

Manzini (2003) ressalta que a análise da produção em educação é importante, pois pode se constituir num indicador para “verificar se as políticas propostas para a área estão sendo atingidas ou se é necessário um redirecionamento de esforços para, realmente, atingir as necessidades prementes” (Manzini, 2003, p. 14).

Assim, este estudo tem como objetivo apresentar um mapeamento das produções na Educação Especial, desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco, por meio das dissertações e teses defendidas nessas instituições. A escolha das duas universidades justifica-se pela ausência de estudos com esse recorte específico e também pelo fato de que as/os autoras/es deste artigo apresentam atuação e participação nesses programas, na qualidade de docente ou de pesquisador/a e egresso/a.

Metodologia

Para consecução do objetivo desse trabalho – qual seja, mapear as dissertações e teses no campo da Educação Especial, no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco –, utilizou-se do estudo bibliográfico com abordagem exploratório-descritiva, a fim de retratar o conjunto da produção e possibilitar sua sistematização e registro. Angelucci *et al.* (2004) apontam a importância desse tipo de estudo para a pesquisa de determinada área ou objeto de pesquisa. Segundo as autoras:

Eles podem detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida

a pesquisa recente relaciona-se com a anterior e vai tecendo uma trama que permita avançar na compreensão do objeto de estudo pela via do real acréscimo ao que já se conhece ou da superação de concepções anteriores. Só assim se podem avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura — noutras palavras, o quanto ela redundante ou avança na produção de saber sobre o objeto de estudo [...] (Angelucci *et al.*, 2004, p. 53).

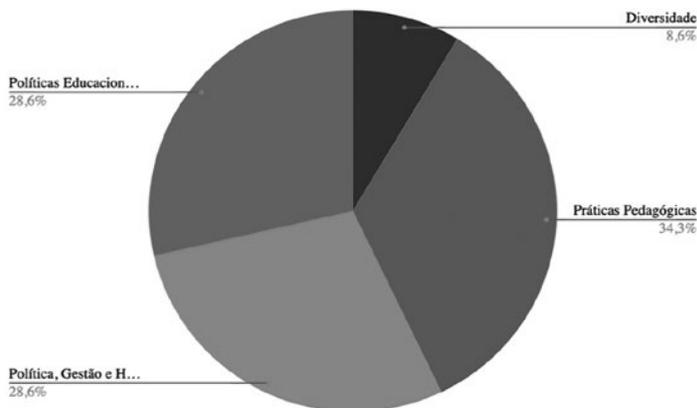
Ressalta-se, nesse sentido, a importância do estudo, uma vez que possibilita, por meio do mapeamento e descrição, tecer as contribuições e as possíveis lacunas, bem como as estratégias para avançar no campo da pesquisa em educação, na área da Educação Especial, tanto no estado como na região Centro-Oeste.

Para iniciar o levantamento, foi feita a busca pelas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação, nos sites institucionais da UEMS e UCDB, considerando o período que vai desde o ano de criação de cada programa até o ano de 2023. Depois do material coletado, foi feita a leitura do resumo e introdução de cada trabalho e, a partir de então, foram definidos os eixos de estudo: 1) Linha de Pesquisa; 2) Temática abordada; 3) Público-Alvo da Educação Especial.

Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica Dom Bosco

O Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrado e doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), de Campo Grande/MS, teve o seu início em 1994; no entanto, foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em maio de 2002. Com os objetivos de formar docentes/pesquisadores qualificados para as atividades de ensino, pesquisa, extensão, assessoria na área da Educação e de pesquisa, com vistas à produção, inovação e difusão de conhecimentos no campo da Educação, o programa tem como área de concentração a “Educação como campo de conhecimento”. Organiza-se em três linhas de pesquisa: 1 – Política, Gestão e História da Educação; 2 – Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente; 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena (UCDB, 2020).

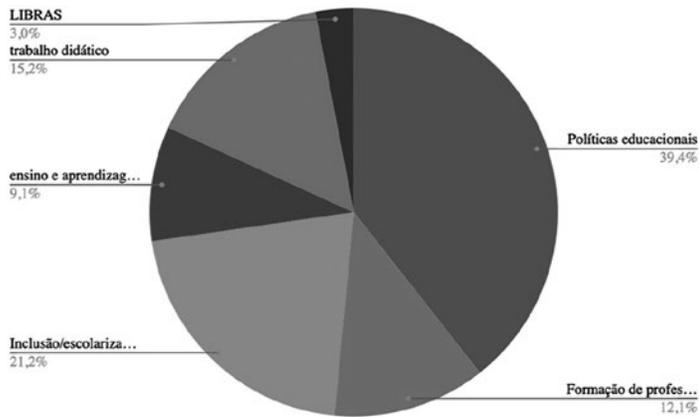
Gráfico 1 – Dissertações e teses – Linhas de pesquisa – PPGE/UCDB (1994-2024)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O gráfico 1 indica que a maioria das pesquisas (55,2%) estão concentradas na Linha 1 – Política, Gestão e História da Educação, com 16 produções investigando a elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais e a materialização dessas políticas nos sistemas de ensino, nas instituições escolares e, ainda, questões relativas à história da educação no Brasil. Em seguida, a Linha 2 – Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente com dez produções e, por último, a Linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena com três pesquisas.

Gráfico 2 – Temáticas abordadas – PPGE/UCDB (1994-2024)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

O gráfico 2 demonstra que a maior parte das pesquisas realizadas (13) tem como tema central *Políticas educacionais*, com diversas abordagens, como: Plano Nacional de Educação, Políticas de Educação Especial, acesso ao Ensino Superior, políticas para altas habilidades ou superdotação, Judicialização da Educação Especial, políticas de tecnologia assistiva, entre outros. De acordo com Souza (2014),

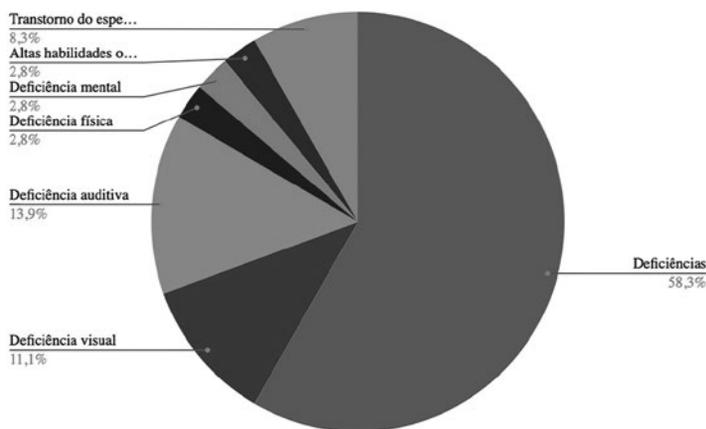
As pesquisas na área de políticas educacionais brasileiras precisam ser acompanhadas e monitoradas com vistas a leituras do movimento da política, devendo-se priorizar a pesquisa sobre políticas educacionais e avaliações da política, para se ter mais respaldo para a própria ação política (Souza, 2014, p. 366).

Representando 21,2% das pesquisas, o tema *Inclusão/escolarização* foi utilizado para realizar pesquisas na educação bilíngue, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior. Seguindo, tem-se a abordagem sobre *Trabalho didático* realizado com o público da Educação Especial na educação física adaptada, no Ensino Superior, na educação física das escolas municipais de educação infantil e sobre o bem-estar docente.

Com 12,1%, a *Formação de professores* foi pesquisada com aqueles que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Superior e

na Educação Especial. Quanto ao eixo público da Educação Especial – considerando que, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, n. 04, de 2009, são aqueles estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2010), os dados coletados ficaram especificados no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Público-alvo da Educação Especial – PPGE/UCDB (1994-2024)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Observa-se que o maior número das pesquisas (58,3%) investigou o público da educação de forma genérica. Posteriormente, tem-se a deficiência auditiva, com 13,9% das pesquisas, envolvendo estudos sobre: a Língua Brasileira de Sinais, professores surdos, indígenas surdos, ensino superior e sala de recursos multifuncionais. A deficiência visual apresenta-se em 11,1% das pesquisas relacionadas à concepção de professores, ensino de língua estrangeira e ensino superior. Em 2,8% das pesquisas, encontraram-se deficiência física, mental¹ e altas habilidades ou superdotação.

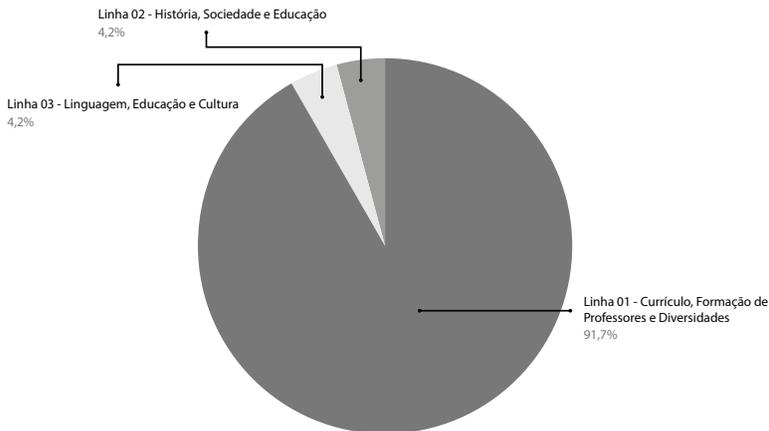
1 Preservou-se o termo deficiência mental no texto, visto que era o termo utilizado no período da realização da pesquisa. Atualmente, o termo correto é deficiência intelectual, que foi adotado a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (Canadá, 2004), por referir-se ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo.

Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UEMS), ofertado na Unidade Universitária de Paranaíba, foi aprovado pela Capes em março de 2011, e a primeira turma iniciou-se em agosto do mesmo ano. Tem como área de concentração “Educação, Linguagem e Sociedade” e busca a “investigação de teorias e práticas educacionais em diferentes contextos e locais, tendo o sujeito como referência”. Conta com três linhas de pesquisa, a saber: Linha 1 – Currículo, formação de professores e diversidades; Linha 2 – História, sociedade e educação; Linha 3 – Linguagem, educação e cultura (UEMS, 2022).

Analisando as produções no campo da Educação Especial, é possível identificar que essas se concentram na “Linha de Pesquisa Currículo, Formação de Professores e Diversidades”.

Gráfico 4 – Dissertações – Linhas de pesquisa – UEMS/Paranaíba (2013-2023)



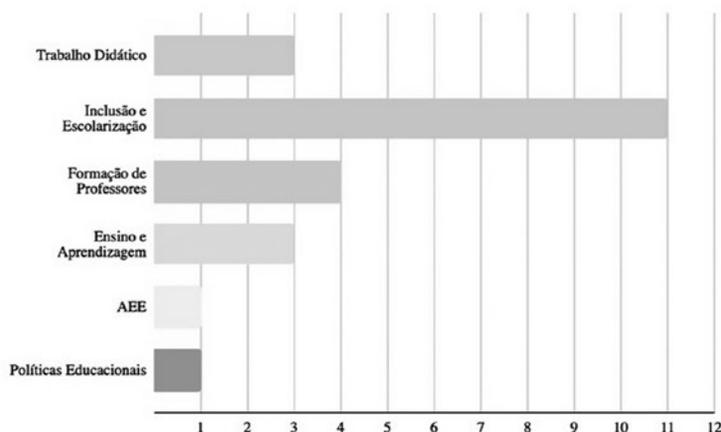
Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Observa-se que a linha congrega os pesquisadores que têm como objeto de análise a Educação Especial. Nesse campo, no decurso de mais de uma década do PPGEDU, observou-se, no conjunto das dissertações defendidas, a concentração de trabalhos orientados por duas docentes que, juntas, foram

responsáveis por mais de 50% dos trabalhos produzidos e que compõem o quadro de docentes da linha.

Registra-se que a Educação Especial tem sido uma temática bastante demandada nos projetos de investigação dos candidatos que buscam o processo seletivo na pós-graduação. Neres e Corrêa (2018) registram que a produção científica em Educação Especial tem crescido muito, nos últimos anos, no Brasil. As autoras pontuam que esse crescimento é consequência da política de inclusão escolar postulada a partir da década de 1990 e que ganha força a partir dos anos 2000.

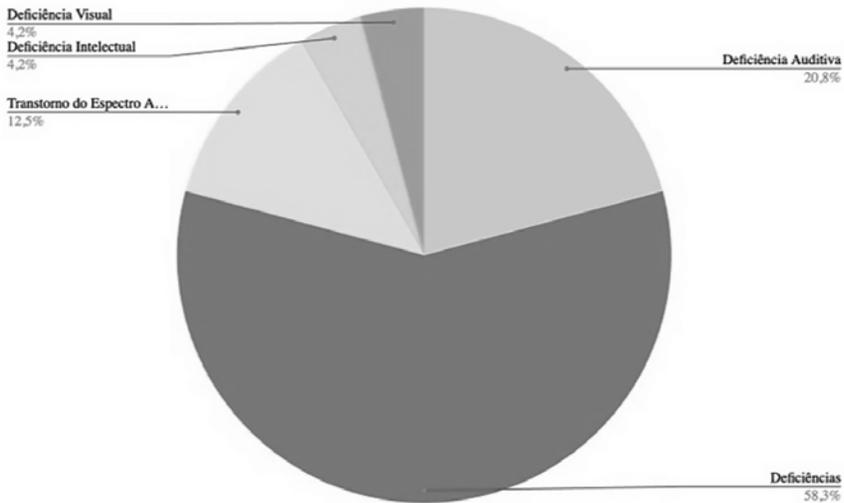
Gráfico 5 – Temáticas abordadas – UEMS/Paranaíba (2013-2023)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A análise das dissertações mostra que as temáticas mais retratadas versam sobre a inclusão e escolarização, seguidas pela preocupação com a formação de professores e, na sequência, trabalho didático e ensino/aprendizagem. Isso reforça, em certa medida, a necessidade de pesquisa centrada no processo de inclusão escolar e seus desdobramentos nas escolas, no ensino e na aprendizagem, tendo como *lócus* o sistema educacional brasileiro, calcado em uma pedagogia homogênea que não considera as diferentes formas de aprender (Neres; Corrêa, 2015; Lancillotti, 2006).

Gráfico 6 – Público-alvo da Educação Especial – UEMS/Paranaíba (2013-2023)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

No gráfico 6, podemos constatar que as pesquisas versam, em sua maioria, na categoria “deficiências”, sem especificar apenas uma tipologia. Em relação à natureza, a deficiência auditiva foi a mais abordada, seguida de investigações sobre espectro autista, deficiência visual e intelectual. A abordagem assumida nas investigações dessa linha permite que o estudo referente à deficiência auditiva seja compreendido nos diversos contextos: inclusão, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e escolarização.

Programa de Pós-graduação em Educação (Profeduc/UEMS) – Unidade Universitária de Campo Grande

O Programa de Mestrado Profissional em Educação, ofertado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na Unidade Universitária de Campo Grande/MS, teve o seu primeiro processo seletivo no ano de 2012, sendo que a primeira turma iniciou as aulas no ano de 2013. O programa elegeu como área de concentração a formação de educadores e tem como objetivo

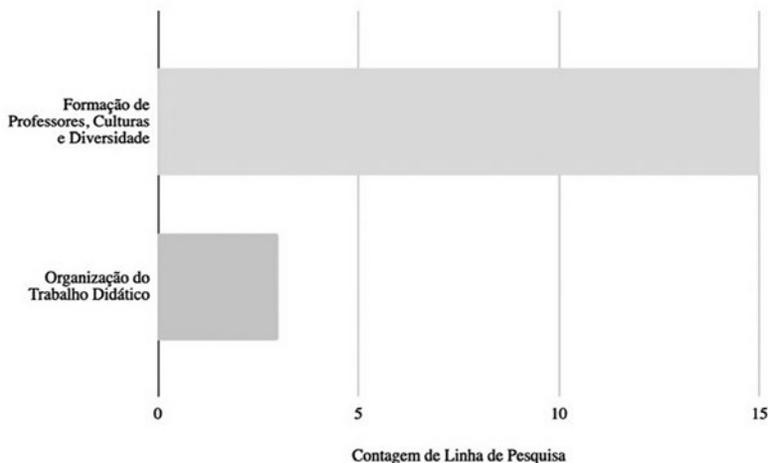
[...] formar educadores que sejam capazes de relacionar teoria e prática em seu contexto profissional, voltando-

-se às possibilidades de transformação na educação básica, com base na formação histórica, social e política. Organiza-se em duas linhas de pesquisa: Organização do Trabalho Didático e Formação de Professores, Culturas e Diversidade (UEMS, 2019).

Desde o ano de sua criação (2013) até o mês de abril de 2024, o PROFEDUC/UEMS certificou 204 novos mestres em educação. Das duzentas e quatro (204) publicações, vinte quatro (24) dessas estão diretamente relacionadas à temática investigada: Educação Especial.

O gráfico 7 aponta o quantitativo das publicações analisadas. Para a realização da análise, foram feitas a leitura dos títulos, palavras-chave, resumos, introdução e conclusão das dissertações. O gráfico apresenta o quantitativo de dissertações por linhas de pesquisas.

Gráfico 7 – Dissertações – Linhas de pesquisa – UEMS/Campo Grande (2014-2024)



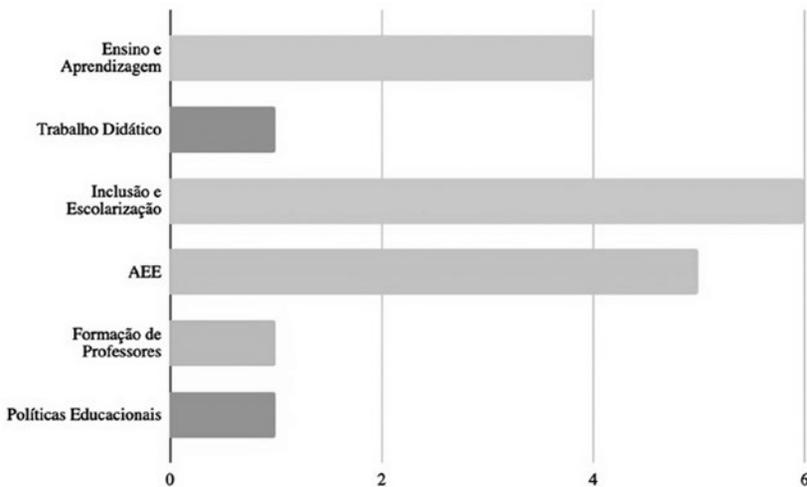
Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A linha de pesquisa “Formação de Professores, Culturas e Diversidade” apresentou o maior número de dissertações publicadas até o presente momento, sendo o total de quinze (15) dissertações. Entende-se que a temática tem grande relevância nas publicações em decorrência do interesse dos

professores mestres em investigar a presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos diversos contextos escolares.

As dissertações apresentam as mais diversas abordagens de temáticas no que se refere ao contexto escolar. Das temáticas elencadas, atenta-se para as que mais se destacaram nas pesquisas: Inclusão e Escolarização e Atendimento Educacional Especializado (AEE). As duas temáticas conotam a preocupação dos professores mestres em abordar a questão da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O interesse pela investigação se dá mediante o crescente número desse público na escola comum após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Gráfico 8 – Temáticas abordadas – UEMS/Campo Grande (2014 - 2024)

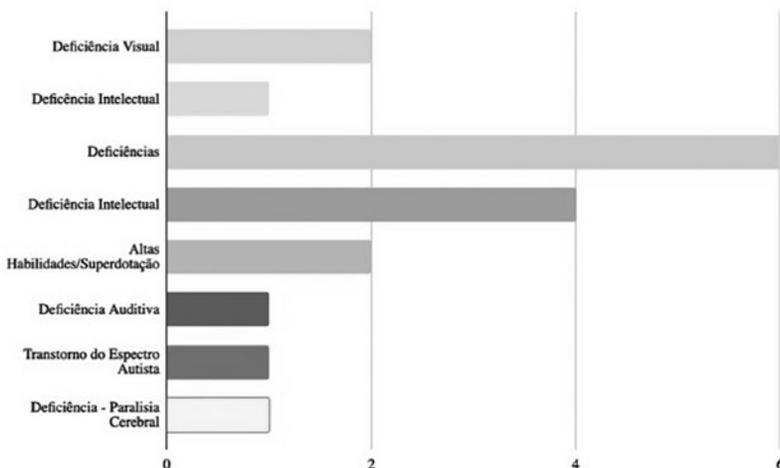


Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

As dissertações direcionam a investigação de acordo com as linhas de pesquisas e os objetos de estudos dos docentes do Profeduc/UEMS, caracterizando-se como um amplo leque de investigações com diversas abordagens e contextos. Os objetos de investigação e de interesse de cada docente permeiam as investigações desenvolvidas pelos professores mestres. Isso favorece não somente a divulgação das pesquisas desenvolvidas no programa, mas também a ampliação e surgimento de novas pesquisas.

No que se refere aos tipos de deficiências abordadas nas dissertações, o maior número apresentado no recorte temporal é a deficiência intelectual. A terminologia deficiências, presente na análise, refere-se às publicações relacionadas às abordagens sobre as deficiências em contextos diversos.

Gráfico 9 – Público-alvo da Educação Especial – UEMS/Campo Grande (2014-2024)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Dada a modalidade profissional, o conjunto de dissertações produzidas no período de 2014-2024, no Profeduc, permite compreender o envolvimento dos professores mestres em apresentar o interesse pela pesquisa, bem como a intervenção no local investigado, evidenciando, dessa forma, um dos objetivos do programa: domínio dos fundamentos da educação para compreender a sociedade e a escola, contribuindo, assim, para a produção das condições subjetivas necessárias ao exercício da cidadania e à realização das transformações educacionais que almejem as perspectivas críticas e emancipatórias.

Considerações finais

O levantamento das pesquisas demonstrou que a Educação Especial, enquanto objeto de pesquisa, tem ganhado relevo no âmbito dos programas de pós-graduação eleitos neste trabalho, o que indica tendência crescente de

preocupação por parte dos pesquisadores. Em grande medida, a diversidade de tendências e recortes da área ganham volume nas dissertações e teses.

Verificou-se que os programas desenvolvem as pesquisas em linhas de pesquisas temáticas, heterogêneas, num debate interdisciplinar sobre questões relacionadas à Educação Especial e inclusão escolar, o que potencializa a transversalidade e a pluralidade na produção do conhecimento.

Em relação aos temas mais abordados, encontram-se: inclusão escolar, escolarização, Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação de professores, organização do trabalho didático e políticas educacionais. Tal configuração mostra a necessidade de investigação de situações que envolvem o processo de inclusão escolar e os desafios impostos às escolas.

Em relação ao público-alvo da Educação Especial, as pesquisas recaem sobre as deficiências, com destaque para aquelas que abrangem as deficiências intelectual, auditiva, visual e para o espectro autista, o que revela a necessidade de compreensão de singularidades próprias dos estudantes que se encontram nesse escopo.

As dissertações e teses apontam para estudos multidisciplinares, com uma pluralidade de enfoques e recortes que revelam o esforço dos pesquisadores, discentes e orientadores na ampliação da produção do conhecimento da área e as possibilidades de contribuição para a educação e a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Referências

- ANGELUCCI *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): Um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51-72, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>. Acesso em: 10 maio. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

- BUENO, J. G. S. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: E. G. MENDES, M. A. ALMEIDA; M. C. P. I. HAYASHI. (orgs.). **Temas em educação especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPESPROESP, 2008. pp. 31-47.
- BUENO, J. G. S.; SOUZA, S. B. A constituição do campo da educação especial expressa na Revista Brasileira de Educação Especial – RBEE (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 33-49, 2018. Edição Especial.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; NOZU, Washington Cesar Shoiti; NERES, Celi Corrêa. Sobre encontros e construções da REPEEMS: à guisa de inícios. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SILVA, Aline Maira; AGRELOS, Camila da Silva Teixeira (orgs.). **Pesquisas em Educação Especial em Mato Grosso do Sul**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 11-19.
- LANCILLOTTI, S. S. P. A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (orgs.). **Educação especial em foco: Questões contemporâneas**. Campo Grande, MS: UNIDERP, 2006.
- MANZINI, E. J. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2002). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 13-24, 2003.
- NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. Tecnologias assistivas no processo de escolarização de alunos com deficiência sensorial. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 5, n. 13, p. 163-174, 2015.
- NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. Análise dos artigos na área da deficiência visual, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (1992-2017). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 53-166, 2018. Edição Especial.
- OMOTE, S. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003.
- SILVA, R. H. R. Análise epistemológica das dissertações e teses em educação especial. **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação**, Caxambu, MG, Brasil, 31, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4610-int.pdf>. Acesso: 4 de jul. 2018.
- SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. Introdução – Pesquisas em Educação Especial – O desafio da qualificação. In: F. P. N. SOBRINHO; M. I. NAUJORKS (orgs.). **Pesquisas em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.
- SOUZA, Â. R. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez., 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. **Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.** Campo Grande, MS, 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/downloads/1036174-anexo-iv-projeto-pedagogico-do-ppge-ucdb.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Mestrado Profissional em Educação.** Dourados, UEMS, 2919.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução Cepe-UEMS N° 2.497, de 12 de setembro de 2022.** Dourados, 2022. Disponível em: <https://www.uems.br/ppg/pgedu/Requerimentos/Regulamentos>. Acesso: 31 mai. 2024.

6. Pesquisa em Educação Especial: produções do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados

Letícia de Freitas Streit

Camila da Silva Teixeira Agrelos

Washington Cesar Shoiti Nozu

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.6

Introdução

Nas décadas de 1970 e 1980, a educação universitária pública na região de Dourados, em Mato Grosso do Sul (MS), era ofertada pelo Centro Universitário de Dourados (CEUD), *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Em 2005, foi criada a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (Brasil, 2005), a partir do desmembramento do CEUD da UFMS, com o intuito de “implantar as mudanças estruturais necessárias, a expansão da educação superior” e “interiorizar o ensino superior público federal” (Brasil, 2014, p. 35).

Nos primeiros anos, a UFGD ofertava os cursos de História, Letras, Agronomia e Pedagogia. Posteriormente, foram adicionados os cursos de Geografia, Ciências Contábeis, Matemática, Ciências Biológicas, Análise de Sistemas e os primeiros cursos de pós-graduação, quais sejam: os mestrados em Agronomia e em História (UFGD, 2024a). Atualmente, a universidade oferta 42 cursos de graduação e 43 cursos de pós-graduação, sendo cinco de especialização, 25 de mestrado, 11 de doutorado e três de residência, contando com 12 faculdades, dentre elas a Faculdade de Educação (FAED) (UFGD, 2024b, 2024c).

A FAED teve sua fundação estabelecida em setembro de 2006, quando também se iniciaram os esforços para a criação de um mestrado em Educação, que deu origem ao atual Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD, foco deste trabalho (Santos; Sarat, 2020). O PPGEdu/UFGD oferta mestrado e doutorado acadêmicos, criados em 2008 e 2014, respectivamente, com área de concentração em História, Políticas e Gestão da Educação, contando com quatro linhas de pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade; Políticas e Gestão da Educação; Educação e Diversidade; e Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas (CAPES, 2024).

No âmbito do PPGEdu, três grupos de pesquisa tangenciam a temática da Educação Especial, quais sejam: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (GEPETIC). Estabelecido em 2006, o GEPEI é o pioneiro entre os grupos de pesquisa do PPGEdu/UFGD (Nozu; Silva; Streit, 2024). O GEPES, por sua vez, foi criado em 2009, e o GEPETIC é o mais recente, criado em 2011. Todos são vinculados à linha de pesquisa de Educação e Diversidade.

Casagrande e Mainardes (2021) afirmam que “a Educação Especial pode ser caracterizada como um campo acadêmico, autônomo e dotado de leis próprias” (Casagrande; Mainardes, 2021, p. 121), cuja formação foi favorecida, dentre outros fatores, pela criação de grupos de pesquisas e de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação que se debruçam sobre a temática.

Esse campo de pesquisa encontra-se em processo de expansão e, nesse movimento, tem trilhado caminhos diversos, explorando uma variedade de referenciais teóricos, perspectivas e contextos (Casagrande; Mainardes, 2021). É considerando esse cenário que o presente estudo objetivou mapear as teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre Educação Especial desenvolvidas no PPGEdu/UFGD.

Metodologia

O presente trabalho percorreu os caminhos da pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002), consiste em um processo de investigação que se baseia na análise e no levantamento de informações provenientes de fontes escritas já publicadas. Particularmente, para esse estudo, a materialidade

investigativa foi consubstanciada em teses de doutorado e dissertações de mestrado do PPGEduc/UFGD.

O levantamento ocorreu nos dias 18 e 19 de fevereiro de 2024, no Repositório Institucional *on-line* do PPGEduc/UFGD, na aba de Dissertações e na aba de Teses, que contém todas as produções defendidas no programa. Ao adentrar nas abas específicas de Dissertações e de Teses, as produções encontram-se separadas por turma de ingresso no PPGEduc/UFGD. Inicialmente, considerou-se o total de produções, obtendo-se 261 dissertações (defendidas entre 2010 e 2023) e 55 teses (defendidas entre 2017 e 2023), resultando em 316 produções acadêmicas defendidas e publicadas no Repositório Institucional do PPGEduc/UFGD.

Para a seleção do *corpus* de análise, estabeleceram-se, como critério de in/exclusão, trabalhos que abordassem a temática da Educação Especial. Após seleção, obteve-se um total de 14 teses e 51 dissertações. Para este estudo, a análise da materialidade limitou-se aos elementos pré-textuais das produções selecionadas, sobretudo do título, do resumo e das palavras-chave.

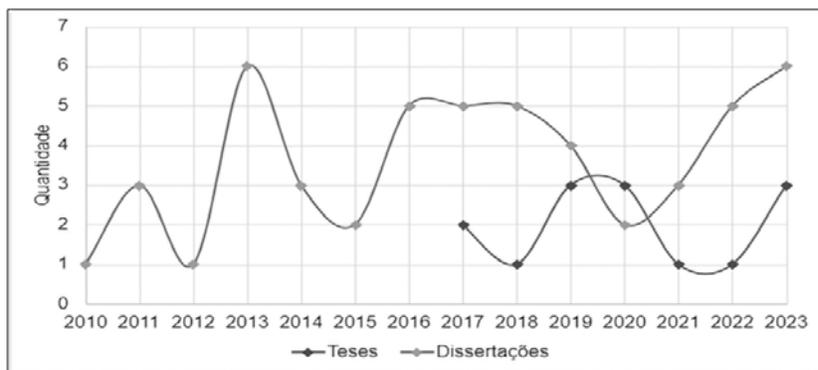
Os dados produzidos foram submetidos à análise bibliométrica conforme proposto por Silva, Hayashi e Hayashi (2011). De acordo com Araújo (2006), a bibliometria consiste em uma “técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico” e “na aplicação de técnicas estatísticas e matemáticas para descrever aspectos da literatura” (Araújo, 2006, p. 12).

As produções selecionadas foram organizadas em planilhas no *Microsoft Excel*. A partir da sistematização dos dados, foram produzidos cinco indicadores da produção sobre Educação Especial no PPGEduc/UFGD, a saber: a) distribuição temporal; b) distribuição por linha de pesquisa; c) principais orientadores; d) temas centrais das produções; e) identificação do público da Educação Especial contemplado nas pesquisas.

Indicadores da produção sobre Educação Especial do PPGEduc/UFGD

Inicialmente, apresenta-se a distribuição temporal das teses e dissertações sobre Educação Especial do PPGEduc/UFGD conforme o ano de defesa das produções, demonstrada na figura 1.

Figura 1 – Distribuição temporal da produção



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A primeira dissertação do PPGEdU, com foco na Educação Especial, foi defendida, no ano de 2010, por Glaucimara Lopes Schneider Hova e orientada por Marilda Moraes Garcia Bruno, tendo como título “*A política de acessibilidade na cidade de Dourados, MS: um estudo sobre as práticas discursivas e não discursivas*”, na linha de pesquisa em Políticas e Gestão da Educação (Hova, 2010).

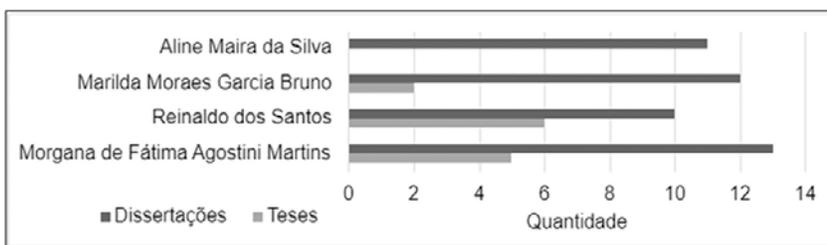
Por sua vez, as primeiras teses com ênfase na temática foram defendidas no ano de 2017. A primeira foi desenvolvida por Washington Cesar Shoití Nozu, intitulada “*Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais*”, também sob a orientação de Marilda Moraes Garcia Bruno, na linha de pesquisa em Educação e Diversidade (Nozu, 2017). A segunda é de autoria de Giovani Ferreira Bezerra, orientado por Alessandra Cristina Furtado, sob o título “*A Federação Nacional das Apaes e seu periódico (1963-1973): estratégias, mensagens e representações dos Apaeanos em (re)vista*”, defendida na linha de pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (Bezerra, 2017).

De acordo com a figura 1, considerando o prazo regimental interno de conclusão de 24 meses para o mestrado e 44 meses para o doutorado, o maior número de dissertações defendidas ocorreu nos anos de 2013 e 2023, com um total de seis trabalhos em cada ano. No que diz respeito às teses, a maior concentração de defesas se deu nos anos de 2019, 2020 e 2023, sendo três em cada ano.

O ano de criação do curso de mestrado do PPGEdu/UFGD coincide com o de lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008 (Brasil, 2008). Consequentemente, os desafios decorrentes da política de inclusão escolar passam a ser objetos de atenção das pesquisas acadêmicas junto ao PPGEdu/UFGD.

Quanto às orientações das pesquisas acadêmicas, a figura 2 apresenta os orientadores com maior atuação na temática da Educação Especial no PPGEdu/UFGD.

Figura 2 – Principais orientadores da temática



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

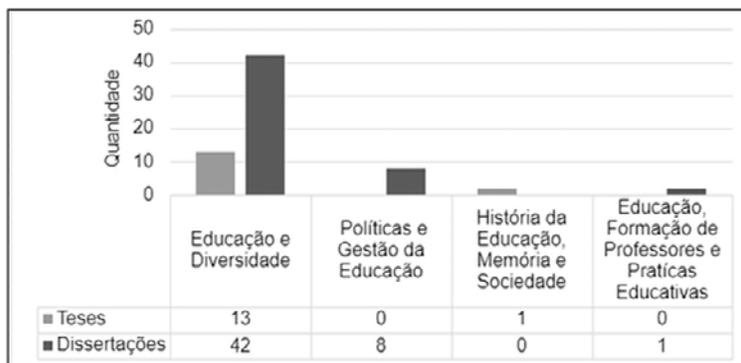
Com 18 pesquisas orientadas, destaca-se a professora Morgana de Fátima Agostini Martins, líder do GEPES, com cinco orientações de teses e 13 de dissertações na temática. Na sequência, evidencia-se o trabalho de orientação do professor Reinaldo dos Santos, líder do GEPETIC, com seis teses e 10 dissertações defendidas.

Em seguida, sobrepõe-se o trabalho de orientação da professora Marilda Moraes Garcia Bruno, fundadora do GEPEI e aposentada desde 2016, com duas teses e 12 dissertações defendidas. Por sua vez, os atuais líderes do GEPEI, a professora Aline Maira da Silva e o professor Washington Cesar Shoiti Nozu, concluíram a orientação em 11 e quatro dissertações, respectivamente.

Os orientadores até aqui apresentados são vinculados, atualmente, à linha de pesquisa em Educação e Diversidade. Todavia, há professoras de outras linhas de pesquisa que orientaram trabalhos na área, como Marta Coelho Castro Troquez e Alessandra Cristina Furtado, na orientação de uma dissertação e de uma tese, respectivamente. Tais orientações decorrem tanto de reorganização interna do programa quanto da interdisciplinaridade da temática da Educação Especial,

como se perceberá na figura 3, que apresenta as linhas de pesquisa em que os trabalhos foram desenvolvidos e a quantidade, de acordo com o gênero do trabalho.

Figura 3 – Linhas de pesquisa das produções



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Da análise da figura 3, constata-se a predominância das produções em Educação Especial no âmbito da linha de pesquisa de Educação e Diversidade, com 42 dissertações e 13 teses defendidas. Com números menores, verificam-se trabalhos desenvolvidos nas linhas de Políticas e Gestão da Educação, com 8 dissertações defendidas; na linha de História da Educação, Memória e Sociedade, com uma tese defendida; e na linha Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas, com uma dissertação defendida.

A temática tem circulado, ainda que timidamente, nas quatro linhas de pesquisa do PPGEduc, mostrando o interesse dos pesquisadores em investigar a Educação Especial por diferentes vieses. De acordo com Pletsch (2020), a Educação Especial não é “apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar” (Pletsch, 2020, p. 66). Essa perspectiva destaca a complexidade da Educação Especial enquanto campo que reconhece que “apenas uma disciplina não é capaz de abarcar todo conhecimento acerca de um fenômeno social” (Polon; Polon, 2021, p. 190).

A fim de indicar os temas centrais das produções, elaborou-se o quadro 1, com eixos estabelecidos após análise dos trabalhos e sem distinção da natureza (tese ou dissertação) da pesquisa realizada.

Quadro 1 – Temas centrais da produção

Temas Centrais da Produção	Quantidade
Recursos de Acessibilidade e Inclusão	20
Atendimento Educacional Especializado	6
Identificação, Avaliação e Encaminhamento de Estudantes da Educação Especial	6
Transtorno do Espectro do Autismo	6
Interface da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena	5
Práticas Pedagógicas Inclusivas	4
Formação de Professores	4
Relação Família e Escola	3
Educação Especial na Educação Superior	3
Interface da Educação Especial e da Educação do Campo	3
Gestão da Educação	2
Relação Professor e Estudante	2
Instituições Especializadas	1
Total	65

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Percebe-se uma grande diversidade nos temas centrais abordados pelas pesquisas em Educação Especial no PPGEdu/UFGD. A variedade, a interdisciplinaridade e a interseccionalidade verificadas nas escolhas temáticas vão ao encontro do observado por Anache (2012), cujas reflexões apontam que:

[...] as questões da educação especial não podem ser reduzidas apenas a estratégias e métodos de ensino, ou mesmo à normatização de quem será a sua população-alvo, mas há outros aspectos que precisam de

aprofundamentos que extrapolam os limites do dito específico (Anache, 2012, p. 234).

O tema Recursos de Acessibilidade e Inclusão apresenta maior predominância nas pesquisas, com 20 produções. No contexto do movimento pró-inclusão, o apelo para remoção de barreiras torna a acessibilidade um princípio direcionador das políticas educacionais e sociais brasileiras, o que pode justificar o interesse pelo tema.

Em proporção menor, temos, na sequência, com seis pesquisas cada, as temáticas: Atendimento Educacional Especializado; Identificação, Avaliação e Encaminhamento de Estudantes da Educação Especial; e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). As duas primeiras expressam demandas inerentes ao próprio processo de inclusão escolar de estudantes da Educação Especial. Todavia, a temática TEA revela privilegiado interesse por uma deficiência¹ específica, dentro da diversidade atendida pela Educação Especial, dado este que será corroborado pelo quadro 2, mais à frente.

Nota-se, ainda, a atenção dada para as interseccionalidades contextuais à localização da UFGD, como a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo, considerando a relevante presença de população indígena e a baixa densidade demográfica de grande parte dos municípios dessa região sul-mato-grossense, com extensas áreas rurais (Coelho, 2011; IBGE, 2010). A atenção acadêmica ao contexto atende aos propósitos de regionalização e interiorização, com vistas à integração nacional, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), no âmbito do qual se deu a criação da UFGD (Gumiero, 2019).

As pesquisas no PPGEduc/UFGD têm contemplado, com variações, o público da Educação Especial, estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD)² e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). O quadro 2 apresenta o público da Educação Especial identificado nas pesquisas.

1 A Lei n. 12.764/2012 dispõe que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para efeitos legais.

2 O termo TGD foi substituído por TEA pela quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2015).

Quadro 2 – Público da Educação Especial identificado nas pesquisas

Público da Educação Especial	Dissertações	Teses
Surdez/Deficiência Auditiva	7	5
TEA	7	4
Cegueira/deficiência visual	7	2
Deficiência Intelectual	5	0
Paralisia Cerebral	1	0
Público da Educação Especial Genérico	24	3
Total	51	14

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A maioria das pesquisas aborda o público da Educação Especial de forma geral, totalizando 24 dissertações e três teses. Compõem esse grupo as pesquisas que discutem assuntos inerentes à educação desses alunos, sem identificação de grupos específicos, como: políticas educacionais e de acessibilidade; gestão educacional/escolar; formação de professores; relato de processos de inclusão escolar na Educação Básica e na Educação Superior; práticas pedagógicas universalistas; desenvolvimento de tecnologias; revisão sistemática da literatura; relação família-escola; e avaliação e encaminhamento de estudantes ao AEE.

O quadro 2 também demonstra maior atenção das pesquisas para os estudantes surdos ou com deficiência auditiva, com 12 trabalhos; estudantes com TEA totalizando 11 trabalhos; estudantes cegos ou com deficiência visual com nove trabalhos; e estudantes com deficiência intelectual com cinco trabalhos.

As primeiras iniciativas públicas, no Brasil, que minimamente promoveram a educação de pessoas com deficiência, tiveram como foco os estudantes cegos e surdos, com a criação dos Institutos Imperiais (Brasil, 2008). Além disso, em meados do século XX, os estudantes com deficiência intelectual passaram a ser o foco de instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Por sua vez, no cenário contemporâneo, a proeminência das comunidades organizadas em defesa dos

interesses das pessoas com TEA pode ser expressa, por exemplo, pela edição de lei federal específica para garantia dos direitos desse público, Lei n. 12.764/2012. O interesse acadêmico por determinados públicos pode ser tanto efeito quanto promotor da visibilidade de seus movimentos sociais.

Por fim, convém destacar que Nozu, Silva e Streit (2024) já haviam evidenciado que as pesquisas do PPGEDu/UFGD abordam os quatro tipos de deficiência (auditiva, intelectual, visual e física) de forma variável. Em contrapartida, as altas habilidades/superdotação, que também são consideradas parte do público da Educação Especial, não foram investigadas de forma particular.

Considerações finais

O estudo realizado proporcionou o mapeamento das teses e dissertações sobre Educação Especial desenvolvidas no PPGEDu/UFGD entre 2010 e 2023. A distribuição temporal das defesas de dissertações e teses evidenciou picos de produção em determinados anos, destacando-se os anos de 2013 e 2023 para as dissertações, e os anos de 2019, 2020 e 2023 para as teses.

A atenção dada à temática da Educação Especial, ao longo dos anos, pode ser atribuída não apenas à consolidação dos grupos de pesquisa (GEPEI, GEPES e GEPETIC), das linhas de pesquisas (sobretudo a de Educação e Diversidade) e do PPGEDu/UFGD como um todo, mas também às demandas surgidas a partir da proposta e da implementação das políticas de inclusão educacional.

A diversidade de temas abordados nas pesquisas demonstra a complexidade e amplitude da Educação Especial enquanto área de conhecimento interdisciplinar (Pletsch, 2020). Temas centrais recorrentes – como Recursos de Acessibilidade e Inclusão; Atendimento Educacional Especializado; Identificação, Avaliação e Encaminhamento de Estudantes da Educação Especial; TEA; Interface da Educação Especial e da Educação Escolar Indígena – demonstram a variedade de questões que permeiam esse campo e a necessidade de abordagens interdisciplinares.

A análise da incidência nas pesquisas do público da Educação Especial demonstrou a hegemonia de trabalhos que discutem essa população de modo genérico. Ainda receberam atenção nas pesquisas os estudantes surdos/com deficiência auditiva, estudantes com TEA, estudantes cegos/com deficiência visual e estudantes com deficiência intelectual. De outro

lado, a análise também indicou a ausência de pesquisas específicas sobre estudantes com altas habilidades/superdotação.

Por fim, este estudo destaca a importância de uma abordagem multidimensional, interdisciplinar e inclusiva na Educação Especial, sublinhando a necessidade de explorar continuamente as diversas facetas da área e contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma qualificação do processo de escolarização de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Referências

- ANACHE, A. A. A Educação Especial como tema de referência do programa de pós-graduação em educação. *In*: JESUS, D. M; BAPTISTA, C. R; VÍCTOR, S. L. (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 221–244.
- APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006.
- BEZERRA, G. F. A federação nacional das APAEs e seu periódico (1963- 1973): estratégias, mensagens e representações dos apaeanos em (re)vista. 2017. 342 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 11.153 de 29 de julho de 2005**. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e dá outras providências. Brasília, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- CAPES. **Plataforma Sucupira: cursos avaliados e reconhecidos**. 2024. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.xhtml?jsessionid=3b27jgB-EdR+XI86c8fqPGK.sucupira-215?cdRegiao=5&sgUf=MS>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 27, n. 0132, p. 119-138, jan/dez, 2021.

- COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola.** 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2011.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUMIERO, R. G. Avaliação da Expansão do REUNI UFGD no Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 20, n. 4, p. 989-1003, out./dez. 2019.
- HOVA, G. L. S. A política de acessibilidade na cidade de dourados, ms: um estudo sobre as práticas discursivas e não discursivas. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2010.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Brasília, DF: IBGE, 2010.
- NOZU, W. C. S. Educação especial e educação do campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2017.
- NOZU, W. C. S; SILVA, A. M; STREIT, L. F. **Educação, Diversidade e Inclusão: produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados.** No prelo, 2024.
- PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan/abr. 2020.
- POLON, P. H. H.; POLON, L. C. K. Interdisciplinaridade na educação: ciências humanas e a formação do sujeito. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, [S. l.], v. 16, n. 30, p. 184–198, 2021.
- SANTOS, R; SARAT, M. História e memória da educação na UFGD: os dez anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Grande Dourados (2008-2018). In: REAL, G. C. M; MARQUES, E. P. S. (org.). **A UFGD na memória científica: contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação.** Dourados: Editora UFGD, 2020. p. 23-52.
- SILVA, M. R; HAYASHI, C. R. M; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p.110-129, jan./jun. 2011
- UFGD. **Histórico da Universidade Federal da Grande Dourados.** Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/reitoria/aufgd/historico>. Acesso em: 25 mar. 2024a.
- UFGD. **Cursos de graduação.** Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/portal/cursos-de-graduacao/index>. Acesso em: 25 mar. 2024b.
- UFGD. **Cursos de Pós-Graduação.** Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/portal/cursos-pos-graduacao/index>. Acesso em: 25 mar. 2024c.

Eixo 2

Pesquisas em Educação Especial:
processos formativos em Goiás e
Mato Grosso do Sul

7. Comunicação entre família e escola no contexto da inclusão escolar: perspectivas de professores

Débora Militão Trindade Moura

Aline Maira da Silva

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.7

Introdução

A relação entre família e escola é um dos elementos do processo de inclusão escolar e, em vista disso, faz-se necessário o desenvolvimento de investigações voltadas para ampliar a compreensão sobre os fatores que podem contribuir para o favorecimento e o fortalecimento dessa relação. Conhecer a realidade dos familiares e, a partir disso, planejar estratégias conjuntas favorece a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Castro e Regattieri (2009) explicam que a relação entre família e escola deve acontecer de maneira processual, com a clareza de que os objetivos traçados poderão acontecer em curto, médio ou longo prazo. Segundo as autoras, essa parceria pode ter diferentes finalidades, tais como: o cumprimento do direito das famílias à informação sobre a educação dos filhos; o fortalecimento da gestão democrática da escola; o envolvimento da família nas condições de aprendizagem dos filhos; o estreitamento de laços entre comunidade e escola; o conhecimento da realidade do estudante; entre outras.

No que diz respeito aos familiares dos estudantes com deficiência, Pania-gua (2004) aponta para as especificidades dessas famílias, que experienciam

realidades e desafios singulares. O estudo realizado por Brito e Silva (2019), cujo objetivo foi caracterizar o perfil familiar de estudantes com deficiência matriculados em escolas regulares, identificou como principais necessidades manifestadas: informação, suporte social de pessoas de fora do contexto familiar e acompanhamento profissional. A principal necessidade relatada foi a de receber informações em relação à deficiência do filho e às estratégias para sua educação, assim como aos direitos e aos serviços disponíveis.

Além das necessidades, o estudo evidenciou as potencialidades desses familiares: uso de estratégias de adaptação, percepções positivas quanto à deficiência, aceitação da deficiência e suporte social de seus familiares. As autoras ainda apontaram, como potencialidades dos familiares, o desejo por conhecer os direitos dos filhos com deficiência, além da abertura e disposição na aproximação com a escola.

Na mesma direção, os resultados do estudo conduzido por Gualda, Borges e Cia (2013) indicaram que os familiares de crianças com deficiência em idade pré-escolar precisavam de ajuda concernentes a informações sobre serviços e apoios para seus filhos. Os pais demonstraram, ainda, a necessidade de apoio profissional para lidar com a situação do filho no que diz respeito a questões emocionais, financeiras e sociais.

Cabe destacar que, nas últimas décadas, a família também vem ocupando um espaço de maior protagonismo no processo de inclusão escolar, não mais sendo apenas receptora de conhecimentos e orientações sobre como lidar com seus filhos, mas parte integrante e fundamental em seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, a família é parte importante da parceria com a escola para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência, e ambos, escola e familiares, poderão traçar metas e objetivos em comum para esse estudante (Omote; Cabral, 2022).

O estudo de pesquisa bibliográfica conduzido por Pinheiro e Silva (2022) identificou, a partir da análise de teses e dissertações sobre o tema relação família e escola, que o diálogo se faz necessário na construção dessa relação, contribuindo não somente para essa parceria acontecer, mas também para a prática cotidiana nesses contextos. Dessa forma, caberá à escola planejar estratégias, dentro de sua realidade, para fortalecer a comunicação com as famílias.

Segundo Silva, Cabral e Martins (2016), para organizar estratégias de trabalho com os familiares dos estudantes com deficiência, é necessária a

compreensão da comunicação como um processo de duas vias. Os profissionais precisam estar atentos às necessidades e aos interesses das famílias e, então, em colaboração com os familiares, traçar planos de ação que possam ir ao encontro dessas necessidades.

Frente ao exposto, desenvolveu-se um estudo sobre o tema relação entre família e escola, no contexto da inclusão escolar, a partir das seguintes questões norteadoras: como acontece a comunicação entre família e escola? Quais são as especificidades na comunicação entre a escola e os familiares dos estudantes com deficiência?

Adotou-se como comunicação entre família e escola qualquer interação entre os dois ambientes que envolva a troca de informações. Essa interação pode ser realizada de forma síncrona ou assíncrona, com a utilização de canais diversos, e as informações trocadas estão relacionadas, de maneira direta ou indireta, com o estudante.

O objetivo foi analisar como ocorre a comunicação entre os familiares dos estudantes com e sem deficiência e a escola, na perspectiva de professores. O presente capítulo é parte da dissertação de mestrado intitulada *Perspectivas de professores sobre a comunicação entre a família dos estudantes com deficiência e a escola* (Moura, 2024), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD).

Desenvolvimento

Foi realizado estudo descritivo, de abordagem qualitativa. O estudo foi desenvolvido em quatro escolas municipais, localizadas em três cidades do estado de Mato Grosso do Sul (MS). A pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFGD e aprovada com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) nº 69263123.2.0000.5160.

Participaram do estudo seis professores regentes que atuam em salas do Ensino Fundamental I, nas quais estão matriculados estudantes com deficiência. Como cinco participantes são mulheres, será feita referência ao grupo utilizando o gênero feminino. Para preservar a identidade das participantes, foram utilizados os códigos P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Como procedimento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista a partir de um roteiro semiestruturado. Mediante a anuência das professoras, as entrevistas aconteceram no local indicado pelas escolas, considerando a disponibilidade de cada professora. Tendo em vista que uma parcela das participantes optou pela realização das entrevistas de forma remota, quatro aconteceram de forma presencial e duas no formato *on-line*, via *Google Meet*. Para fins de registro, foi utilizado um gravador de voz e foram realizadas a transcrição e, posteriormente, a textualização, de modo a eliminar vícios da linguagem oral (Manzini, 2020).

Como procedimento de análise dos dados, foi realizada a análise temática, método que permite identificar, analisar, interpretar e relatar temas a partir de dados qualitativos (Souza, 2019). Desse modo, por meio das informações levantadas, foram selecionados os assuntos correspondentes a cada eixo temático, definidos com base no roteiro semiestruturado. Os resultados foram descritos em seis eixos, os quais reúnem as perspectivas das professoras:

- a. Meios/canais para a comunicação entre a família e escola;
- b. Assuntos/conteúdos abordados na comunicação com os familiares;
- c. Atitudes/comportamentos adotados na comunicação com os familiares;
- d. Objetivos a serem alcançados na comunicação com os familiares;
- e. Participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem;
- f. Formas para melhorar a comunicação entre família e escola.

Buscou-se descrever a perspectiva das professoras quanto à comunicação estabelecida com os familiares, de modo geral, e com os familiares dos estudantes com deficiência especificamente. Os resultados alcançados em cada eixo serão descritos a seguir.

a) Meios/canais para a comunicação entre a família e escola

Inicialmente, foram levantadas informações sobre os tipos de meios/canais utilizados pelas professoras participantes na comunicação com os familiares. A maior parte das professoras (quatro) indicou as reuniões coletivas e individuais como principal meio de comunicação com os familiares. Também foi indicado o uso do aplicativo WhatsApp (três) e da agenda (três). Além

disso, uma das professoras indicou que aproveita o momento de saída do estudante para comunicar-se com os familiares.

Temos reuniões também todo bimestre. [...] Se for para uma conversa que eu preciso chamar, eu entro em contato através da coordenação. E se eles querem falar comigo também [...] (P1).

Hoje é o WhatsApp, no celular mesmo. A gente tem um grupo [...]. No caso, eu encaminho avisos de bilhetes, que daí todos os pais estão inclusos; e, nesse grupo, tem também autonomia para o pai tirar alguma dúvida ou mandar mensagem ali mesmo para algum esclarecimento, ou no privado para mim (P2).

Em relação à comunicação com as famílias dos estudantes com deficiência, a maior parte das participantes (quatro) explicou que não adota um meio exclusivo. Apenas duas professoras explicaram agendar reuniões específicas com esses familiares. Tais reuniões são agendadas pela coordenação, com a presença da professora responsável pela sala de recursos multifuncionais, do professor de apoio e, algumas vezes, da coordenação e da direção.

[...] as reuniões que a gente tem com a coordenação, com os pais desses alunos, aí, sim, são separadas. As reuniões reúnem coordenação, às vezes direção. Às vezes, nem sempre. Mas é a direção, a coordenação, o professor, eu, o de apoio, [...] (P1).

A variedade de meios apontada pelas participantes demonstrou a ocupação das professoras em contemplar os diferentes perfis familiares e viabilizar a comunicação com o ambiente familiar. No entanto, a partir do relato das participantes, percebeu-se que há um distanciamento das professoras em relação ao diálogo com os familiares de maneira mais aberta e de forma presencial. Além disso, os meios oferecidos também indicaram excessos de formalidade que podem, em alguma medida, também distanciar os familiares do contexto escolar.

Os resultados do estudo conduzido por Torrens (2018) demonstraram que, para os professores, a relação com os familiares é dificultada pelo fato de a família estar pouco presente na escola e não indicar a eles caminhos possíveis a serem trilhados com seus filhos.

Quanto à efetividade dos meios utilizados, a avaliação foi positiva. Entretanto, segundo os relatos de duas professoras, nem sempre há um retorno dos familiares quanto às solicitações realizadas. No que diz respeito aos familiares dos estudantes com deficiência, a mesma avaliação foi indicada no que diz respeito à efetividade dos meios utilizados na comunicação. Destaca-se que uma professora justificou o distanciamento da família no processo de comunicação por conta da mediação da professora de apoio.

O resultado sinalizou que a comunicação entre a família dos estudantes com deficiência e a escola reflete um modelo já observado em pesquisa anteriores, no qual a responsabilidade de contato com esses familiares é atribuição dos professores de Educação Especial, sejam eles professores de apoio (Santos, 2022) ou professores das salas de recursos multifuncionais (Lima; Silva; Rebelo, 2021).

Também é preciso refletir sobre a queixa das professoras quanto à falta de retorno dos familiares às solicitações feitas pela escola. No estudo realizado por Silva, Cabral e Martins (2016), que contou com a participação de 19 professores em oito escolas, os resultados evidenciaram a ausência de estratégias que favoreçam o contato entre os pais, que seria uma maneira eficaz para troca de experiências e empoderamento desses familiares diante de sua realidade. Ainda de acordo com os autores, quando o professor regente não considera sua responsabilidade de criar estratégias e espaço para discussões, a parceria com as famílias e demais profissionais é dificultada.

b) Assuntos/conteúdos abordados na comunicação com os familiares

Na comunicação com os familiares, a maior parte das professoras (cinco) indicou como assunto principal o comportamento dos estudantes no ambiente escolar. Embora com menor frequência, também foram apontados os seguintes assuntos: desenvolvimento do estudante e eventuais dificuldades manifestadas no processo de aprendizagem; conteúdo escolar; tarefas de casa; material escolar; vestimentas; eventos escolares; informes gerais da escola; regras da escola; alimentação; faltas.

De modo geral, são os primeiros assuntos dos quais a gente mais procura se informar assim; como que está o comportamento da criança em casa, se tem algum tipo de violência, de fala, de dificuldades, o que pode ser melhorado [...] (P2).

Geralmente, são recados. Quando tem alguma reunião, quando vai sair mais cedo, sempre os informes da escola mesmo (P4).

Normalmente, sobre a questão comportamental da criança (P6).

Foram apontados alguns assuntos que são abordados especificamente na comunicação com os familiares dos estudantes com deficiência: forma de avaliação e especificidades do estudante, tratamento médico e Libras, pois uma das participantes tinha em sua turma uma aluna surda.

[...] a aluna que eu recebi, ela é surda [...] eu recebi uma professora de apoio para estar me auxiliando e ela também é surda. [...] E então a gente viu a necessidade de estar chamando a família (P3).

[...] só mais em questão de medicamento, quando a criança é medicada, então a gente entra nessa questão de medicamento e acompanhamento [...] (P6).

Observa-se que, de modo geral, havia uma comunicação a respeito de assuntos específicos, como comportamento, dificuldade de aprendizagem e situações que, de alguma maneira, impedem ou limitam o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula. Ao contrário do que ocorre, a comunicação deveria ser uma forma de lidar com essas situações em um contexto mais favorável para aprendizagem, buscando aproximar os familiares e estreitar a relação entre o ambiente escolar e o familiar. Dessa forma, a família poderia ser levada a compreender a dinâmica escolar, ser informada sobre o que ocorre (as práticas pedagógicas utilizadas) e participar das decisões em relação ao seu filho. Com isso, o processo de comunicação funcionaria como uma ponte para o fortalecimento da parceria entre a escola e a família.

Conforme explicam Brito e Silva (2019), as escolas poderiam buscar diálogo e troca de informações com os familiares durante todo o ano letivo. Assim, apresentar os progressos do estudante com deficiência em determinados momentos específicos do ano também colaboraria para o envolvimento dos familiares e sua contribuição no contexto escolar. Nesses momentos, também poderiam ocorrer rodas de conversas com convidados de diferentes áreas, a fim de colaborar para o esclarecimento das dúvidas desses familiares.

c) Atitudes/comportamentos adotados na comunicação com os familiares

Todas as professoras relataram adotar os seguintes comportamentos na comunicação: ser amistoso, respeitar as características dos familiares, demonstrar seriedade e conseguir separar os seus problemas pessoais. Metade das participantes indicou que elas são imparciais ao se comunicarem com a família dos estudantes.

Em relação à comunicação com familiares de estudantes com deficiência, metade das professoras apontou não fazer distinção quanto aos comportamentos adotados. Duas professoras disseram adotar atitudes específicas para essa comunicação: demonstrar maior interesse em conhecer seu estudante e a realidade na qual está inserido e um cuidado maior ao se comunicar com familiares.

Assim, quando a gente vai conversar com eles, nós procuramos saber, nós gostamos de saber como que é a rotina. É o que ele faz no dia a dia, se ele faz terapia; então, a gente sempre procura explorar mais, sugar tudo o que a gente puder para poder trabalhar no dia a dia com eles (P5).

Os comportamentos relatados pelas professoras evidenciam preocupação com os familiares, de modo geral, e indicam que há ainda um cuidado adicional em relação à família dos estudantes com deficiência. Conforme explicam Gregorutti e Omote (2022), a atenção demonstrada é importante, pois, nas relações com as famílias, é fundamental conhecer sua realidade, compartilhar as experiências, avaliar o processo e os recursos e estar atento à autoestima e à saúde emocional desses familiares, porque tudo isso reflete também no desenvolvimento do estudante com deficiência.

d) Objetivos a serem alcançados na comunicação com os familiares

Quanto aos familiares, de modo geral, a maior parte das professoras (quatro) apontou como objetivo na comunicação ampliar o contato com a família e a melhoria na prática pedagógica. No que diz respeito à comunicação com os familiares de estudantes com deficiência, duas participantes relataram buscar ampliar a participação da família. Além disso, as participantes também indicaram alcançar objetivos relacionados aos estudantes com deficiência, tais como: socialização; aprendizado de conteúdos acadêmicos e das regras

de convivência; desenvolvimento da linguagem; que o estudante tenha seus direitos garantidos; **promoção** da inclusão escolar.

[...] eu quero que essa criança seja realmente integrada
[...] eu quero que essa criança aprenda não apenas o conteúdo. Ela precisa aprender as regras de convivência [...]. (P1).

No nosso caso específico das crianças que têm na sala, é para que eles sejam mais presentes. Porque eu vejo que são famílias que não têm muito conhecimento, não têm acesso. Então, eu gosto muito de conversar com eles e mostrar o que a gente sabe e o que a gente pode ajudar (P5).

Apesar de as participantes indicarem em suas falas que buscavam se comunicar com os familiares para ter mais contato e conversar sobre a prática pedagógica, percebeu-se que, quando ocorria a comunicação, em geral, o assunto não dizia respeito à sua prática. Além disso, algumas professoras demonstraram a compreensão de que a iniciativa para o estabelecimento da relação deveria partir da família.

Na mesma direção, o estudo de Souza (2009) demonstrou que escola e família reconhecem a importância da parceria entre elas, porém ainda existe desconfiança dentro dessa relação, e a escola encontra dificuldade para pensar estratégias de estabelecer parcerias. Para a autora, os familiares esperam que os professores tomem a iniciativa de se comunicar com eles, apresentar e fazer ser conhecido o ambiente escolar por eles.

e) Participação dos familiares no processo de ensino e aprendizagem

De forma geral, na comunicação com os familiares quanto à participação destes no processo de ensino e aprendizagem, a maior parte das professoras (quatro) indicou a colaboração da família na realização das tarefas de casa. Embora esse tipo de ação seja importante, é preciso destacar que, segundo Paniagua (2004), a prática pouco contribui para promover uma relação de colaboração com a família, já que o papel assumido é de apenas executar as orientações propostas.

Também foi indicado que a participação acontecia nas reuniões, e uma participante avaliou que a participação no processo de ensino e aprendi-

zagem ocorria. Os resultados revelaram a necessidade de a escola refletir sobre formas de aproximar a família também no que diz respeito às questões diretamente relacionadas com a escolarização. “Raramente. Trágico. É muito pouquinho. Eles não se empenham, não; são poucas as coisas em que eles se empenham [...]” (P5).

Para as professoras, a participação dos familiares de estudantes com deficiência ocorria quando esses participavam de reuniões separadas que envolviam a coordenação e as professoras da Educação Especial (professoras de apoio e professoras das salas de recursos multifuncionais).

Aí, no caso da criança com deficiência, chamamos o professor de apoio da sala, a professora que atua na sala de recursos multifuncionais e a coordenação. E o familiar sempre, mas a gente senta todo mundo junto para gente conversar, para ver o que a gente pode fazer, até a gente pede sugestões dos pais [...] (P1).

O espaço disponibilizado pela escola reflete não apenas uma tentativa de viabilizar a participação da família, mas também demonstra preocupação em articular o trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais da escola envolvidos com a escolarização dos estudantes com deficiência.

No entanto, cabe questionar como tais reuniões são conduzidas. Quando reuniões entre equipe escolar e familiares são utilizadas apenas para relatar queixas e transmitir orientações, a estratégia é pouco produtiva, no sentido de promover uma relação de colaboração entre os envolvidos. E a consequência pode ser afastar ainda mais a família. Por outro lado, quando se busca ouvir e acolher os familiares, assim como incentivar sua participação no processo de tomada de decisões quanto à escolarização, é possível fortalecer a relação entre família e escola e, conseqüentemente, favorecer o desenvolvimento do estudante com deficiência.

f) Formas para melhorar a comunicação entre família e escola

No eixo em questão, de modo geral, as professoras indicaram aspectos relacionados com a escola e com os próprios familiares. No que diz respeito a como a escola pode melhorar a forma de comunicação com os familiares, as participantes apontaram: o estabelecimento de uma rotina ao longo do ano para a comunicação, com o planejamento de momentos formais para a escuta

e o acolhimento da família; proposição de mais reuniões presenciais coletivas, além daquelas realizadas para a entrega de notas; busca de outros meios para a comunicação, de modo a atender os familiares que não estão sendo contemplados com os meios já utilizados. Por outro lado, foi indicado que, para melhorar a comunicação, os familiares precisavam estar mais presentes no ambiente escolar e ser mais participativos.

Eu acho que os pais têm que estar mais presentes. Participar mais, quem sabe uma reunião mensal; diminuir esse tempo de os pais virem só no final do bimestre. Sim, você ouve também os pais, de repente, eles têm alguma coisa a dizer, acrescentar. A gente ouvir eles, eles ouvirem a gente, para ver como está caminhando. [...] (P4).

De uma organização, uma rotina, uma reunião, uma, nem que fosse presencialmente na coordenação, a cada 15 dias ou a cada 20 dias, para não ficar pesado. Mas seria trazê-los mais para dentro da escola (P5).

Especificamente sobre os familiares de estudantes com deficiência, as professoras indicaram que a escola poderia buscar meios mais eficazes de comunicação e organizar reuniões e oportunidades de formação para os familiares. A necessidade de a equipe escolar abordar os familiares de forma amistosa também foi mencionada. Além disso, as professoras indicaram que os familiares dos estudantes com deficiência precisam ampliar sua participação na escola.

Nesse sentido, ao relatarem formas para melhorar a comunicação, observou-se que a maior parte das professoras reconhecia a necessidade de os pais estarem mais presentes na escola e que cabia à escola a iniciativa de promover tais encontros. Além disso, foi sugerido que as reuniões com os familiares de estudantes com deficiência pudessem acontecer em uma frequência maior, o que representa o quanto eles também necessitavam dessa comunicação.

Os dados levantados no estudo de Chiaradia (2018) sobre a relação família e escola no atendimento educacional especializado vão ao encontro do exposto, pois observou-se, de forma geral, que os familiares de estudantes com deficiência e a escola têm o desejo de estabelecer uma relação mais próxima e efetiva, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre seus estudantes e potencializar a aprendizagem de cada um deles.

Destaca-se também o fato de as professoras terem avaliado positivamente o contato presencial com as famílias. Com isso, as professoras teriam a oportunidade de conhecer essa família ao longo do ano letivo e não apenas no final do bimestre, quando as possibilidades de estabelecer uma parceria ficam menores. Por outro lado, encontros presenciais mais frequentes poderiam permitir aos pais a oportunidade de compreender a dinâmica escolar, conhecer o ambiente escolar e ter um contato mais próximo com as professoras.

Considerações finais

Os resultados evidenciaram a necessidade de uma compreensão mais ampliada a respeito da importância da relação família e escola, a começar pela comunicação. É possível refletir, a partir dos resultados, sobre a necessidade de planejamento e implementação de ações voltadas não apenas para aproximar os familiares do ambiente escolar, mas também para ajudar os professores com informações que subsidiem esse processo. Com isso, os professores poderão conhecer melhor seu estudante, as famílias, assim como vislumbrar possibilidades de como estreitar e fortalecer a relação com os familiares.

Compreender a diversidade familiar e o quanto esses familiares têm conhecimentos específicos sobre seus filhos, que podem ser compartilhados com os professores, é o primeiro passo em direção a uma relação de colaboração entre família e escola. Essas são ações que podem contribuir para a construção de uma cultura de colaboração capaz de favorecer não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar.

De modo geral, o estudo evidenciou a necessidade de formações, orientações, reorganização de atribuições e conhecimento sobre a importância da relação entre a família e escola para o desenvolvimento do estudante. Em vista disso, estudos que envolvam a participação desses grupos e de toda a comunidade escolar podem contribuir para o avanço da relação entre família e escola.

Referências

BRITO, Dorca Soares de Lima; SILVA, Aline Maira da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 3, p. 1116-1134, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000301116. Acesso em: 12 ago. 2024.

- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília, DF: Unesco/MEC, 2009.
- CHIARADIA, Anna Paola X. **Relação entre escola e família dos educandos participantes no atendimento educacional especializado**. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.
- GUALDA, Danielli Silva; BORGES, Laura; CIA, Fabiana. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 307-329, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5379>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- GREGORUTTI, Carolina Cangemi; OMOTE, Sadao. Estudo da autoestima de cuidadores familiares de crianças com paralisia cerebral. p. 95-103. In: OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência**. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 164 p. Coleção Sadao Omote. v. 3.
- LIMA, Luciene Barbosa Vitor; SILVA, Aline Maira da; REBELO, Andressa Santos. O atendimento educacional especializado na pandemia de Covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4490>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília, SP: ABPEE, 2020.
- MOURA, Débora Militão Trindade. **Perspectivas de Professores sobre a Comunicação entre a Família dos Estudantes com Deficiência e a Escola**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.
- OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). A deficiência e a família. p. 62-65. In: OMOTE, Sadao; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. (org.). **Família e deficiência**. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. 164 p. Coleção Sadao Omote. v. 3.
- PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 330-346.
- PINHEIRO, Mary Cristina Olimpio; SILVA, Aline Maira. Relação escola e família do aluno público-alvo da Educação Especial: revisão bibliográfica de dissertações e teses. In: CIA, Fabiana; SILVA, Aline Maira da (org.). **Relação família e escola: pesquisas em educação especial**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. p. 95-111. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/06/EBOOK_Relacao-familia-e-escola_1-1.pdf. Acesso em: 19 nov. 2022.

- SANTOS, Viviane Oliveira. **O atendimento educacional especializado durante a pandemia de COVID-19**: a atuação do professor de apoio. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD, Dourados-MS, 2022.
- SILVA, Aline Maira da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1065>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**. Rio de Janeiro, vol. 71, n. 2 (maio/ago. 2019), p. 51-67, 2019.
- SOUZA, Priscilla Bellard Mendes. Configuração do mesossistema entre professores e pais de alunos com deficiência. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- TORRENS, Perla. Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da educação especial. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018.

8. O tratamento do público da Educação Especial nos Projetos Políticos Pedagógicos: estudo de caso¹

Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves

Eladio Sebastián-Heredero

Alexandra Ayach Anache

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.8

Introdução

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, abrangendo todos os níveis escolares com o objetivo de possibilitar a superação das barreiras relacionadas à aprendizagem dos estudantes definidos como alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e portadores de altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), sendo, portanto, alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Seu tratamento atual é assegurado dentro da perspectiva inclusiva e, para tanto, “[...] disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”

1 O presente trabalho foi totalmente realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil – Código de Financiamento 001 — *This study was financed in part by the* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil – *Finance Code* 001.

(Brasil, 2008, p. 10), sem que isso elimine a possibilidade do seu atendimento em instituições próprias específicas e exclusivas para esse público.

O objetivo deste trabalho² foi realizar um estudo exploratório sobre a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) abordados nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições escolares pertencentes à Rede Estadual de Ensino (REE) localizadas em uma capital da região Centro-Oeste do Brasil.

Conforme a Deliberação CEE/MS n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, no artigo 21, as unidades escolares deverão mencionar em suas propostas pedagógicas o atendimento às necessidades educacionais do público da Educação Especial os seguintes aspectos:

I — promoção de estudos e pesquisas sobre educação especial e educação inclusiva, em articulação com instituições de ensino de educação superior e de pesquisa, envolvendo as diversas áreas que fazem interface com a educação;

II — a interlocução com setores que desenvolvem políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com vistas a estudos e ações intersetoriais;

III — a sustentabilidade das práticas da educação inclusiva, mediante a organização de ambientes colaborativos de aprendizagem, trabalho em equipe na escola, constituição de redes de apoio com outros agentes e recursos da comunidade e participação da família;

IV — o atendimento às necessidades educacionais do aluno, por professores qualificados para esse fim;

V — a aprendizagem colaborativa, observando-se a relação idade/série/ano, na organização das turmas;

VI — os procedimentos metodológicos, os recursos e a avaliação qualitativa do desempenho escolar, considerando-se as condições individuais, quanto aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais dos alunos;

2 A pesquisa foi desenvolvida no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial (GDHEEsp).

VII — o Atendimento Educacional Especializado, organizado de forma a complementar e ou suplementar o currículo, por meio de acompanhamento individualizado e ou em pequenos grupos, quando for o caso, efetivado em ambientes que maximizem o desenvolvimento educacional e social, em turno diverso ao da classe comum;

VIII — o enriquecimento e o aprofundamento curricular aos estudantes que apresentem tais necessidades, mediante a oferta de atividades, serviços e apoios suplementares na própria instituição de ensino e ou em outros espaços da comunidade;

IX — a conclusão de etapa da educação básica, aos alunos com altas habilidades ou superdotação, em menor tempo, nos termos da legislação vigente;

X — a atuação colaborativa entre professor regente, equipe pedagógica e professor especializado em educação especial;

XI — o apoio aos alunos que necessitam de auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, por profissional capacitado [...] (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 4).

A metodologia, de cunho qualitativo, é baseada na análise documental, a qual nos permite examinar materiais e destacar os indicadores ou categorias para seu desenvolvimento propostos nos documentos a partir da análise de conteúdo para “[...] evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2016, p. 46). Compartilhando dessa ideia, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) nos mostram que o documento é a “[...] declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. Qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6).

Para esta pesquisa, trabalhamos com o universo das 76 instituições da REE de Campo Grande/MS, porém analisamos 43 (ordenadas sequencialmente de E1 a E43) depois de aplicar como critério de inclusão “escolas que mencionam possuir a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) nos documentos”.

Esta pesquisa consta de quatro etapas: 1) *download* dos materiais PPP no *site* da Secretaria de Educação (SED/MS) e ordenação em ordem alfabética;

2) leitura de materiais para aplicar critério de inclusão: mencionar existência da SRM; 3) análise das informações sobre Educação Especial nos arquivos; 4) organização das respostas por indicadores ou categorias.

Análise de dados

Segundo a Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (PLANURB), o município de Campo Grande se estrutura em sete regiões, portanto a distribuição de escolas com SRM se organizou da seguinte forma: 1) Centro (E11, E13, E19, E21 e E39); 2) Segredo (E3, E9, E18, E25, E29, E33 e E40); 3) Prosa (E17 e E22); 4) Bandeira (E6, E8, E10, E12, E15, E24, E30, E34, E35, E42); 5) Anhanduizinho (E2, E26, E37, E41 e E43); 6) Lagoa (E1, E4, E7, E14, E20, E23, E31, E32 e E36); e 7) Imbirussu (E5, E16, E27, E28 e E38).

a) Conceito de atendimento à Educação Especial na perspectiva inclusiva

Nossos diálogos se iniciam mostrando que várias instituições mencionam em seu PPP o atendimento à Educação Especial como um conjunto de estratégias para dar resposta aos seus respectivos estudantes, trazendo essas percepções pautadas em uma educação para todos, com respeito à diversidade (E2, E31, E32, E25, E26, E8, E7 E23, E5, E16. E17, E33, E36). Quanto ao processo de inclusão, no referido documento, a E18 informa que “[...] exige o comprometimento de todos, na busca de atividades, nas atitudes, nas mudanças de práticas pedagógicas” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 12).

A E37 menciona que possui princípios norteadores, sendo eles:

A inclusão, onde a escola se adapta às NEE (Necessidades Educacionais Especiais) dos estudantes assistidos por ela; a normatização que consiste em oportunizar às pessoas com deficiência as mesmas condições de crescimento social, educacional e profissional, bem como para qualquer outro estudante promovendo respeito, empatia, amabilidade entre a comunidade escolar (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 17).

Nesse sentido, apresentamos algumas exemplificações de conceitos de atendimento à Educação Especial na perspectiva inclusiva evidenciados nos documentos: a E1 enfatiza que se prepara para o acolhimento de todos no âmbito

escolar, visando “[...] a equidade de todas as pessoas, com deficiência ou não” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 43). Já a E38 destaca que “[...] a educação é para todos, busca-se reconhecimento e valorização da diversidade” (Mato Grosso do Sul, 2022, p.10). Corroborando essa percepção, a E20 explica que tem como função “[...] promover a inclusão social, visando ao alcance de processos educativos para atender as especificidades de sua aprendizagem e seu desenvolvimento” (Mato Grosso do Sul, 2022, p.11).

b) Estratégias de atendimento

No que diz respeito às estratégias de funcionamento, algumas escolas citam o período, a saber: contraturno (E26, E37, E41); apenas um período (E14); dois turnos (E10, E37, E43); duas vezes na semana (E23, E39); outras unidades não citam essa informação, apenas citam como se configuram (E9, E40, E21, E22, E27).

A E4 menciona que possui SRM, no entanto não descreve a sala, como faz com os outros espaços físicos mencionados. Quando procuramos, no documento, a respeito da Educação Especial, a busca permite evidenciar apenas a formação do corpo docente da escola em relação a esse quesito. O mesmo acontece na E28, que menciona haver a respectiva sala, contudo não menciona como acontece esse atendimento, quais as práticas educativas realizadas, tampouco como acontecem os processos avaliativos.

A E3 descreve a SRM como um “[...] espaço de flexibilização dos conteúdos, estratégias e recursos onde se pretende complementar a aprendizagem” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 9). Por outro lado, as escolas mencionam que atendem as demandas que surgem, como o caso da E11, que ministra as disciplinas de Literatura, Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química. Sabemos que a SRM possui relevância e importância no AEE, ao qual se destina a oferecer aparatos pedagógicos e professores para lidarem com as necessidades escolares que se apresentam no cotidiano.

Nessa perspectiva, a E38 nos mostra que o trabalho docente acontece no colaborativo, evidenciando a coletividade para ocorrer a inclusão. Em contrapartida, a E19 desenvolve a Educação Especial como uma espécie de classe especial para os que apresentam deficiências. Ao contrário dessa instituição, a E10 procura o entrelaçamento da comunidade familiar na escola “[...] com

exposição de atividades pedagógicas desenvolvidas por alunos da educação especial” (Mato Grosso do Sul, 2022, p.18).

Braun e Vianna (2011) afirmam que, por meio do AEE, pode-se “[...] garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo primeiro o acesso ao currículo [...] Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si” (Braun; Vianna, 2011, p. 3-4). O AEE pode ser entendido como um conjunto “[...] de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Mato Grosso do Sul, 2010, p. 1).

Sobre como ocorre o AEE, os documentos sinalizam como um conjunto de ações para a educação inclusiva, a exemplo da E13, a qual destaca que “[...] se organiza para atender as deliberações 9.367/2010 que dispõem sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 10). O objetivo da E17 é “[...] apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado — AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 7). Desse modo, esclarecem serem atribuições desse atendimento a

[...] elaboração e execução de avaliação; o plano de atendimento individualizado; a definição do cronograma de atendimento e das atividades que os alunos deverão desenvolver; a organização de estratégias pedagógicas; a produção de recursos acessíveis; o uso de recursos de tecnologia assistiva; a articulação e orientação aos professores da sala regular nas diferentes etapas de ensino; e a parceria com equipe de saúde, comunidade, associações entre outras (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 7).

A E39 organiza “[...] formações para os professores de apoio pedagógico por meio dos núcleos da educação especial com orientações pedagógicas necessárias que os docentes precisam realizar em sala de aula” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 9). O AEE acontece “[...] individualmente ou em pequenos grupos de até no máximo 5 estudantes por turma, respeitando-se os critérios de faixa etária, necessidades educacionais, ano em que estuda e disponibilidade de horário do aluno e sua família” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 10).

Já na E9, o trabalho pedagógico parte do que o estudante precisa e oferece auxílio para o que foi evidenciado na sala de aula, articulando esse trabalho à

família e setores da saúde. Para a E18, no período pandêmico,³ o AEE ficou debilitado, logo, há a necessidade de maior proximidade em relação a esses estudantes, destacando ainda: “[...] a esperança é que esses estudantes possam chegar próximo do nível dos mais desenvolvidos, por meio das atividades como oportunidade para elevar os saberes e avanços nos estudos” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 11).

c) Estratégias metodológicas e curriculares

A E17 menciona:

[...] seus trabalhos pedagógicos na busca da integração dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes de aula regulares, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados com os demais estudantes, bem como a contextualização do meio em que estão inseridos (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 3).

No quesito de projetos desenvolvidos, a E14 trabalha no desenvolvimento de habilidades, as quais estão descritas a seguir:

[...] propiciar ao aluno uma reflexão sobre seus objetivos e sonhos, fomentando a construção de seus projetos de vida. Apresentar a escola não só como espaço de aprendizagem, mas sobretudo como ambiente acolhedor, em que exerce a empatia, a inclusão e o respeito” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 28).

A E26 destaca haver a disponibilização de:

Flexibilização no contexto curricular, realizada pelo professor regente; Estratégias metodológicas diferenciadas e recursos tecnológicos, assegurado o acompanhamento específico, potencializando habilidades. Lugar estratégico dentro da sala de aula que possa favorecer a aprendizagem. Flexibilização do tempo na execução de

3 Esses documentos são datados de 2022, sendo a última versão que consta para a consulta pública. Vale ressaltar que, nesse período, estávamos vivendo o período de pandemia da Covid-19. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), a Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus (Organização Pan-Americana da Saúde, 2021).

atividades e avaliações, quando necessário. Avaliação individual, usando como parâmetro o progresso contínuo do educando, de maneira justa, utilizando variados instrumentos que oportunizem demonstrar o potencial em diferentes situações. Atendimento na SAP (Sala de Apoio Pedagógico) (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 23)

A E33 enfatiza que o atendimento do estudante especial é de responsabilidade do professor regente, e o trabalho do professor de apoio se destina a “[...] mediar as atividades ou fazer intervenções necessárias para que os mesmos desenvolvam o que é proposto para os demais” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 25). A E34 informa que, por meio das práticas, “[...] procura-se desenvolver projetos interdisciplinares na sala de recursos multifuncionais, atendendo a necessidade específica do estudante e o ano letivo no qual está inserido” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 21).

No entendimento de Sebastián-Heredero (2010), as adaptações curriculares “[...] pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa” (Sebastián-Heredero, 2010, p. 198). Com base nesse entendimento, sintetizamos algumas colocações citadas nos documentos, as quais serão descritas a seguir.

A E38 enfatiza que atende as individualidades de cada estudante “[...] respeitando as características individuais e buscando alternativas e adaptações necessárias ao desenvolvimento das habilidades” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 34). Já a E45 dialoga sobre “[...] estratégias didáticas-pedagógicas e as avaliações adequadas ao seu nível e sua capacidade, sempre buscando inseri-lo no meio social e considerar a sua capacidade de forma qualitativa” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 26). A E19 adota o regime de progressão parcial, que, para o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), é idealizado a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI) e o objeto a ser estudado.

Na E29, são seguidas as normatizações legislativas, buscando-se respostas nos atendimentos para sanar as necessidades que os estudantes apresentam. Nesse sentido, desenvolve-se cotidianamente o PEI numa perspectiva colaborativa, “[...] que direciona a forma pedagógica do professor, para que ele possa desenvolver os potenciais dos estudantes” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 14).

No que se refere às adaptações na prática pedagógica, a E20, E27 e E41 almejam uma prática efetiva que alcance a aprendizagem. Dessa forma, a E22 utiliza “[...] trabalho diferenciado [...] para priorizar um trabalho de adequação de metodologias e acompanhamento dos estudantes por professores de apoio” (Mato Grosso do Sul, 2022, p.10).

Já a E23 busca que a organização curricular seja “[...] flexível para adequar-se e readequar-se a cada situação ou tipo de aluno especial que recebermos, [...] e ampliado por uma parte diversificada que contemple as especificidades de nossa cultura local, regionalismos e tradições” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 19).

Nesse viés, segundo o PPP da E11:

[...] a organização curricular promove projetos de inclusão para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a estes a efetivação do direito à educação” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 7).

O currículo da E21 é organizado “[...] de forma não seriada e com as competências e habilidades organizadas por área de conhecimento” contemplando “as competências, componentes curriculares, eixos temáticos, habilidades, objetos de conhecimento” (Mato Grosso do Sul, 2022, p.12).

Na E26, no quesito projetos desenvolvidos, a instituição informa que “[...] além dos projetos pedagógicos desenvolvidos durante as aulas, a escola oferta projetos de treinamento esportivo” e

[...] estes desenvolverão as características cognitivas e afetivas, como as capacidades de resolver problemas, estimular o protagonismo e a pesquisa, agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas, além de respeitar as diferenças, motivando a empatia, a inclusão da Educação Especial e as regras de convivência da escola e da sociedade. Espera-se que o organizador resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 16).

A E43 menciona também as iniciativas de melhorias de ensino alcançadas, tais como a garantia do “[...] acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 13). Mas, quando se refere às solenidades, esclarece que “[...] nas solenidades cívico-militares externas à escola, os alunos da Educação Especial terão presença facultativa e os discentes que apresentarem morbidade física estarão dispensados” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 24).

d) O processo avaliativo

O processo avaliativo é mencionado em diversos documentos. Na E17, assinala-se que o professor deve “[...] utilizar-se de estratégias diferenciadas e adequadas a cada especificidade do aluno, ou seja, o educador precisa empregar ações em sua metodologia que contemplem as potencialidades do público da Educação Especial” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 12).

A E6 esclarece que a melhor forma de avaliar os estudantes é estar ciente do trajeto de cada um. Essa unidade escolar informa que “[...] a avaliação terá que ser dinâmica, contínua, com registro de acordo com os próprios avanços e nunca mediante os critérios comparativos” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 14). Também explicita que “[...] deve-se contemplar o atendimento à diversidade [...], a flexibilidade das atividades (com mais recursos visuais sonoros e táteis) para contemplar as diversas necessidades” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 15).

Na E25, destaca-se que as atividades precisam estar apropriadas para a Educação Especial, reconhecendo-se que “[...] ainda precisa aprimorar as ações implementadas nessa instituição com olhar especial para a Infraestrutura de Acessibilidade” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 22). Para finalizar, a E8, ao se referir à prática pedagógica e às avaliações, esclarece que elas “[...] devem ser diferenciadas como objetivo de atender as singularidades dos estudantes” (p. 29).

Outro ponto destacado pela referida escola é o processo da avaliação pedagógica, que se inicia com questões individuais trazidas pelos professores regentes e retornadas por estudos de casos envolvendo:

[...] família e equipe escolar que contribuirá no percurso escolar do estudante, oferecendo posteriormente orientações específicas aos professores do ensino comum e quando são necessários encaminhamentos para atendimentos especializados (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 9).

Na E33, é interessante observar que se evidencia o Regime de Progressão Parcial, pois o PEI é organizado “[...] a partir do Plano de Estudos do componente curricular/ disciplina objeto da Progressão Parcial” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 21). Na E19, o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado fica a cargo da coordenação pedagógica e isso “[...] resultará em nota para aprovação do estudante da Educação Especial” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 38).

A E3 ainda menciona as intenções de realizar práticas educativas futuras de cunho de responsabilidade social por almejar

[...] melhorias estruturais, físicas, pedagógicas e humanas em relação ao acolhimento, inserção e quebra de barreiras dos estudantes com necessidades especiais, inclusive com a orientação dos pais sobre as possibilidades de atendimentos especializados fora do âmbito escolar (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 32).

Assim, a E18 explana que almeja que os estudantes “[...] tenham condições mais dignas de aprendizagem” (Mato Grosso do Sul, 2022, p. 12).

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a Educação Especial na perspectiva inclusiva é concebida nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de 43 escolas da REE de Campo Grande/MS, possibilitando-nos enxergar a real mensagem contida nos documentos consultados. As reflexões foram organizadas em quatro grandes categorias presentes nesses documentos: Conceito de atendimento à Educação Especial na perspectiva inclusiva; Estratégias de atendimento; Estratégias metodológicas e curriculares e Processo avaliativo.

Nas análises, foi possível observar que, na maioria delas, há a presença de um conceito claro sobre o atendimento à Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como sobre as legislações que a regulam, ficando evidente que esses quesitos servem para amparar o trabalho pedagógico a ser efetivado nas escolas. No entanto, apesar de esse atendimento constar nos documentos, não significa que esteja, de fato, ocorrendo na prática.

As legislações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e as do Conselho Estadual de Educação (CEE) são aportes para as práticas educativas inclusivas, e algumas institui-

ções trazem somente o que essas legislações requerem, sem um aprofundamento ou possíveis desdobramentos no próprio centro educativo.

Observamos a falta da concreção de cada escola como, por exemplo, no que diz respeito à especificação de quais tipos de deficiências são atendidas pela instituição, bem como acerca dos aspectos mais relevantes do seu público, fato que, para as famílias e profissionais, impossibilita vislumbrar as reais configurações que orientam a prática educativa.

Outro ponto evidenciado nas análises diz respeito a como algumas unidades escolares apresentam a SRM, pois apenas especificam a forma como ela está equipada, citando, por exemplo, a mobília e os eletrônicos que compõem o espaço. Mas nem todas se atentam a descrever a parte da rotina do espaço e como são realizados os respectivos atendimentos, comprovando que existe a falta de um planejamento específico.

Nesse sentido, nem todas informam como pode acontecer o AEE, porém foram encontradas algumas referências muito importantes no texto sobre como ele acontece e como pode ser implementado, inclusive com ideias acerca do trabalho colaborativo com o professor regente de sala.

As escolas citam que usam diversas estratégias metodológicas e curriculares para a inclusão e a leitura delas pode contribuir para a melhoria da educação, quando colocadas todas em ação numa mesma escola; contudo, as ações poderiam ser mais detalhadas. Igualmente, são várias as escolas que desenvolvem os Planos Educacionais Individualizados como a proposta adaptada curricular para os alunos sujeitos dos atendimentos especiais, a maioria delas de forma ampla e teórica. Merece especial destaque o descrito no PPP da escola E21, quando coloca como forma de trabalho a organização não seriada e com as competências e habilidades organizadas por área de conhecimento.

Para finalizar, no que se refere ao processo avaliativo, encontramos, entre as descrições de avaliação continuada, estratégias diferenciadas e também um olhar para o desenvolvimento real do estudante, dentre outros. Sem dúvida, esses pontos servem para orientar as práticas educativas inclusivas, mas parece faltar todo o referente relacionado ao aparato de aplicação desse processo como forma procedimental de atuação para todos os docentes da equipe.

Como encerramento, podemos interferir duas grandes considerações. Na primeira, as escolas regulares colocam nos seus PPPs grande parte dos

elementos e estratégias necessários para poder atuar com os estudantes da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Alguns desses elementos e estratégias perpassam o puramente regulado e incorporam outros aspectos, fruto das formações ou experiências. A análise detalhada desses aspectos e sua incorporação numa escola serviria, sem dúvida, como um excelente modelo para o desenvolvimento da educação inclusiva.

Como segunda consideração, evidencia-se que as descrições incluídas nos PPPs das escolas analisadas ficam muito no plano geral, sem entrar em detalhe sobre sua aplicação, o que pode ser motivo para gerar dificuldades na execução das propostas descritas. Um investimento nessas explanações resultaria em diretrizes claras para o atendimento ao público da Educação Especial na perspectiva inclusiva em cada escola em concreto a partir, inclusive, do detalhamento do público que acolhe e do contexto no qual se escolariza.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2008.
- BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: EDUR, 2011. p. 22-33.
- MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS N° 9367, DE 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, nov.2010. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9367.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.
- MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n. 11.883, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, dez. 2019. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes**. Campo Grande: SEE, 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano 1, n. 1, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 23 mai. 2024

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772> Acesso em: 25 mai. 2024.

9. Escolarização dos estudantes público da Educação Especial no período pandêmico: desafios e estratégias de enfrentamento¹

Rosemary Nantes Ferreira Martins

Bárbara Amaral Martins

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.9

Introdução

Este capítulo relata uma pesquisa desenvolvida no estado de Mato Grosso do Sul, cujo objetivo foi identificar os desafios enfrentados e as estratégias de enfrentamento adotadas diante de eventuais prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes público da Educação Especial, decorrentes do distanciamento social e do ensino remoto de emergência durante o período pandêmico. Os participantes foram 12 gestores escolares das redes municipais de Campo Grande (10) e Corumbá (02), que responderam a um questionário *online* composto por questões abertas e fechadas acerca dos desafios e das estratégias adotadas em favor da aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial nas escolas.

Ao final de 2019, em Wuhan, China, um tipo de pneumonia foi notificado à Organização Mundial de Saúde (OMS) e, em janeiro de 2020, foi declarado como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Porém, tal doença, ainda desconhecida, tinha um caráter de contaminação e letalidade

1 Esta pesquisa contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Chamada Edital Universal CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021).

muito grande, sem medicação conhecida. Dessa forma, foram necessárias algumas ações e recomendações de âmbito mundial, tais como a declaração de pandemia e a recomendação de três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

Nesse contexto, o governo brasileiro, por meio do Ministério da Saúde, editou a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19). A partir dessa publicação, estados e municípios iniciaram a publicação de decretos e atos normativos, para organizar os atos do executivo, em todos os setores de atendimento público, em decorrência das orientações de isolamento, tratamento e distanciamento social.

Com a suspensão das atividades escolares, iniciaram-se os debates sobre de que forma os estudantes passariam a desenvolver a aprendizagem e como reorganizar o calendário escolar, pois havia a perspectiva de que a orientação de distanciamento social fosse retirada. Em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas desenvolvidas por meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da Covid-19, para instituição de Educação Superior integrante do sistema federal de ensino.

Em seguida, as Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020, adicionaram e alteraram aquela. O Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou uma elucidação pública, em 18 de março de 2020, sobre os sistemas e redes de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, indicando que as atividades acadêmicas deveriam ser reorganizadas para combater a propagação da Covid-19 (Conselho Nacional de Educação, 2020a).

Assim, cada estado e município buscou organizar, por meio de pareceres e resoluções, o uso de atividades não presenciais e a reorganização do calendário escolar para as instituições de ensino em seus respectivos sistemas. Importante contextualizar que, nesse ano, não se tinha a percepção do tempo pelo qual as pessoas teriam que manter o afastamento social. Dessa maneira, os governos reavaliaram e deliberaram as diversas formas de trabalho remoto, porém mantendo as escolas fechadas.

Em abril de 2020, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, que pontuou alguns desafios que se apresentavam à época:

- como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil?
- como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo?
- como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação?
- como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (Conselho Nacional De Educação, 2020a, p. 4)

Nesse mesmo documento, foram estabelecidas orientações para os vários níveis, etapas e modalidades e, entre essas, orientações para a Educação Especial. Dessa maneira, ao entender que o estudante público da Educação Especial está incluso no ensino comum, as orientações de atividades pedagógicas não presenciais também deveriam incluir os estudantes com deficiência.

Portanto, foi orientada a garantia de atendimento educacional especializado (AEE) de forma articulada entre professores regentes, professores especializados, equipe escolar e família para: organização e elaboração das atividades pedagógicas não presenciais; elaboração de materiais adequados e recursos; orientações específicas aos responsáveis dos estudantes, além de elaboração de estudos individualizados, caso fosse necessário. Ressaltou-se a importância de atender os estudantes surdos por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), os estudantes cegos por meio do Braille e os estudantes surdocegos, garantindo a acessibilidade comunicacional. Todas essas orientações se estendem aos estudantes público da Educação Especial matriculados na rede privada. (Conselho Nacional De Educação, 2020a, p. 14).

Entretanto, essas orientações em relação à Educação Especial apresentavam-se bastante amplas, reafirmando o que as legislações já garantiam, sem que realmente trouxessem um fluxograma, cabendo a cada sistema (estados, municípios, rede privada e escolas especiais) debater e organizar a maneira com que o atendimento aos estudantes público da Educação Especial realmente seria executado.

Surgiram, então, críticas ao conteúdo do Parecer 05/2020, como pontuado por Mascarenhas e Franco (2020) ao refletirem sobre o que foi estabelecido no documento, destacando que os conselheiros não consideraram as desigualdades das diversas regiões brasileiras, a dificuldade que as famílias teriam para acessar as tecnologias de informação e a falta de suporte necessário aos professores para organização, elaboração, preparo e execução de aulas remotas síncronas ou assíncronas. Isso tornou o ensino ainda mais precário, com a preocupação única de cumprir os dias letivos estabelecidos em lei.

Tal contexto educacional foi objeto de estudos e publicações que já explicitaram os efeitos do afastamento social, do fechamento das escolas e da aprendizagem por meio de aulas remotas. Nessa perspectiva, em 7 de julho de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer 11, elaborado de forma conjunta com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Fórum das Entidades Educacionais (FNE) e outras entidades da sociedade civil para refletir sobre a perspectiva do retorno às aulas presenciais e sobre os dados dos impactos em relação à aprendizagem. Esse documento já trazia os principais fatores preocupantes em relação aos impactos na aprendizagem durante a pandemia:

as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. (Conselho Nacional De Educação, 2020b, p. 03).

Contexto do período de pandemia no estado de Mato Grosso do Sul: orientações dos sistemas municipais de Campo Grande e de Corumbá

Com as orientações do Parecer 05/2020, cada sistema de ensino buscou elaborar um fluxo de atendimento aos estudantes matriculados nas escolas. Importante registrar que, diante das orientações do CNE, a rede estadual de ensino publicou a Resolução/Sed n. 3.745, em 19 de março de 2020, estabelecendo as Atividades Pedagógicas Complementares (APC), elaboradas pelos professores regentes, que seriam realizadas pelos estudantes no período de suspensão das aulas presenciais.

Nessa resolução, havia um capítulo destinado a orientar o atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Ele previa a articulação dos professores especialistas da área com a equipe pedagógica da escola para a adequação das APCs, elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), ações e orientações para as adequações aos estudantes surdos e cegos e acompanhamento sistemático da equipe pedagógica da escola e dos técnicos do Núcleo de Educação Especial (NUESP) (Mato Grosso do Sul, 2020, p. 04).

Já a rede municipal de ensino de Campo Grande, por meio da Resolução Semed N. 203, de 6 de abril de 2020, estabeleceu o regime emergencial de aulas não presenciais nas escolas municipais, no qual a aprendizagem seria desenvolvida por meio de atividades curriculares domiciliares, sendo que a família auxiliaria no desenvolvimento da aprendizagem. Essas atividades curriculares deveriam ser desenvolvidas por meio do caderno de experiências (para os níveis 1 e 2 da Educação Infantil) e do caderno de atividades (para os níveis 4 e 5 da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental). Para os estudantes público da Educação Especial, havia a seguinte orientação:

As atividades curriculares domiciliares a serem desenvolvidas por meio do caderno de atividades ou pelo caderno de experiências serão adaptadas para os alunos público-alvo da educação especial, matriculados em classes comuns. (Campo Grande, 2020, p. 09)

Em relação à rede municipal de Corumbá, a Resolução/Semed Nº 122, publicada no Diário Oficial de Corumbá no dia 17 de agosto de 2020, orientou para a elaboração do Plano de Estudo Tutorado (PET), que consistia em:

Conteúdos e orientações de estudo com atividades organizadas por ano de escolaridade, voltadas para o regime de estudo não presencial sob a tutoria dos pais ou responsável, em casa e como medida de prevenção a COVID-19, sendo que os conteúdos são baseados no Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (CRMS) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Corumbá, 2020, p.5).

O PET compreende um conjunto de atividades e materiais impressos, estudos dirigidos, plataformas virtuais, correio eletrônico, redes sociais, videochamadas, telefonemas, entre outros semelhantes, elaborados pelos professores da turma ou da disciplina. Nessa resolução, há um capítulo dedicado a esclarecer como seria realizado o atendimento ao público da Educação Especial, algo semelhante às orientações da resolução da Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul.

Apesar de todas essas orientações pedagógicas, a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19 impactou vários setores da comunidade escolar, tais como: os docentes, com uma sobrecarga de trabalho que os levou a reinventar a maneira de ministrar as aulas; as famílias, que tiveram que se reorganizar para trabalhar e estar com os filhos, além de saber como ensinar um conteúdo da base curricular; a gestão escolar, que organizou uma forma de acompanhar a aprendizagem dos estudantes e gerir as dificuldades e imprevistos de uma nova realidade educacional. Dessa forma, como foram organizados o atendimento e a escolarização dos estudantes público da Educação Especial no período de suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia de Covid-19? Quais os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelas escolas na tentativa de driblá-los?

Desenvolvimento

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia sob o Parecer nº 5.757.370 (CAEE: 60833122.0.1001.5531).

Na sequência, e considerando o planejamento de envolver duas Secretarias Municipais de Educação da Região Centro-Oeste, uma na capital e outra no interior, fizemos contato com 19 Secretarias Municipais de Educação, sendo

oito de Mato Grosso do Sul, sete de Goiás e quatro de Mato Grosso, a fim de apresentar o projeto e convidar para que participassem do estudo. Somente as Secretarias de Corumbá-MS e Campo Grande-MS manifestaram interesse e concordância na participação.

Após a obtenção de autorização formal dos/as secretários/as, solicitamos a relação de *e-mails* das escolas de Ensino Fundamental I, a partir da qual enviamos o convite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o instrumento de coleta de dados aos/às gestores/as escolares. Assim, contamos com a participação de 12 gestores/as, sendo dois de Corumbá e 10 de Campo Grande, seis do gênero masculino e seis do gênero feminino.

O questionário usado para a coleta de dados foi disponibilizado virtualmente, por meio da ferramenta digital *Google Forms*. Seus 15 itens suscitavam respostas objetivas e discursivas que versavam sobre dados de contato, caracterização, desafios e estratégias direcionadas ao público Da Educação Especial no período pandêmico. Entre os respondentes, 10 eram diretores/as, uma coordenadora e uma assessora técnica.

Em resposta ao instrumento, foi revelado que oito participantes consideravam que os desafios ocasionados pela pandemia da Covid-19 à escolarização dos alunos público da Educação Especial foram maiores do que os impostos à escolarização dos alunos com desenvolvimento típico. Os demais (quatro) consideraram que os desafios foram iguais.

Ao questionarmos sobre o principal desafio que a pandemia da Covid-19 ocasionou à escolarização do público da Educação Especial, os gestores apontaram o distanciamento (quatro) entendido como dificultador da aprendizagem, socialização e estabelecimento de rotina; a falta de acompanhamento presencial e sistemático dos estudantes público da Educação Especial (dois); dificuldades relacionadas ao acesso à tecnologia e à acessibilidade desta (dois); dificuldades relacionadas à aquisição dos conteúdos conceituais (dois); situação econômica dos envolvidos (um); insegurança e medidas de biossegurança (um).

Ao analisarem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação Especial e inclusiva em tempos de pandemia, Freitas Júnior, Paixão e Rocha (2022) ressaltaram a relevância das adequações curriculares enquanto favorecedoras do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação e advertiram que essas não necessariamente deveriam acontecer por meio das

TDIC, levando em conta que uma parcela estudantil considerável encontrava-se em privação ou precariedade de acesso a dispositivos tecnológicos adequados e/ou internet. Os autores também evidenciaram a demanda por formação docente para uso educacional e inclusivo das TDIC.

Foi unânime a interpretação dos participantes de que os estudantes público-alvo da Educação Especial tiveram prejuízos no processo de ensino-aprendizagem em razão da pandemia. Frente a isso, todas as escolas adotaram estratégias para enfrentar a defasagem na aprendizagem e no desenvolvimento desses estudantes, consequência da pandemia, sendo que, em nove, as ações foram coordenadas pela própria escola e, em três, pela Secretaria de Educação do município.

As estratégias envolveram produção e adaptação de materiais e atividades (quatro); implantação de ações diversificadas (três), como aulas de reforço, atividades concretas, leituras deleite, realização de *lives* para estudos e confecção de jogos, videochamadas para fortalecer o vínculo dos estudantes com a escola e os professores; aproximação com as famílias (dois); diagnóstico de dificuldades e acompanhamento sistematizado por professores especialistas ou recursos adicionais no Atendimento Educacional Especializado (dois); formação de profissionais com foco na atenção aos prejuízos provocados pela pandemia (um).

De acordo com Rios (2022), a pandemia trouxe um papel crucial à família, visto que passaram a ser necessárias a interação e a intervenção diretas dessa no processo de escolarização para que fosse possível “obter conhecimentos e dar continuidade ao processo de aprendizagem” (Rios, 2022, p. 16).

Atentando-se para a importância da participação familiar em tal momento histórico, um dos participantes da pesquisa esclarece: “Durante os anos de pandemia, os pais eram solicitados, através de conversas *on-line*, para as adequações das atividades a serem confeccionadas (cadernos) e [para informar] como estava sendo o desenvolvimento do aluno em casa” (P20, 2022).

Contudo, salienta-se que as famílias, na maioria das vezes, não dispunham das condições necessárias em termos de conhecimentos e recursos para assumir grande parte da responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes, sobretudo daqueles que são público da Educação Especial.

Mesmo buscando estratégias diferenciadas, foi difícil para algumas famílias terem acesso às aulas e desenvolver as atividades. A escola tirou impressões coloridas, ampliou materiais, produziu materiais pedagógicos de

acordo com as necessidades dos alunos, porém as famílias também não possuem preparo didático para atender às crianças (P11, 2022).

Nesse sentido, Rios (2022) salienta a relevância da conscientização prévia dos familiares acerca da função de mediadores de aprendizagem que passaram a desempenhar durante o contexto pandêmico.

Quatro participantes registraram acréscimos opcionais, de maneira que um destacou o acompanhamento das ações por parte da Secretaria de Educação, outro destacou a importância do trabalho dos professores especialistas. Houve menção às dificuldades experimentadas no retorno às atividades presenciais (um) e à necessidade de recursos de diferentes naturezas para a superação dos desafios impostos pela pandemia, inclusive, de ordem emocional. Vejamos dois excertos:

Esse período de pandemia não foi fácil, porém as dificuldades maiores estão ocorrendo este ano, pois muitos pais sentem medo de que seus filhos não se adaptem, e trabalhamos o ano todo com menos da metade dos apoios necessários (P19, 2022).

A educação precisa de recursos financeiros e recursos humanos para minimizar as dificuldades enfrentadas na pandemia. O todo do ser social, visto que lidar com a morte não é tão singular. Logo, a aprendizagem está imbricada com o todo da vida humana (P15, 2022).

Para Ferreira *et al.* (2022), a retomada das aulas presenciais esteve acompanhada de ansiedade e temor por parte das crianças e, podemos acrescentar igualmente, das famílias e dos profissionais da educação. Nesse cenário, os autores advertem para a importância de acolhimento e afetividade.

A vida “normal” foi restabelecida, ainda que com modificações substanciais. A escola voltou a ser espaço de propagação de risos, conversas, explicações e aprendizagens, porém as consequências do distanciamento se mostram nitidamente e exigem a continuidade de ações de enfrentamento que focalizem todos os estudantes, mas, sobretudo, aqueles que compõem o público da Educação Especial.

Considerações finais

É essencial compreender os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pelas escolas em período de ensino remoto em decorrência de emergência de saúde. Para isso, coletamos informações junto a gestores, com foco no atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Além disso, resgatamos as orientações e procedimentos deliberados por cada sistema de ensino, pois foram os norteadores do trabalho pedagógico desenvolvido durante esse período.

Tendencialmente, os desafios da escolarização dos estudantes público da Educação Especial foram maiores do que aqueles que se apresentavam aos estudantes sem deficiência, porém somente as adequações das atividades remotas não garantiam a aprendizagem. Portanto, é necessário pontuar que a presença de um especialista em Educação Especial, com seu acompanhamento sistemático e conhecimentos específicos ao elaborar as adequações, é um fator essencial para o desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial.

Dessa forma, ao refletir sobre os desafios enfrentados por gestores, professores e familiares, tais questionamentos apontam para propostas de enfrentamento e superação dos impactos na aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, destacando que esse público deve ser considerado nas recomendações de acolhimento e recuperação de aprendizagem.

Recomenda-se que outras investigações sejam realizadas nas redes aqui abordadas, considerando as perspectivas de outros atores, como professores, familiares e estudantes.

Referências

BRASIL, Ministério da Saúde, **Portaria 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2020/prt0188_04_02_2020.html. Acesso em: 21 mai. 2024.

CAMPO GRANDE. Diário Oficial de Campo Grande n. 5.892, **Resolução SEMED N. 203, de 6 de abril de 2020**. Dispõe sobre a prorrogação da suspensão das aulas presenciais nas escolas da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande-MS, conforme o decreto n. 14.227, de 2 de abril de 2020, e estabelece o regime emergencial de aulas não presenciais na REME, uma medida preventiva à disseminação da Covid-19, e dá outras providências. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI1MDg4In0%3D.pdf Acesso em: 21 mai. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 5/2020, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp-005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 acesso em: 1 mai. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 11/2020, 07 de junho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mai. 2024.

CORUMBÁ, Diário Oficial de Corumbá, **Resolução/SEMED N° 122, de 17 de agosto de 2020**. Estabelece normas para o reordenamento do cumprimento da carga horária anual e dias letivos no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. 2020 Disponível em: <https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/3758/#/p:5/e:3758>. Acesso em: 25 maio 2024.

FERREIRA, Alessandra Amaral *et al.* Importância da afetividade no acolhimento das crianças: um olhar especial pós-pandemia. **ARANDU-UTIC – Revista Científica Internacional**, v. IX, n. 1, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8663554>. Acesso em: 28 mai. 2024.

FREITAS JÚNIOR, Luiz Fernando de; PAIXÃO, Gleice Aline Miranda da; ROCHA, Rícael Spirandeli. Utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação especial e inclusiva: uma pesquisa descritiva em tempos de pandemia da Covid-19. **Periódico Horizontes**, Itatiba, SP, e022072, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1436>. Acesso em: 28 mai. 2024.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Reflexões pedagógicas em tempos de pandemia: análise do Parecer 05/2020. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, e-2020.16011.209209226562.0614, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16011/209209216441>. Acesso em: 25 mai. 2024

MATO GROSSO DO SUL, Diário Oficial de Mato Grosso do Sul. **Resolução/SED N. 3.745, de 19 de março de 2020**. Regulamenta o Decreto n. 15.391, de 16 de março de 2020, e a oferta de Atividades Pedagógicas Complementares nas Unidades Escolares e Centros. Disponível em: <https://www.coronavirus.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-SED-N.-3.745-DE-19-DE-MAR%C3%87O-DE-2020.pdf> Acesso em: 25 mai. 2024

RIOS, Elaine Cristina Caetano de Souza. **Colaboração família-escola na pandemia Covid-19: alfabeto móvel imantado como apoio a criança com deficiência física**. 2022. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2022.

10. Escolarização de estudantes com deficiência visual em Goiás: Práticas pedagógicas e a implementação de Tecnologia Assistiva

Débora Carla de Souza Carvalho

Wanessa Ferreira Borges

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.10

Introdução

Compreender o processo de aprendizagem de estudantes com deficiência visual e identificar as semelhanças e particularidades nos processos de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com e sem deficiência são problemáticas cruciais que norteiam o processo de escolarização e inclusão escolar, a partir das quais é possível formular propostas de intervenção pedagógica.

O processo de ensino e aprendizagem de crianças, em geral, implica a articulação de ações deliberadas e intencionais para atingir com sucesso os objetivos pretendidos. A educação dos estudantes com deficiência visual não se diferencia dessa perspectiva, todavia é necessário que seus (suas) responsáveis tenham uma compreensão mais aprofundada a respeito das especificidades e das reais implicações envolvidas na dificuldade e/ou ausência do enxergar (Miranda, 2001). Em uma perspectiva histórico-cultural, Nuemberg (2008) corrobora ao afirmar que:

[...] cumpre ainda ressaltar que o objetivo da educação das pessoas com deficiência visual deve ser os mesmos das pessoas videntes. A despeito de conquistarem esses objetivos por vias alternativas, em razão das suas

necessidades educacionais específicas – como é o caso da aprendizagem da simbologia Braille para aquisição da escrita e da leitura –, cabe oferecer aos estudantes cegos as mesmas oportunidades e exigências que são proporcionadas ou feitas aos demais estudantes (Nuemberg, 2008, p. 313).

Além do braille, outros recursos podem ser vias alternativas para que pessoas com deficiência visual tenham acesso e participação nas atividades escolares. Ferroni e Gasparetto (2012) indicam a utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA). A TA é uma área de conhecimento interdisciplinar que compreende produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade para pessoas com deficiência, facilitando a autonomia, a independência, a qualidade de vida e a inclusão social (Alves *et al.*, 2009).

Especificamente sobre o uso da TA para pessoas com deficiência visual, Oliveira Júnior (2020) explica que:

[...] temos à disposição um vasto número de aparatos e materiais adaptáveis, capazes de possibilitar aos alunos uma ampliação na capacidade de interação com a sociedade, seja por meio de lupas e aumento do aporte visual para aqueles que possuem baixa visão, seja por intermédio de dispositivos táteis e sintetizadores de voz para aqueles com cegueira, o que garante maior percepção dos fenômenos que estão circundantes no meio ambiente (Oliveira Júnior, 2020, p. 17).

Contudo é importante ressaltar que o modo como os recursos de TA são empregados no contexto escolar pode fazer toda diferença, mas a simples disponibilização do recurso de TA não proporciona ao aluno com deficiência visual funcionalidade, participação e, conseqüentemente, aprendizagem. É necessário o ensino do uso desses recursos por professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a mediação e adequação curricular por professores regentes no contexto da classe comum do ensino regular.

Segundo Vigotsky (2009),

[...] na escola, a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O

fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo (Vigotsky, 2009, p. 331).

Destarte, ao pensarmos na escolarização de alunos com deficiência visual e o uso da TA, levantamos o seguinte questionamento: como ocorre a implementação e quais as práticas pedagógicas mediadas por recursos de TA desenvolvidas por professores regentes e de AEE na escolarização de alunos com deficiência visual nas unidades escolares no interior de Goiás?

Dessa forma, este capítulo objetivou investigar o processo de implementação e as práticas pedagógicas mediadas pelo uso de recursos de TA por docentes envolvidos na escolarização dos alunos com deficiência visual no interior de Goiás.

Diante do exposto, ressaltamos que as reflexões que buscamos apresentar no texto são importantes para melhor compreensão das articulações entre as áreas temáticas (Educação Especial, deficiência visual e TA), que, no âmbito das pesquisas de pós-graduação, são pouco evidenciadas, agregando, então, conhecimento à área pesquisada.

Desenvolvimento

Os dados apresentados neste capítulo tratam-se de recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada “*Atuação docente e a Tecnologia Assistiva na escolarização de alunos com deficiência visual*” (Carvalho, 2023). O percurso metodológico baseou-se em uma abordagem qualitativa, de tipologia descritiva. O estudo foi organizado em cinco etapas: o contato inicial com a Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte (CRECE), a solicitação de dados de matrícula de estudantes com deficiência visual, a identificação de participantes, a coleta de dados e a análise dos dados. A coleta de dados teve como instrumentos questionário de perfil dos participantes e a entrevistas semiestruturadas. Os dados foram analisados com o objetivo de descrever e interpretar a implementação de TA no processo de escolarização de alunos com deficiência visual no interior de Goiás.

Os participantes foram selecionados considerando os seguintes critérios: a) ser professor efetivo ou contrato temporário; b) ter trabalhado com alunos com deficiência visual nos últimos cinco anos; c) e aceitar participar da pesquisa. Participaram da pesquisa duas professoras do AEE, três professoras

regentes da disciplina de Língua Portuguesa e duas professoras regentes de Matemática de dois colégios estaduais vinculados à CRECE.

Quanto ao perfil, todas são do sexo feminino, com idades variando entre 20 e 60 anos. Em relação ao regime de contratação, cinco delas são efetivas e duas têm contrato temporário. As professoras de AEE têm entre 7 e 11 anos de experiência na Educação Especial, enquanto as professoras regentes têm experiência variando entre 6 e 30 anos, com a maioria possuindo mais de 18 anos de experiência. Em termos de formação acadêmica, todas as participantes possuem graduação em nível superior com pós-graduação. Entre as regentes, três têm especialização e duas possuem mestrado, enquanto as duas professoras de AEE são especialistas.

Os resultados demonstram que, sobre o processo de implementação dos recursos de TA, a professora de AEE, Laura (AEE), relata que, no início, não tinha muito conhecimento sobre esses recursos. Consciente da importância deles para a escolarização do aluno com deficiência visual, a professora buscou estabelecer parcerias intersetoriais, envolvendo instituições como o Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CAP/CE-BRAV) e o Instituto Benjamin Constant. Essas parcerias visavam ampliar seu conhecimento sobre os recursos de TA disponíveis e as melhores práticas de utilização para a implementação na sala de aula.

Por meio dessas parcerias, a professora Laura teve acesso a formações e capacitações específicas sobre TA, o que possibilitou o aprofundamento de seu conhecimento e habilidades nessa área. Além disso, as parcerias também viabilizaram a aquisição dos recursos necessários, garantindo sua disponibilidade na escola. Ao longo do processo de implantação, a professora Laura (AEE) buscou soluções para integrar os recursos de TA às práticas pedagógicas dos professores regentes. Ela promoveu capacitações toda a comunidade escolar, evidenciando os benefícios e as possibilidades que tais recursos podiam oferecer ao aluno com deficiência visual.

Por outro lado, a professora Cláudia (AEE), embora reconheça a importância da TA para a escolarização de alunos com deficiência visual, afirma utilizá-la com pouca frequência. E admite estar em estágio inicial de compreensão e utilização dos recursos de TA em sala de aula voltados para alunos com deficiência visual.

A professora Cecília, regente de Língua Portuguesa, afirma que não tinha muito conhecimento sobre os recursos de TA, no entanto estudou sobre a temática para que pudesse levar para sala de aula aqueles que estavam disponíveis no colégio. Contudo, cita como recursos de TA utilizados *softwares* em computadores com jogos para auxiliar na aprendizagem de todos os alunos. Galvão Filho (2013) considera importante identificar estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais que sejam úteis para atender às necessidades de diferentes estudantes, com ou sem deficiência, e faz uma crítica, pois classificá-las como recurso de TA não contribui para alcançar uma definição conceitual mais precisa de TA.

Em relação às práticas pedagógicas mediadas por TA, as participantes relatam que se sentem despreparadas para propor atividades adaptadas para o aluno com deficiência visual por não dominarem o código braille e, por isso, suas práticas se fundamentam na oralidade e na proposição de materiais pedagógicos táteis. E é por meio dessas estratégias que são viabilizados o acesso e a participação dos alunos com deficiência visual nas atividades escolares.

Esses resultados assemelham-se ao descritos por Bernardo (2022), que afirma que os alunos com deficiência visual desempenham o papel de ouvintes em sala de aula. Parece que a adoção do sistema braille como meio de leitura e escrita e a utilização de estratégias e metodologias que viabilizem o aprendizado da matemática não estão presentes nesse espaço de aprendizagem, aplicando em seu lugar o AEE. Embora as escolas forneçam recursos importantes e necessários para os alunos com deficiência visual, esses recursos não estão disponíveis por falta de profissionais com formação em Educação Especial ou em virtude do despreparo e das dificuldades que o docente encontra ao utilizá-los nas aulas regulares.

Especificamente sobre as práticas pedagógicas das professoras de AEE, destaca-se que a professora Cláudia trabalhava o ensino da leitura e escrita do código braille, o sorobã e práticas de orientação e mobilidade. Contudo, relata a dificuldade de trabalhar conteúdos especializados no contraturno, uma vez que a aluna não é assídua:

Excerto 01: A Valentina vem pouco aos atendimentos educacionais, que também são no contraturno. Mas ela tem essa facilidade de aceitar aquilo que a gente coloca. Então, dentro da sala do AEE, a gente trabalha a questão da leitura e escrita do braille, a questão do *sorobã*

e atualmente mesmo sem usar... a bengala, a gente está fazendo esses acompanhamentos de mobilidade (Professora Cláudia, 2022).

Nessa perspectiva, a professora de AEE Laura utiliza praticamente os mesmos recursos de TA que a professora Cláudia na escolarização dos alunos com deficiência visual e ressalta a falta de alguns recursos, informando que utiliza aqueles disponíveis no momento:

Excerto 02: É a máquina braille, né? O uso da bengala [...]. Mas foi bem assim, bem dentro desses que a gente podia, que tinha, podia usar na sala de aula e que tinha mais acesso. Ele não usava o celular porque ele não tinha, mas ele usava os que tinha na escola, né? Que eram o notebook da escola que levava para sala, que era material, é... Mais máquina, bengala, reglete. Quando, às vezes, dava problema com a máquina, usava reglete; ele era hábil na reglete, punção, né? Para acompanhar reglete, então bem dentro desse sentido assim (Professora Laura, 2022).

Alves (2017) explica que a orientação legal é que a oferta do AEE aconteça no contraturno de estudos, evitando a retirada dos alunos das salas de aula no horário em que devem socializar/compartilhar informações referentes às disciplinas que estão sendo lecionadas. Pasion, Mendes e Cia (2017) levantam alguns fatores que dificultam o retorno do estudante ao AEE no contraturno, entre eles: a impossibilidade de o aluno voltar à escola novamente em outro turno; dificuldades com transporte; escolas com jornadas de tempo integral; demanda da família para levar os estudantes para outros serviços, geralmente de saúde, no turno inverso ao da escolarização.

Outro desafio apontado pela professora Laura é a necessidade de realizar a manutenção dos recursos de TA que apresentam problemas, e essa manutenção pode ter um impacto negativo no uso desses recursos no contexto educacional. Quando eles apresentam defeitos, é necessário buscar alternativas ou disponibilizar diferentes recursos para o aluno, de modo que, durante o período de manutenção, existam outras opções disponíveis. Isso evita a desmotivação e prejuízos na participação do aluno no cotidiano escolar (Calleiros; Mendes; Lourenço, 2018).

A professora regente Érica, da disciplina de Língua Portuguesa, explica que a maioria das práticas pedagógicas realizadas com o aluno com deficiência visual ocorreram por meio da participação oral:

Excerto 03: E são assim as práticas pedagógicas que é eu penso, assim que é essa participação oral dele, né? (Professora Érica, 2022).

Vigotsky (2007) explica que:

A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna (Vigotsky, 2007, p. 60).

Assim, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vigotsky, 2001, p. 54).

Nessa perspectiva, a professora regente Luiza, da disciplina de Língua Portuguesa, também realiza práticas pedagógicas por meio da oralidade com a aluna com deficiência visual. Contudo, ela se mostra frustrada por não saber como trabalhar outras práticas além da leitura e da interpretação de texto em sala de aula. A docente está sempre buscando possibilidades para explicar o conteúdo para a aluna e inseri-la em sala de aula com os demais colegas, seja através de áudios ou de vídeos. Mesmo assim, destaca que se sente limitada por não saber o braille.

Excerto 04: A gente sempre procura adaptar. Por exemplo: Se eu estou usando um jogo, estou sempre verbalizando, e ela escreve a resposta em braille. Se estou fazendo uma leitura, ela escuta... um conto, por exemplo, ela lê um trecho de um outro livro para mim, entendeu!? Mas a gente fica mais nessa parte da leitura, da interpretação. [...] por exemplo, uma outra parte é a que eu trabalho dentro da Língua Portuguesa, mas não levo para ela. Não tem como. Eu não sei como levar. Por exemplo, se eu estou trabalhando lá frase, oração e período, eu não sei como levar isso para ela. A não ser através da verbalização, né?! E o aluno escuta, ele me vê gesticulando,

né? Eu movimentando, eu escrevendo e ela não. Então, as práticas que eu faço com elas são essas, né? Sempre tentar colocar ali um áudio, um vídeo sempre tentar, é, mais ouvir a leitura dela, mas tem a limitação do braille que eu não sei, né? (Professora Luiza, 2022).

A professora Luiza relata, no excerto acima, as dificuldades de propor práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa para a aluna com deficiência visual em sala de aula. Contudo, Mello (2020), em sua pesquisa *“Deficiência visual e ensino de segunda língua: o efeito da manipulação tátil nas práticas de ensino”*, teve o objetivo de verificar em que medida a utilização de material tátil ajuda os cegos na aprendizagem e na retenção de conteúdos em Língua Estrangeira (LE)/Segunda Língua (L2). Foi realizada uma pesquisa de campo com alunos cegos do Instituto Benjamin Constant. Como metodologia a pesquisa se caracterizou como exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos, tratou-se de uma pesquisa de campo. Os participantes escolhidos foram quatro alunos do Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º anos). A análise se baseou na interpretação quantitativa dos questionários aplicados e nos resultados da observação de atividades propostas.

Segundo Mello (2020), a pesquisa realizada concluiu que atividades significativas com algumas manipulações táteis geram maior motivação e interesse nos alunos, fatores importantes para a continuidade do processo de aprendizagem. Tais motivadores parecem produzir resultados mais efetivos na compreensão do conteúdo-alvo, principalmente quando relacionados a práticas tradicionais, o que pode caracterizar a persistência no processo de aprendizagem necessária e altamente recomendada para atingir o objetivo final.

Os resultados também mostraram que os alunos estavam mais motivados a usarem manipulações táteis em atividades de ensino/aprendizagem de L2. Observou-se que a prática escrita está associada tanto à assimilação da estrutura quanto à retenção do vocabulário e deve estar vinculada à prática de manipulação. Generalizando os resultados encontrados por Mello (2020), podemos inferir que uma possibilidade de prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa é a utilização de materiais táteis para apresentar a estrutura da língua.

A professora regente Cecília, da disciplina Língua Portuguesa, contou que, ao trabalhar textos literários, fazia uso de músicas e da interpretação oral, de modo a considerar os sentidos remanescentes do estudante. Além dessa prática pedagógica, afirmou utilizar os recursos de TA, como os livros

em braille e os cenários em alto-relevo, para auxiliá-los e incluí-los em sala de aula, como é descrito no excerto abaixo:

Excerto 05: Ao interpretar textos, eu utilizava música, porque, ao mesmo tempo que era um texto escrito, eu trabalhava com ele a audição. E eu sabia que ele ia conseguir acompanhar. É mais nessa interpretação por exemplos de textos, análises; então, a gente trabalhava muito também com a audição dele e com livros adaptados para ele. Tanto com escrita em braille, as histórias em braille, como em alto-relevo, para que ele pudesse perceber o cenário (Professora Cecília, 2022).

Nesse contexto, ressaltamos que as três professoras de Língua Portuguesa utilizam a participação oral como prática pedagógica na escolarização dos alunos com deficiência visual, principalmente como forma de avaliação. E, timidamente, a professora Cecília cita alguns recursos de TA, e todas as professoras de língua portuguesa manifestam que a falta de domínio do sistema braille limita sua atuação junto aos estudantes cegos que dominam o código tátil de leitura e escrita.

Por outro lado, a professora regente Thaís, da disciplina de Matemática, afirma que o aluno com deficiência visual era participativo e realizava todas as atividades propostas em sala de aula, como mostrado no excerto abaixo:

Excerto 06: Com a limitação dele, às vezes, ele demonstrava para realizar um cálculo, por exemplo, mas ele realizava. Ele participava, ele aprendia. Ele fazia tudo que era proposto, ele fazia. [...] Ele gostava de entregar os exercícios prontos. Perguntava se ele podia ler a resolução. [...] Ele lia sua leitura consecutiva assim, sabe? (Professora Thaís, 2022).

Assim, pressupõe-se que as atividades avaliativas eram realizadas de forma oral. A professora Thaís explica que o único momento em que adaptava era quando, no exercício, tinha algum tipo de fórmula, como descreve no excerto abaixo:

Excerto 07: [...] a única coisa que eu adaptava para ele era que quando tinha alguma fórmula, alguma coisa mais extensa que eu ia falando para ele. E ele ia. Ao in-

vés de ele copiar a fórmula, ele copiava aquilo que estava descrito na fórmula, por exemplo (Profa. Thaís, 2022)

Em contrapartida, a professora regente Raquel, da disciplina Matemática, explica que as práticas pedagógicas eram desenvolvidas envolvendo a parte prática, para que o aluno com deficiência visual pudesse compreender o conteúdo ensinado. No excerto abaixo, a docente cita algumas práticas pedagógicas que eram desenvolvidas em sala de aula:

Excerto 08: As práticas [...] era elaboração de atividades envolvendo a parte [...], mas, por exemplo você tinha que desenvolver atividades com relevo mesmo que fosse, sabe? Para ele poder passar ali tanto num gráfico, para ele identificar o que ele está querendo falar. Às vezes, eu levava na janela, por exemplo, para ele poder ver o ângulo, mostrar o que significa ângulo reto, o que não era. Pela percepção, né, que ele tinha. E as provas eram adaptadas. Era o mesmo conteúdo dos meninos, era a mesma prova, só que adaptadas em braille (Professora Raquel, 2022).

A professora Raquel sempre levava para o aluno várias práticas pedagógicas para que ele pudesse explorar o conteúdo de diversas maneiras e, conseqüentemente, aprendesse. Na área de Exatas, mais especificamente na disciplina Matemática, o professor precisa mostrar, da forma mais concreta possível, o conteúdo para que eles possam entender o que está sendo ensinado. Explicar só de forma teórica não possibilita ao aluno aprender; é preciso explorar o sentido tátil, assim como a professora Raquel fazia durante as aulas.

Oliveira Júnior e Sforini (2018) publicaram um artigo intitulado: “Critérios e formas de adaptação curricular para alunos com deficiência visual na rede regular de ensino” que é resultado de uma pesquisa que analisou a qualidade da educação oferecida a alunos com cegueira e com baixa visão que frequentam salas regulares da educação básica. A pesquisa envolveu a análise de documentos oficiais, entrevistas com professores e observações em instituições públicas de um município do noroeste do Paraná.

Quanto aos resultados, os autores Oliveira Júnior e Sforini (2018) afirmaram que, quando as adaptações de conteúdo ou atividades são necessárias, devem ser considerados os critérios para substituí-los, não para suprimi-los sob a justificativa de que não podem ser aprendidos pelos alunos com

cegueira ou com baixa visão. De fato, são necessárias mudanças na forma como o ensino é organizado e a avaliação é realizada, de modo a tornar os conteúdos mais acessíveis aos estudantes com deficiência. Mas as alterações não podem empobrecer ou eliminar conteúdos para facilitar o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual.

Considerações finais

Ao nos propormos a descrever o processo de implementação e as práticas pedagógicas mediadas pela TA no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual no interior de Goiás, identificamos, nas narrativas dos participantes, que o processo de implementação da TA por professores de AEE são subsidiados por instituições especializadas, como CAP/CEBRAB-GO ou o Instituto Benjamin Constant, por meio da capacitação dos professores e/ou disponibilização de recursos de TA. Contudo, as professoras de AEE afirmam ainda estar em processo de contato inicial com a TA. As práticas pedagógicas mediadas pela TA no AEE buscam desenvolver conteúdos específicos da área da Educação Especial, como o ensino do código braille, sorobã e orientação e mobilidade; todavia, um desafio é a frequência dos estudantes no contraturno.

Os professores regentes de Língua Portuguesa indicam que o principal recurso utilizado para garantir a participação dos estudantes com deficiência visual é a oralidade por meio de músicas, interpretações orais, vídeos e leitura dos registros em braille realizados pelos estudantes. Admitem dificuldades para adequar conteúdos relacionados à estrutura da Língua Portuguesa, o que poderia ser realizado usando materiais táteis. Pontualmente, elas citam o uso de livros braille e representação de cenas dos livros em alto-relevo. Os professores de Matemática indicam que suas práticas eram mediadas pelo uso de materiais em relevo, como gráficos, pelo uso de materiais concretos para compreensão de ângulos e por provas em braille.

Os professores, na falta de domínio do braille, solicitavam que o aluno realizasse a leitura da resolução dos exercícios e, em situações em que as fórmulas eram mais extensas, o docente descrevia oralmente a fórmula para que o aluno realizasse um registro mais adequado em braille. De forma unânime, as professoras demonstravam angústia por não dominar o braille e participar de forma mais ativa do processo de escolarização dos estudantes com deficiência visual.

Verificou-se que os professores possuem pouco conhecimento sobre o uso dos recursos de TA para o atendimento aos alunos com deficiência visual.

Em sua maioria, as professoras de AEE e regentes utilizavam, nas práticas pedagógicas, recursos de TA, como a máquina em braille, recursos táteis e computadores com *softwares* adaptados para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual. Esses recursos de TA promovem a acessibilidade e facilitam o acesso ao conteúdo educacional, permitindo que os alunos participem ativamente das atividades escolares. O envolvimento de toda a comunidade escolar é fundamental para garantir acesso igualitário ao conhecimento e o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual.

Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa contribuam para a realização de outros estudos que possam responder às questões levantadas. Dessa forma, busca-se ampliar o conhecimento em relação aos recursos de TA voltados para alunos com deficiência visual disponíveis nas escolas, dos quais a maioria dos professores não tem muito conhecimento, e incentivar tanto os professores quanto a comunidade escolar a exigir das autoridades um apoio irrestrito, de modo que os alunos com deficiência visual possam ser verdadeiramente incluídos no ensino regular e obter êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- ALVES, C. C.; MONTEIRO, G. B.; RABELLO, S.; GASPARETTO, M. E. R. F.; DE CARVALHO, K. M. Assistive technology applied to education of students with visual impairment. **Revista Panamericana de Salud Pública (Impresa) / Pan American Journal of Public Health (Impresa)**, v. 26, p. 148-152, 2009.
- ALVES, D. A. **Tecnologia Assistiva e Inclusão: A Construção da Consciência Espacial-Cidadã de Deficientes Visuais**. 2017. 243f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Pós-graduação em Geografia no Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- BERNARDO, F. G. Vivências, Percepções e Concepções de Estudantes com Deficiência Visual nas Aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de inclusão escolar. **Bolema** 36 (72). jan.-abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/BpxYwQv8zLNW83ZGVMXx4fC/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

- BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador. II. Brasília: ABPEE - MEC: SEESP, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/tecnologia_assistiva.pdf. Acesso: 15 dez. 2022.
- BRASIL. MEC. SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: 2010.
- CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 229-244. jan./mar., 2018. Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X18825>. Acesso: 20 jun. 2023.
- CARVALHO, D. C. S. **Atuação Docente e a Tecnologia Assistiva na Escolarização de Alunos com Deficiência Visual**. 2023. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2023.
- FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de Tecnologia Assistiva nas atividades cotidianas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 301-318, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/b3nNsTzt87gtLc9gctJFzRL/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista da FAGED - Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.
- MELLO, I. C. R. **Deficiência visual e ensino de segunda língua**: o efeito da manipulação tátil nas práticas de ensino. 2020. 223 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- MIRANDA, M. J. C. **Educação, deficiência e inclusão no Município de Maringá**. 2001. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.
- NUERNBERG, Adriano H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá-PR, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZzrpLvtjntbCCS/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Com%20base%20nessa%20id%C3%A9ia%2C%20Vigotski,pr%C3%AAlticas%20educacionais%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial>. Acesso em: 04 mar.2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. **Estudantes com Deficiência Visual na Educação de Jovens e Adultos: O Emprego de Tecnologia Assistiva para a Aprendizagem Conceitual**. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P.; SFORNI, M. S. F. **Crítérios e formas de adaptação curricular para alunos com deficiência visual na rede regular de Ensino**. Educação em Foco, ano 21, n. 34, mai./ago., 2018, p. 263-281. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/download/1332/1812/10498>. Acesso: 25 fev. 2023.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, v. 33, p. e155866, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/S3bw9vdchLpkJ8yTN6V5HcB/?lang=pt> Acesso em: 14 jul. 2022.

SILVA, J. P. **O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas como Tecnologia Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

VYGOTSKY, L. S. (1896-1934). **Pensamento e Linguagem**. Trad. Néelson Jahr Garcia. Ed.Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em: <http://www.ebooks-brasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

11. Práticas de leitura: o que dizem pessoas cegas?¹

Giovani Ferreira Bezerra

Estela Natalina Mantovani Bertoletti

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.11

[...] o escrito é transmitido a seus leitores ou auditores por objetos ou vozes, cujas lógicas materiais e práticas precisamos entender.

(Chartier, 2010, p. 14).

Introdução

A leitura e a escrita de pessoas cegas podem ser feitas pelo Sistema Braille e/ou por outros recursos de tecnologia assistiva.² Discorrer especificamente sobre as escolhas e os modos de leitura dessas pessoas, em suas táticas cotidianas (Certeau, 1998), é, pois, o objetivo deste texto, considerando que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (Chartier, 1998, p. 77) e que “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância,

1 Trabalho desenvolvido no contexto de pós-doutoramento em Educação do primeiro autor, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Paranaíba, sob a supervisão da segunda autora.

2 Pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, tem-se a seguinte definição: “tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Brasil, 2015, on-line).

é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz [com] que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade” (*ibidem*, p. 91-92). Já o conceito de cegueira está contido no conceito amplo de deficiência visual, isto é:

Deficiência visual

Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão.

Cegueira

Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação.

Baixa visão

Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o aluno necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros (Brasil, 2020, p. 7).

Cumprе esclarecer, por sua vez, que o “Sistema Braille é apresentado como um código universal de leitura tátil e de escrita, especificamente dos dedos, usado pelas pessoas cegas” (Machado; Merino, 2009, p. 59), sendo uma dessas tecnologias assistivas disponíveis a esse público. Os mesmos autores citam ainda que tal sistema “[...] usa uma combinação de seis pontos em relevo. Esses pontos em relevo são distribuídos em duas colunas de três pontos. A combinação deles ocorre dentro de um espaço chamado cela” (Machado; Merino, 2009, p. 60). Como cita o *site* do Instituto Benjamin Constant, instituição especializada em deficiência visual, “a diferente disposição desses seis pontos permite a formação de 63 combinações ou símbolos para escrever textos em geral, anotações científicas, partituras musicais, além de escrita estenográfica” (O sistema..., 2022, *on-line*). Dadas essas condições,

[...] uma das características da leitura em braille é a necessidade de ler letra por letra, diferente da leitura com os olhos, que permite a percepção global da palavra (e até mesmo da página inteira), possibilitando o seu completo reconhecimento. Com a experiência de leitura tátil, essa tarefa torna-se menos lenta e o leitor começa a fazer inferências acerca da palavra que está sendo lida, demorando menos tempo para identificá-la (Martinez, 2019, p. 39).

Será que o Braille tem sido o meio mais recorrente de leitura de pessoas cegas adultas ou jovens? Ou elas têm preferido outros recursos tecnológicos, especificamente os digitais, por exemplo? Que outros meios são esses? Em que circunstâncias são empregados? Para responder, ainda que parcialmente, tais questionamentos, apresenta-se este texto, com base nos próprios depoimentos de sujeitos cegos nascidos entre 1961 e 2006, sob a justificativa de que:

Diante disso, é relevante conhecer o perfil dos leitores com cegueira que utilizam o braille³ [e se pode acrescentar – outros recursos] principalmente para que possamos pensar em ações mais efetivas por cidades e regiões, considerando a grande diversidade socioeconômica, cultural e continental do Brasil. **O fato é que faltam pesquisas específicas sobre os leitores em braille** (Silva, A., 2018, p. 160, grifo nosso).

Entende-se, dessa forma, que há uma contribuição ao campo das práticas de leitura, dando-se visibilidade a uma comunidade de leitores, os cegos, nem sempre considerada nos estudos sobre o tema. Ouvi-los, portanto, é imprescindível, pois possuem, igualmente aos videntes, o direito à leitura e à participação na cultura escrita, com o apoio dos suportes e mediações tecnológicas necessárias, devendo ser satisfeitas suas necessidades específicas, no sentido de se romper com representações visuocêntricas⁴ ainda imperantes nesse campo.

3 Embora seja aceita a forma braille, “[...] a Comissão Brasileira do Braille recomenda que a palavra ‘braille’ seja sempre grafada com dois ‘l’, segundo a forma original francesa, internacionalmente empregada” (Brasil, 2018, p. 95).

4 Segundo Kastrup, Carijó e Almeida (2009), “isto significa que a representação dos videntes é tomada como a mais adequada, enquanto a dos cegos produziria um conhecimento bastante incompleto e limitado. O fato do mundo percebido pelo vidente converter-se em o mundo, faz dele um modelo e uma norma. Uma das representações – a do vidente – é tomada como sendo aquela mais plena, espontânea e natural. Em outras palavras, como a percepção normal” (Kastrup; Carijó; Almeida, 2009, p. 115).

Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram entrevistadas, de forma não probabilística e segundo abordagem qualitativa, 11 pessoas cegas, sendo que apenas 9 entrevistas foram consideradas, pois duas apresentaram, na gravação, problemas técnicos que prejudicaram a transcrição e foram descartadas. Tais entrevistas, autorizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pelo parecer n. 4.128.730, ocorreram todas de forma *on-line*, mediante roteiro semiestruturado, sincronicamente pela plataforma *Google Meet*, no período de julho a agosto de 2021, sendo gravadas e, depois, transcritas na íntegra, com textualização.

A localização dos entrevistados se deu, inicialmente, pelas redes de sociabilidade do autor, que conhecia um dos entrevistados, e, depois, pelas indicações que aparecerem mediante essa entrevista e as subseqüentes, pela abordagem metodológica conhecida como bola de neve. Essa é adequada a estudos qualitativos que recorrem a contatos de informante(s)-chave(s), sem preocupações de representatividade estatística, isto é:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. Eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise (Vinuto, 2014, p. 203).

Os entrevistados, que tinham relação profissional e/ou pessoal com a mesma instituição especializada em deficiência visual/cegueira, o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (Ismac), possibilitaram

a saturação das informações demandadas, e, portanto, não houve necessidade de novas buscas além dos contatos obtidos pela estratégia bola de neve. Ademais, pela abordagem eleita, não se teve preocupação com a quantidade de depoentes, mas com os significados que eram construídos durante e pelos próprios relatos. O quadro seguinte apresenta uma breve caracterização dos participantes, que, voluntariamente, aceitaram participar deste estudo:

Quadro 1 – Apresentação geral dos entrevistados

Nome	Ano de nascimento	Formação em 2021
Estrela (E)	1961	Pedagogia, com pós-graduação em Gestão Pública Judiciária
Divina (D)	1962	Ensino Médio
Taís (T)	1966	Pedagogia, com pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial
Antonio (A)	1969	Pedagogo, cursando o doutoramento em Educação
Maria (M)	1972	Pedagogia, com pós-graduação <i>lato sensu</i> em Atendimento Educacional Especializado.
Carla (C)	1976	Pedagogia, Serviço Social e pós-graduação <i>lato sensu</i> em Políticas Públicas, Saúde da Família e Educação Especial Inclusiva
Willian (W)	1986	Ensino Médio
Bruna (B)	1998	Direito – cursando pós-graduação <i>lato sensu</i>
Lara (L)	2006	Primeiro ano do Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria

O quadro permite pensar o impacto positivo da alfabetização e do estudo em suas vidas, haja vista suas formações escolares. Todos – exceto Taís, que nasceu com baixa visão e, depois, ficou cega – são pessoas cegas congênicas. Seus nomes são fictícios e alguns dados pessoais são omitidos para preservar a identidade, como acordado durante as entrevistas e o protocolo da pesquisa. Na condução das entrevistas, os depoentes foram interrogados basicamente sobre

como foram alfabetizados e como eram suas práticas de leitura no momento da pesquisa (2021), totalizando, em média, 43,33 minutos cada conversa.

Resultados e discussões

As entrevistas foram analisadas considerando, neste artigo, apenas o modo de realização das práticas de leitura dos participantes, tendo sido a alfabetização propriamente dita tratada em outro texto. Antes, porém, a fim de contextualizar os dados produzidos durante as entrevistas, cumpre apresentar mais algumas especificidades identitárias desses sujeitos. Estrela nasceu em Rondonópolis-MT e, com nove anos, em 1971,⁵ veio para Campo Grande, pois não havia, em sua região, instituições especializadas. Segundo ela afirma, “na época, não tinha escolas para cegos nem em Cuiabá, nem em Rondonópolis. Aqui [Campo Grande] era o local mais próximo. Se não fosse Campo Grande, seria Goiânia. Então, eu vim pra Campo Grande, para estudar” (Estrela).

De fato, em Campo Grande, desde 1957, havia o ISMAC, onde Estrela ficou como interna. Essa instituição pioneira funcionou em regime de internato até por volta da década de 1990.⁶ Conforme Praça (2020), “o ISMAC é um instituto com mais de 50 anos e é o único do estado de Mato Grosso do Sul que oferece serviços totalmente gratuitos às pessoas com deficiência visual e com outras deficiências associadas” (Praça, 2020, p. 92). Ainda segundo o site da instituição:

O Instituto Sul Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas” – ISMAC é uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundado em 04 de fevereiro de 1957, com sede e foro na cidade de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, de duração indeterminada, composta de número ilimitado de associados, destinada a Educação, Reabilitação e Assistência Social às pessoas com deficiência visual (Quem somos, 2023, *on-line*).

Divina, por sua vez, nasceu em Glória de Dourados-MS e, com cerca de um ano e meio, veio com a família morar em Campo Grande, indo para o

5 Nesse momento, o Ismac era chamado de IMC, Instituto Mato-grossense para Cegos, em virtude de o estado de Mato Grosso não estar dividido. É preciso lembrar, aqui, que Mato Grosso do Sul foi criado apenas em 1977, a partir do desmembramento do estado de Mato Grosso.

6 Informação obtida, por *e-mail*, com o entrevistado Antonio, bem como depreendida pelo depoimento de Willian.

ISMAC com aproximadamente 10-11 anos. Antonio nasceu em Palmeira dos Índios-AL, tendo se deslocado para o Mato Grosso do Sul, então estado de Mato Grosso, com cerca de dois anos, inicialmente residindo em um distrito de Jateí-MS. Depois, passou a residir em Campo Grande em 1976. Ingressou no ISMAC já aos doze anos, em 1981, em regime de internato, e foi alfabetizado em Braille. Maria nasceu em Guia Lopes da Laguna-MS e também se deslocou para Campo Grande com aproximadamente 7 anos, ficando também como interna do instituto para seu processo de alfabetização e escolarização inicial.

Taís nasceu em Nova Andradina-MS e, em 1996, deslocou-se para Campo Grande-MS para procurar reabilitação, dada a perda da visão, aprendendo Braille no ISMAC por volta dos 29 anos de idade. Carla nasceu em Guaira-PR, morou em Iguatemi-MS e, finalmente, em 2016, mudou-se para Campo Grande. Ao contrário dos demais entrevistados, não passou pelo ISMAC como aluna, mas desempenhava, à época da entrevista, uma ocupação profissional no instituto, a qual é aqui omitida para preservar o anonimato.

Willian nasceu em Jaraguari-MS, em uma comunidade rural. Conheceu o instituto em 1994, mas acabou não ficando lá, pois não desejava se afastar da família. Envolvido com a música, começou a vir para Campo Grande já na adolescência e só foi alfabetizado tardiamente, fora do instituto, a partir de experiências escolares. No momento da conversa, também trabalhava no ISMAC. Bruna e Lara são naturais de Campo Grande, tendo passado pelo instituto na primeira infância, na fase de estimulação precoce, e vivenciado o processo de inclusão na escola comum.

As práticas de leitura dos entrevistados

Estrela, ao ser indagada sobre suas práticas de leitura, comenta que, embora goste do Braille e a ele recorra em táticas cotidianas (Certeau, 1998), opta mais pelo recurso dos livros digitais (*e-books*), pelo celular, um recurso que lhe possibilita acessibilidade aos textos. Afinal, nem tudo o que precisa ler encontra disponível em Braille. Por outro lado, “O e-book – electronic book, ou livro digital – é um conteúdo em forma de texto e imagens como fotos e gráficos, apresentado no formato de um livro” (Gogoni, 2023, *on-line*). Ainda segundo o mesmo *site*, “foi criado para permitir que esse arquivo possa ser lido em diversos dispositivos e suporta algumas alterações como formato e tamanho da fonte para que o texto se adapte ao leitor” (Gogoni, 2023, *on-line*). No dizer de Estrela:

E: Eu estou meio enferrujada [na leitura em Braille] porque, quando eu gosto dos livros digitais, a gente não lê mais tanto Braille.

P⁷: É isso que eu ia te perguntar. Agora, como é que é a sua prática de leitura, escrita atualmente? Você lê mais pelo computador?

E: Mais pelo celular.

P: Celular?

E: Pelo celular. Mas eu gosto muito do Braille. Assim, igual eu falo: eu pego uma caixinha de remédio que tem escrito em braille, eu já quero ir lá olhar. Uma embalagem de qualquer coisa... Onde eu chego que eu vejo alguma coisa escrita em Braille, eu já estou passando os meus dedinhos lá para ver o que que é.

Taís, por sua vez, cita o *audiobook*, o *e-book* e livros em Braille como formas de leitura:

P: Atualmente, assim, como que são os seus hábitos de leitura? Você opta mais por material impresso, material digital, como você poderia falar um pouco [sobre isso]?

T: Olha, atualmente, eu estou lendo um livro em Braille. Assim, porque eu gosto do Braille, mas eu uso muito, é uma característica minha, o *audiobook* com voz humana.

P: Sim.

T: É o que eu mais gosto. [ininteligível]. Nesse ano [2021], com a pandemia, acho que li mais de quarenta livros. Assim, eu uso mais pela praticidade, pela acessibilidade, por... enfim, eu uso muito os livros *audiobook*.

P: Aham.

T: Também uso o *e-book*, que são os livros digitais, e depois vem o Braille. Minha terceira opção, na verdade, é o Braille. Mas sempre assim, sempre eu estou lendo um livro em Braille. Sempre eu tenho... Sempre acompanho algum tipo de leitura em Braille.

7 P: pesquisador.

Nesse ponto, vale esclarecer que, enquanto os *e-books*, livros digitais, podem ser acessados pelos cegos, mediante o recurso de leitores de tela⁸,

O audiolivro, também denominado *audiobook*, é a versão artística de um livro, que apresenta uma leitura dramatizada, com entonação e, em alguns casos, é feita por mais de uma pessoa, geralmente atores ou profissionais da locução. Também pode vir acompanhada de trilha sonora e efeitos especiais. [...]. O audiolivro, portanto, não foi pensado para a pessoa com deficiência visual, mas para o uso de qualquer pessoa e os cegos também começaram a utilizar os livros neste suporte (Martinez, 2019, p. 62).

Divina relata o uso de práticas de leitura em seu cotidiano a partir do Braille, aproveitando as ocasiões do dia a dia para fazê-lo, também de modo tático (Certeau, 1998): ao organizar remédios, ao cozinhar, ao ir ao supermercado. Ao contrário de Taís e Estrela, revela não se interessar pelos livros digitais, lidos por voz sintetizada, nem mesmo por vídeos do *Youtube*, geralmente com áudio humano. Para ela, torna-se necessária a materialidade da escrita para a leitura, o que sugere o apelo emocional e cognitivo do objeto escrito:

P: E, agora, assim, nas suas práticas de leitura e escrita, você prefere ler materiais escritos em Braille ou você lê mais pelo computador, tecnologia, como é sua prática de leitura, atualmente, assim?

D: O Braille, infelizmente, eu tive que diminuir um pouco porque eu casei.

P: Humm

D: Depois, eu moro aqui com meus pais também, e eles são bastante idosos. Isso tomou um pouco do meu tempo. Mas, assim, lógico que tem meus irmãos que estão me auxiliando. Minhas irmãs, tudo, mas, assim, no dia a dia, eu que tomo frente das coisas. Então, no Braille, eu estou um pouco parada. Mas eu vou te falar uma

8 A partir de Taveira e Rosado (2010), Romualdo e Valdevieso (2021) citam que: “[...] o leitor de tela é um *software* capaz de ler em voz alta qualquer texto verbal disposto na tela de um computador, *smartphone* ou *tablet* e permite que sejam realizadas buscas por palavras-chave [...]” (Romualdo; Valdevieso, 2021, p. 3).

coisa: é, hoje em dia, por exemplo, os medicamentos que meu esposo toma.

P: Uhum.

D: As caixinhas vêm tudo em Braille. Isso para nós é uma coisa, assim, maravilhosa. Algumas coisas de supermercado, quando tem uma coisa em Braille. Ah! Eu fico lendo.

P: Aham.

D: Então, eu sou brailista⁹ também. Para a gente, é muito bom. Tem algumas coisas que eu sou obrigada a ler, é ouvir... pela internet, que não tem outra coisa. Mas eu não gosto de ouvir livros pela internet, pelo leitor de voz. Não gosto. Não sei, parece que não é a mesma coisa. Parece que não vivencia a história.

P: E aí você opta por uma leitura em Braille? É isso?

D: Eu opto pela leitura em Braille. Eu tenho os livros de receita aqui, tudo em Braille, então, dificilmente, eu ocupo as receitas vindas pelo *YouTube*, alguma coisa. Eu tenho meus livros aqui, em Braille, de receita; tenho meu material de escrita. Se eu vou no mercado fazer compra, eu já levo tudo escrito em Braille o que vou comprar, o que eu vou fazer. Os remédios do meu esposo é tudo separadinho porque já tem as caixas, tudo escrito em Braille.

Antonio menciona que recorre à tecnologia assistiva, aos leitores de tela, justamente pela escassez de materiais em Braille (Cf. Ventura, 2021; Fontana, 2013), pois realiza atividades acadêmicas:

P: E já agora, nessa fase, mais, digamos final dos seus estudos, você tem optado mais por fazer leitura e escrita por meio de recursos tecnológicos ou pela escrita impressa, em Braille? Como você tem se posicionado em relação a essa escrita e leitura?

9 Brailista: nesse caso, refere-se à pessoa adepta ao uso do Braille, contra tendências de desbrailização, isto é, de uso principal ou exclusivo de tecnologias digitais em vez do Sistema Braille.

A: Eu tenho utilizado majoritariamente, eu diria quase que exclusivamente, pela ausência da forma impressa, a tecnologia assistiva.

[...].

A: Sim, eu uso muito...Não! Eu vou ser franco: hoje, exclusivamente, é a tecnologia, são os leitores de tela que eu... [ininteligível].

Maria destaca um ponto importante, qual seja, o recurso de leitura depende da extensão do material a ser lido, das circunstâncias e do próprio sentido atribuído ao objeto que se lê. A materialidade aparece, assim, relacionada a uma experiência que gera maior compreensão e intimidade do/com o escrito, como no caso de textos religiosos. Aqui, é preciso lembrar, juntamente com Chartier (1991), que os leitores “[...] não se confrontam nunca com textos abstratos, ideais, separados de toda materialidade: manejam objetos cujas organizações comandam sua leitura, sua apreensão e compreensão partindo do texto lido” (Chartier, 1991, p. 178).

P: E, hoje, quando você tem as suas atividades de leitura, escrita, você prefere fazer isso como? Por meio do material em Braille, escrito em Braille ou por meio de uso de tecnologias?

M: Então, depende do que eu vou ler.

P: Ah, sim.

M: Se é um livro muito extenso, eu opto pela tecnologia. Eu não tenho mais paciência, aliás eu nunca tive, na verdade, para ler um livro. Só se ele me interessar muito mesmo. Entendeu? Então, eu gostava muito de ler livros de ação. É como os filmes também.

P: Hum-hum.

M: Eu gosto de filme de ação, assim que tem muito, muito movimento. Aí dá para eu ler. Porque, assim, o que acontece: um livro para nós, que para vocês, é um, para nós, assim, é dez, quinze volumes.

P: Hum-hum.

M: E aquilo vai me desanimando, sabe? Aí é cansativo, então, hoje eu não leio mais. Eu já li algumas coisas, né? Assim, por exemplo, eu li aquele livro *Capitães de Areia*, que eu gostei muito, que é um livro

bem interessante. Então, tem que me chamar muito a atenção. É, para eu parar... E hoje eu leio bastante até, mas eu gosto de ler mais nas tecnologias. Se é um livro, alguma coisa religiosa...

P: Hum-hum.

M: Aí eu já opto por ser em Braille, porque eu acho que a leitura no material físico, seja em qualquer situação, ele é... a gente internaliza mais pelo contato com aquele material que a gente está tendo. Então, eu acho que a leitura se torna mais compreensível, a gente consegue internalizar mais. Eu defendo muito isso, que o contato é importante por conta disso, mas quando eu só ouço, eu compreendo, mas não é aquela, sabe? É só para a leitura mesmo.

P: Sim.

Carla destaca que lê mais pelo computador, tanto pelas demandas de seu trabalho como pelo fato de que um texto em Braille se torna volumoso, algo também destacado, anteriormente, por Maria:

P: Hoje, as suas práticas de leitura e escrita são mais por meio do Braille ou por recurso tecnológico?

C: Não. Hoje não. Hoje eu uso muito computador. É por conta do meu trabalho.

C: Eu escrevo muito, muito mesmo assim.

P: Hum-hum.

C: [...]. Então, assim, eu não consigo fazer em Braille; não dá. Mas eu sempre pego alguma coisa para ler, assim, por exemplo. Aqui, não muito no ISMAC, mas, no outro lugar em que eu trabalhava, as pessoas levavam as coisas em Braille que vinham pelo correio, sabe?

P: Aham.

C: Aí eu lia para elas, o que que estava escrito. Às vezes, era conta de alguma coisa, um contrato...

P: Hum.

C: Eu sempre lia assim.

P: É, mas quando você vai ler, por exemplo, algum livro literário, você tem alguma preferência pelo modo como está escrito, se é Braille, se é impresso ou não?

C: Ah, e eu gosto muito de ler, sabe? Eu sou uma pessoa que eu gosta muito de ler. Só que assim, hoje, eu leio mais pelo computador, assim.

P: Tranquilo.

C: É pelo tempo. Que também, assim, o que que acontece? O problema do Braille é o volume, que é muita coisa para pouca coisa [escrita].

P: Uhum.

C: E a gente acaba não tendo como armazenar todo esse conteúdo. Mas, assim, aqui, no ISMAC, tem a biblioteca.

P: Uhum.

C: Aí, de vez em quando, eu vou lá e pego alguma coisa para ler, sabe?

Willian prefere a tecnologia, com a qual se identifica, dadas as especificidades do material em Braille, que exige uma leitura mais cuidadosa em relação ao próprio suporte, pois os pontos em relevo podem sofrer interferências da umidade, podem amassar, dentre outras intempéries cotidianas. Por isso, destaca, em especial, o uso do celular pela praticidade:

W: Tenho acesso [livro em Braille], mas a praticidade da leitura também pelo computador ou pelo celular é diferente, porque eu posso, eu vou com Braille no ônibus, alguém pode... um suor da pessoa que cai já atrapalha a minha leitura, não é?

P: Entendi.

W: Vamos falar suor para ficar mais simples, mas...

P: Eu imagino, sim, o material acaba sendo pesado, às vezes, grosso.

W: Sim, amassa. Então, então eu carrego minha leitura no bolso ali. No celular mesmo, eu faço leitura no celular.

P: Hum-hum.

W: E é desse modo que nós trabalhamos, mas, em casa, eu falar que eu tenho material em Braille, eu tenho partitura musical.

P: Hum-hum.

W: É, então, o acesso, se você for até a biblioteca [do Ismaç], você tem acesso [em Braille], para não ficar retirando de lá e levando para casa e ter esse risco de...

P: Do manuseio.

W: levar o material e você levar mais um mês para você pegar outro porque [vai] depender de revisão, depende de máquinas, depende dessas coisas. Então, a gente prefere ler ou na biblioteca ou levar a leitura no bolso.

O depoimento de Willian ilustra que ler em Braille demanda um protocolo próprio, que não se adéqua a todos os espaços e posturas corporais, isto é:

No que se refere à leitura em braile, importante pontuar que há algumas especificidades. Por exemplo, o leitor precisa utilizar ambas as mãos na leitura, o que pode determinar sua posição no momento em que lê; pode haver também uma possível dificuldade para reler uma frase ou um parágrafo, pois será preciso mover as mãos do papel para reler o trecho e voltar à sequência do texto (DALLABRIDA; LUNARDI, 2008)¹⁰. Além disso, a leitura em braile não permite que o leitor possa fazer anotações simultaneamente à leitura ou destacar passagens consideradas por ele interessantes no momento da leitura, pois, para escrever, será necessário buscar outros suportes materiais, como reglete com punção ou máquina de datilografia Braille. O leitor com cegueira pode ainda enfrentar obstáculos para ler em pé (em filas), deitado na cama ou em transportes coletivos em razão do aspecto do suporte e os requisitos físicos exigidos para essa leitura. Diante disso, a leitura do livro em braile, quando comparado com o livro à tinta, aponta singularidades no que concerne tanto à sua materialidade quanto à sua produção de sentido (Silva, A., 2018, p. 90-91).

10 A autora faz, nesse trecho, menção ao seguinte trabalho: DALLABRIDA, M. A.; LUNARDI, G. M. O acesso negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 191-208, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zxQ6ybmVyL68Rnz-bQDxjrmk/>. Acesso: 10 abr. 2016.

Por isso, menciona ler materiais nesse sistema basicamente na biblioteca institucional, dadas as características do suporte, recorrendo, em contrapartida, ao celular, que, ao contrário, pode portar em seu bolso. Na biblioteca, os protocolos de leitura podem ser melhor desenvolvidos e os materiais, preservados, como relatado por Willian. Segundo Silva, L. (2007),

[...] uma das dificuldades enfrentadas para o acesso ao conhecimento está na reduzida quantidade de livros editados em Braille em todas as modalidades da literatura. Além disso, esses livros possuem características que dificultam sua apropriação e formação de bibliotecas particulares, devido ao volume e peso determinado pela grafia em relevo. A preservação desses livros é mais apropriada para bibliotecas institucionais que fazem manutenção regular para evitar a perda da textura dos pontos em relevo e o desgaste do papel. Contudo, poucas bibliotecas no Brasil possuem no seu acervo livros em Braille.¹¹ (Silva, L., 2007, p. 4-5)

Bruna evidencia sua aderência ao Braille, mas também ressalta a existência limitada de livros nesse sistema, como já abordado, o que dificulta suas práticas de leitura e de estudo. Ela cita a importância da linha Braille, um dispositivo que combina o analógico e o digital, ainda inacessível a todos os leitores devido ao custo elevado:¹²

B: Como eu falei que eu gostava muito de ler, eu passava muito tempo lendo; e até hoje em dia, aqui, do lado, no armarinho, do lado, tem uma reglete porque qualquer coisinha que eu quero anotar, eu já pego a reglete e anoto. Então, eu fiquei muito próxima [do Braille], entendeu? Até hoje o Braille por... é porque não existem muitos livros em Braille. Agora que eu saí da faculdade, então não existem mesmo livros em Braille, agora a gente está muito próximo da tecnologia. É, eu queria muito conseguir até uma linha Braille. É pena que é caro.

11 O Ismac, segundo os entrevistados, possui biblioteca com material em Braille disponível para uso de pessoas cegas, sendo referência nesse quesito.

12 Ao pesquisar valores na internet, pode-se deparar com linhas Braille que custam entre 12 e 74 mil reais aproximadamente, a depender das especificações. Fonte: <https://www.tecassistiva.com.br/produto/focus-80-blue/> e <https://mundodalupa.com.br/categoria-produto/braille/linha-braille/>.

P: É, eu vi na internet os preços. Bem caro.

B: É.

P: Você gosta de usar essas novas tecnologias, por exemplo, para a leitura, síntese de voz, [isto] é, outros recursos da tecnologia assistiva que tem hoje?

B: Como assim? É, então, por mim eu leria tudo em Braille, se dependesse de mim, porque eu gosto muito do Braille. E, inclusive, por exemplo, eu quero aprender inglês. Eu estou tentando aprender inglês, e esse aprendizado é muito difícil só com o leitor de tela e coisas assim. Eu uso porque não tem, não tem outra opção. Eu não tenho livros de inglês em Braille, entendeu? E por isso que eu falei da linha Braille, porque, se eu tivesse, ia ser muito mais fácil. Só acoplar o notebook e pronto.

[...]

P: Então, é [sobre] seus hábitos de leitura, depois que você dominou o código Braille, lendo e escrevendo, sempre que possível, você prefere a leitura do material impresso, seria isso?

B: Sim. Não! Eu prefiro a leitura do material em Braille. Se estiver em Braille, está bom.

P: Aham. Sim. Em relevo, com o Braille. Perfeito. E pelo que você me disse aqui, agora, até do seu desejo de aprender inglês. Quer dizer ainda essa dificuldade de acesso a esse material em Braille permanece. Você não consegue ter acesso a tudo que você gostaria de ler com esse código?

B: Para falar a verdade, hoje em dia, eu não tenho acesso a livros em Braille. Eu tenho acesso ao que eu escrevo. Hoje em dia, meu acesso a livros praticamente zerou.

P: Compreendo.

B: A partir de quando eu entrei na faculdade, na verdade. Eu pedia algumas apostilas que eu queria muito para eles transcreverem para o Braille, mas era muito raramente.

P: Compreendo.

A respeito da linha Braille, é preciso explicar que:

[...] é uma tecnologia interessante por permitir que a pessoa cega leia um livro digital e todas as informações que

aparecem na tela (em formato de texto), através do sistema em relevo, sem precisar fazer a impressão do texto. Desse modo, durante a leitura, a pessoa com cegueira fica em contato direto e permanente com a materialidade gráfica da língua escrita, percebendo a ortografia das palavras e, ao escrever, tem contato imediato com o que está redigindo (Martinez, 2019, p. 43).

Lara, por fim, também revela uso do Braille, mas, na ausência de livros nesse sistema, opta pelo uso do celular, recorrendo ao sintetizador de voz como recurso de acessibilidade:

P: E, atualmente, essas suas leituras, você continua fazendo mais em Braille ou por outros meios?

L: Sim, eu continuo fazendo em Braille.

P: Hum.

L: Ou, às vezes, também quando tem algum livro que eu não consigo encontrá-lo em Braille, eu baixo ele pelo celular. Aí, o meu sintetizador de voz faz a leitura para mim.

P: Compreendi.

Talvez pelo avanço da tecnologia, com outras opções, não houve menção, como prática de leitura de nenhum dos entrevistados, ao livro falado.¹³ Segundo Martinez (2019),

Diferente do audiolivro, o livro falado é um suporte que foi criado especificamente para pessoas com deficiência visual, configurando-se como um recurso de tecnologia assistiva e a sua gravação deve seguir os critérios de acessibilidade. É necessário audiodescrever imagens, gráficos e tabelas, informar sobre os sinais gráficos presentes no texto, como aspas e parênteses, as palavras em

13 Outras informações sobre o livro falado podem ser acessadas no *site* da Fundação Norina Nowill: <https://fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/distribuicao-de-livros/formatos-acessiveis/livro-falado/>. Segundo o *site*: “Todas as nossas revistas e livros falados são produzidos em consonância com as necessidades dos leitores cegos e com baixa visão. Desde a seleção dos títulos, que acontece de acordo com a solicitação dos leitores, até o cuidado com uma leitura não interpretativa, com a edição em faixas que facilite a navegabilidade e a cuidadosa descrição de imagens utilizando as técnicas da audiodescrição, tudo é pensado para garantir a qualidade, a compreensão e a total acessibilidade do material” (Livro falado, 2023, *on-line*).

língua estrangeira devem ser soletradas e a leitura deve ser bem pontuada, mas não dramatizada, uma vez que cabe ao leitor interpretar o texto (Martinez, 2019, p. 62).

Em síntese, os depoimentos indicaram não haver, para pessoas cegas, um único modo de leitura, mas que essa varia conforme as demandas da vida prática dos entrevistados, da relação que estabelecem com os suportes, dos sentidos do ato de ler e do uso que fazem das tecnologias, destacando-se o celular como recurso que permite rápido acesso ao material a ser lido. Como observa Chartier (1991), “[...] a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos”, com “[...] disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura” (Chartier, 1991, p. 178). Silva, A. (2018) corrobora o exposto ao afirmar que:

Juntamente com o braille, na era digital, temos possibilidades outras de leitura para as pessoas com cegueira e baixa visão (leitor de tela, leitor em áudio, *e-book*). Os recursos tecnológicos, cada vez mais, parecem ser o meio de acesso ao livro, modificando as formas de inserção às culturas do escrito, tanto das pessoas videntes quanto das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a pessoa com deficiência visual, mediante o uso de outros recursos digitais, como o computador e o celular, tem condições de potencializar a leitura, porém se faz necessário refletir de que forma a posse das novas formas de leitura, leitura digital e a leitura em áudio possibilitam a constituição do leitor (Silva, A., 2018, p. 161).

Os recursos tecnológicos digitais permitem, assim, que a leitura ocorra, mesmo quando não há materiais em Braille suficientemente disponíveis. Por outro lado, o Braille não foi descartado pelos entrevistados como uma forma possível de leitura, mesmo que de modo táctico, nas pequenas realizações do cotidiano e/ou reservado a uma leitura mais pessoal, intimista; às vezes, resultante da própria escrita em Braille. Isso evidencia a necessidade de se pensar, para os cegos, a disponibilidade de diversos meios de leitura, ouvindo-os em suas necessidades e interesses. Afinal, como cita Silva, A. (2018), “dependendo do gênero textual, do objetivo da leitura, do suporte e do tempo disponível para ler, as pessoas com cegueira e com baixa visão possuem modos diferenciados para as funções com a leitura” (Silva, A., 2018, p. 145).

Ainda há a necessidade de ampliar a oferta de materiais em Braille, pois esse não é simplesmente substituído pelas novas tecnologias digitais, como sugeriram os depoimentos, mas com elas deve conviver. Dito de outro modo,

[...] não deve nem mesmo haver hierarquia entre braille e tecnologias digitais, uma vez que, junto com a áudio-descrição¹⁴, ambos são necessários por auxiliarem as pessoas cegas a terem acesso às múltiplas linguagens presentes em grande parte dos textos contemporâneos (Martinez, 2019, p. 76).

Considerações finais

Este texto abordou como pessoas cegas direcionam suas práticas de leitura. Tais estudos são necessários para se pensar, cada vez mais, as táticas de leitura adotadas por essa população, de modo a satisfazer suas especificidades e garantir acessibilidade aos textos e adequação dos suportes. Fica a consideração de que:

Diante disso, podemos ressaltar a importância de pesquisas sobre leitura que envolvam pessoas com deficiência e, no nosso caso, pessoas com baixa visão ou com cegueira. Quando se exclui esse público, também se marca sua condição de “não leitor”. [...] Logo, ressaltamos a importância de pesquisas nesse contexto, já que os resultados dos dados da pesquisa com esses sujeitos poderiam fomentar políticas públicas para possibilitar cada vez mais o acesso e a circulação de livros em diferentes suportes de leitura para todo o tipo de leitor, inclusive pessoas com cegueira e baixa visão (Silva, A., 2018, p. 101-102).

A leitura é todo um processo que envolve subjetividades, movimento, afetos, materialidades e produção de sentidos, atrelada à história de vida de cada pessoa e às suas condições de trabalho, de escolaridade, de vivências cotidianas. Por isso, ouvir as pessoas cegas é um passo para melhor

14 Segundo Silva, J. (2020), a partir dos estudos de Motta (2016), a audiodescrição (AD) “[...] consiste em um recurso de acessibilidade, o qual permite que as pessoas com deficiência visual assistam e entendam melhor filmes, peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras musicais, óperas, ouvindo o que pode ser visto” (Silva, J., 2020, p. 78).

compreender esse universo da cultura letrada, de modo inclusivo e acessível. Como lembra Chartier (1991),

[...] a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso, devem ser reconstruídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores (Chartier, 1991, p. 181).

Certamente, o texto não esgota, aqui, a temática e não teve como intuito representar uma amostra estatística dessa população, mas, sim, apresentar indícios qualitativos de como a questão pode ser abordada, tendo em vista uma comunidade específica de leitores, ao tentar inventariar suas maneiras próprias de ler e de se relacionar com o escrito. Espera-se, assim, que se possa avançar nessa direção com novas pesquisas e democratização da leitura e da escrita às pessoas cegas.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Grafia braille para a língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC/SECADI, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portuguesa/file>. Acesso: 7 jun. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2020**. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2020.pdf. Acesso: 2 jan. 2023.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/SZqvSMJDB-VJTXqNg96xx6dM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 6 jun. 2023.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Editora Unesp, 1998.

- CHARTIER, R. “Escutar os mortos com os olhos”. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252>. Acesso: 6 jun. 2023.
- FONTANA, M. V. L. Ler com outros olhos: a leitura para pessoas com deficiência visual (PDVS). **Revista Língua & Literatura**, Frederico Westphalen, v. 15, n. 25, p. 47-66, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revista-linguaeliteratura/article/view/1188/1668>. Acesso: 6 jun. 2023.
- GOGONI, R. O que é e-book? In: **Tecnoblog**. 2023. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-e-book/>. Acesso: 7 jun. 2023.
- KASTRUP, V.; CARIJÓ, F. H.; ALMEIDA, M. C. de. A abordagem da enação no campo da deficiência visual. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 114-122, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9605/7251>. Acesso: 7 jun. 2023.
- LIVRO FALADO. In: **Fundação Dorina Nowill**. 2023. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/distribuicao-de-livros/formatos-acessiveis/livro-falado/>. Acesso: 7 jun. 2023.
- MACHADO, R. do C.; MERINO, E. A. D. **Descomplicando a escrita braille: considerações a respeito da deficiência visual**. Curitiba: Juruá, 2009.
- MARTINEZ, A. B. C. **Entre a leitura tátil e a leitura oral: letramentos de jovens cegos na contemporaneidade**. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/32546>. Acesso: 26 mar. 2023.
- MOTTA, L. M. V. M. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo**. Pontes Editores: São Paulo, 2016.
- O SISTEMA Braille. In: **Instituto Benjamin Constant**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/materiais-especializados-1/livros-em-braille-1/o-sistema-braille#:~:text=O%20braille%20%C3%A9%20um%20sistema,a%20infe%C3%A7%C3%A3o%20dos%20dois%20olhos>. Acesso: 26 maio 2023.
- PLAÇA, J. S. V. **O uso de tecnologia assistiva como artefato cultural no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou baixa visão**. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/bitstream/123456789/4386/1/JAQUELINE%20PLA%C3%87A.pdf>. Acesso: 26 maio 2023.
- ROMUALDO, E. C.; VALDEVIESO, G. S. M.; Leitura em braille versus leitura automática: uma análise comparativa entre duas tecnologias assistivas à luz da perspectiva interacionista. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, vol. 43, núm. 2, p. 1-12, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/55012/751375153125>. Acesso: 6 jun. 2023.

- SILVA, A. L. B. **Práticas de leitura e constituição do leitor com cegueira e baixa visão**: o contexto universitário em questão. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/206068/PLLG0751-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso: 6 jun. 2023.
- SILVA, J. A. da. **A construção de múltiplos letramentos por um estudante com deficiência visual**: entre docentes, discentes e família. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. 273 f. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39830>. Acesso: 26 mar. 2023.
- SILVA, L. M. da. Subjetividades mediadas: as relações entre leitores cegos e leitores. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007, p. 1-9. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_07.pdf. Acesso: 6 jun. 2023.
- TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. da S. Tecnologia Assistiva (TA) e alunos com deficiência visual: um recorte sobre representações na disputa entre Braille e Dosvox. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, jul. 2010. DOI: 10.22456/1679-1916.15205. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/15205/8970>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- VENTURA, L. A. S. Custo de produção e falta de especialistas ainda limitam oferta de livros em Braille. **Estadão** [on-line]. 2021. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/custo-de-producao-e-falta-de-especialistas-ainda-limitam-oferta-de-livros-em-braille/>Acesso: 3 jun. 2023.
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez., 2014. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso: 25 maio 2023.

12. Reserva de vagas para pessoas com deficiência na Educação Superior pública: análise de uma universidade federal

Luciana Lopes Ferreira Correa

Vanderley Rodrigues da Silva

Carina Elisabeth Maciel

DOI: 10.52695/978-65-5456-080-1.12

Introdução

O trabalho objetiva apresentar alguns apontamentos sobre a política de reserva de vagas, objeto da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei de Cotas e determina a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Assim, interessa-nos verificar o processo de implementação de reserva de vagas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e identificar as políticas de acesso e permanência para o público-alvo da Lei de Cotas, em especial para as pessoas com deficiência. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental e bibliográfica em documentos públicos disponíveis nos sites institucionais oficiais do Governo Federal e da UFMS.

Destarte, apresentamos um breve panorama socioeconômico das pessoas com deficiência no Brasil; na sequência, as principais políticas de ações afirmativas para a Educação Superior e, por fim, os dados relativos à reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFMS.

Pessoas com deficiência no Brasil: alguns apontamentos socioeconômicos

Com o objetivo de identificar as características socioeconômica e socio-demográfica da população com deficiência¹ no país, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, por meio da Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, firmou acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para levantamento de dados estatísticos confiáveis que permitam “a elaboração de políticas e o monitoramento dos fatores de melhoria das condições de vida desse grupo” (IBGE, 2023).

Nesse sentido, o IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)² realizada no terceiro trimestre de 2022 e divulgada em julho de 2023, teve, entre os seus objetivos, o de identificar o número de pessoas com deficiência³ no país, bem como os níveis de funcionalidade dessa população, de modo a contribuir para a elaboração de políticas públicas. A pesquisa apresentou dados estatísticos importantes que retratam a situação socioeconômica e sociodemográfica das pessoas com deficiência no Brasil.

Os dados da PNAD Contínua do ano de 2022 apontam que há, no Brasil, 18,6 milhões de pessoas, com dois anos ou mais de idade, com algum tipo de deficiência, o que representa 8,9% da população⁴ dessa faixa etária. Desse

1 A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU define 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 igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009).

2 A PNAD Contínua visa produzir indicadores para acompanhar as flutuações trimestrais e a evolução, a médio e longo prazos, da força de trabalho e outras informações necessárias para o estudo e desenvolvimento socioeconômico do país.

3 Os critérios estabelecidos pela PNAD para a definição de pessoas com deficiência são: “O morador de 2 anos ou mais de idade que respondeu **ter muita dificuldade** ou **não conseguir de modo algum** realizar as atividades perguntadas em ao menos um dos quesitos investigados, que envolvem dificuldades em domínios funcionais: enxergar, ouvir, andar ou subir degraus, funcionamento dos membros superiores; cognição – dificuldade para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar; autocuidado; comunicação – dificuldade de compreender e ser compreendido” (IBGE, 2023).

4 GOMES, I. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência de Notícias**, Editoria Estatísticas Sociais, Rio de Janeiro, 24 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso: 3 nov. 2023.

universo, o sexo feminino corresponde a 10% e o masculino, a 7,7%. Em relação à cor ou raça, há incidência maior de pessoas que se autorreconhecem pretas, 9,5%; seguidas de pessoas pardas, 8,9%; e brancas, 8,7%.

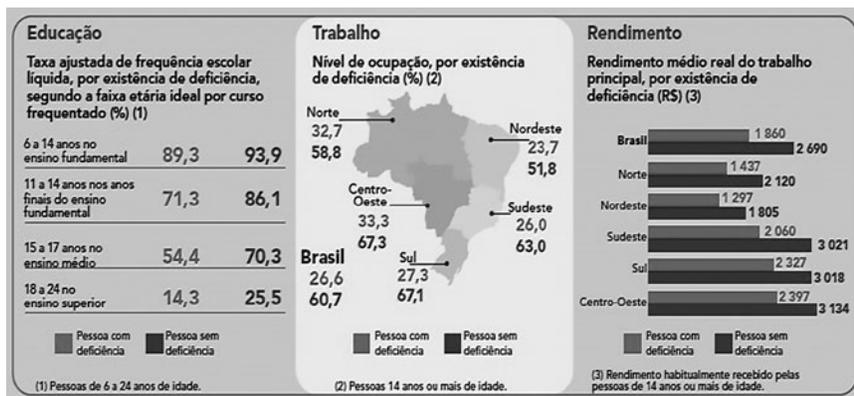
A PNAD Contínua 2022 revela que a taxa de analfabetismo para pessoas com deficiência é de 19,5%, enquanto para as pessoas sem deficiência essa taxa é de 4,1%. A maior parte das pessoas com deficiência com 25 anos ou mais não completou a Educação Básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o Ensino Fundamental completo ou Médio incompleto. Para as pessoas sem deficiência, esses percentuais foram, respectivamente, de 29,9% e 12,8%.

Enquanto apenas 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, mais da metade das pessoas sem deficiência (57,3%) tinham esse nível de instrução. Já a proporção de pessoas com nível superior foi de 7,0% para as pessoas com deficiência e 20,9% para as sem deficiência.

No mercado de trabalho, 26,6% das pessoas com deficiência encontram espaço, enquanto o nível de ocupação para o resto da população é de 60,7%. Das pessoas com deficiência que trabalham, 55% estão em situação de informalidade. O rendimento médio real também é diferente entre pessoas com deficiência e sem: para o primeiro grupo, a renda foi de R\$ 1.860, enquanto o segundo chegou a R\$ 2.690, uma diferença de 30%.

A imagem a seguir sintetiza bem o cenário de desigualdade para as pessoas com deficiência no país.

Figura 1 – Situação socioeconômica de pessoas com deficiência no Brasil em 2022



Fonte: Informativo PNAD Contínua 2022 – Pessoas com deficiência.

Os dados da PNAD evidenciam que as pessoas com deficiência têm mais dificuldades de acesso à educação e ao mercado de trabalho, o que impacta negativamente o seu nível de renda. Portanto, é imprescindível investir em políticas públicas que promovam a inclusão social e a acessibilidade para essas pessoas, garantindo-lhes os mesmos direitos e oportunidades que aos demais cidadãos.

Políticas de ações afirmativas na Educação Superior como estratégia para o processo de inclusão

Numa sociedade marcada pela lógica neoliberal, em que o papel de Estado “na forma como o conhecemos, com esse arcabouço de regulação jurídica e coercitiva, tem a finalidade de proteger e assegurar as relações produtivas do sistema capitalista” (Correa, 2021, p. 33), as políticas públicas são necessárias e resultantes de embates, conflitos de interesses e arranjos políticos de diversas esferas do Estado.

Destarte, a educação, enquanto uma política pública de corte social e de responsabilidade do Estado, é pensada não apenas por seus órgãos e agentes públicos, mas por diferentes setores da sociedade e organismos internacionais. Portanto, a elaboração e a implementação de políticas públicas

dependem do nível de desenvolvimento das forças produtivas e do estágio de correlação das forças sociais (Correa, 2021).

Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas são medidas públicas e/ou privadas que objetivam diminuir as desigualdades de grupos historicamente invisibilizados. Machado (2022) afirma que, mesmo com políticas universais, que são importantes para garantir a inclusão social e a redução das desigualdades, esses grupos não acessam direitos fundamentais. Nesse sentido,

[...] são necessárias políticas focalizadas para que tais segmentos possam ter oportunidades educacionais e trabalhistas, por exemplo. As políticas de ação afirmativas têm como princípio a reparação ou compensação histórica, a partir do reconhecimento de comprovada situação de injustiça social e/ou econômica (Machado, 2022, p. 5).

No concernente à Educação Superior, Veloso e Maciel (2015) pontuam que as ações afirmativas têm por objetivo favorecer o acesso e a permanência na Educação Superior e destacam que

A condição que gera tal dificuldade de acesso (ingresso) e permanência continua na sociedade, mas alguns representantes desses grupos são favorecidos por meio de tais políticas e programas. A justificativa é de que tais sujeitos possam alterar suas condições concretas, contribuindo para a melhoria de vida dos grupos a que pertencem. Essa contradição permanece e intensifica a discussão entre a priorização de políticas focais e universais (Veloso; Maciel, 2015, p. 236).

Assim, as políticas de ações afirmativas somadas às políticas de democratização do acesso à Educação Superior, tais como o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), têm contribuído para a alteração do perfil dos estudantes nas instituições federais de ensino, tornando-as mais representativas.

No concernente às políticas de permanência, merece destaque o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, que fomentou a construção de Núcleos de Acessibilidade nas IFES, que têm por finalidade a “organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência

à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (Maciel; Anache, 2017, p. 82-83).

Outro programa importante para a permanência de estudantes nas IFES é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que visa contribuir para a permanência de estudantes nas universidades e, consequentemente, para a conclusão de seus cursos. O PNAES disponibiliza recursos financeiros que são utilizados nas áreas de moradia, alimentação, atenção à saúde, transporte, cultura, entre outros, em especial destinados a pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Heringer (2022) pontua que tais políticas são importantes e precisam ser aperfeiçoadas e dispor de mais recursos públicos de forma contínua e planejada, pois “têm exigido transformações mais profundas na função social da universidade, em suas formas de funcionamento, seus currículos e agendas de pesquisa” (Heringer, 2022, p. 10).

No Brasil, as políticas de ações afirmativas na Educação Superior pública ganharam expressividade com a aprovação da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispôs sobre a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes oriundos da escola pública.

A Lei de Cotas caracteriza-se como uma política social que objetiva o acesso das diferentes camadas sociais à universidade pública, com destaque para o aluno que cursou a sua formação básica na escola pública. A lei instituiu a reserva de 50% das vagas das universidades federais, por curso e por turno, para estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública, seja em curso regular ou na educação de jovens e adultos.

As vagas reservadas pela Lei de Cotas, ou seja, 50% do total das vagas oferecidas em cada processo seletivo, são destinadas aos estudantes da escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*⁵. As vagas destinadas às cotas são preenchidas de acordo com a proporção de pessoas autodeclaradas negras, pardas e indígenas da unidade da Federação em que está situada a IES.

5 Essa renda é atualizada com a publicação da Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023.

Em 2016, com a aprovação da Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro, houve alteração na Lei de Cotas, com ampliação do direito para as pessoas com deficiência, de acordo com a proporcionalidade desse público apontada no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Importa destacar que, com a promulgação da Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023, há a atualização da Lei de Cotas. O novo texto estabelece que os estudantes concorrerão às vagas reservadas às cotas apenas se não conseguirem as notas para a ampla concorrência. Anteriormente, os estudantes cotistas concorriam apenas às vagas destinadas às cotas, independentemente de as notas serem suficientes para ingressar pelas vagas da ampla concorrência. Tal medida visa aumentar as chances de ingresso dos estudantes cotistas nas instituições federais.

A Lei n.º 14.723/2023 atualiza a renda mínima *per capita* para estudantes que pleiteiam vagas pelo perfil socioeconômico. Anteriormente, a renda *per capita* era de um salário mínimo e meio. Agora, o valor foi reduzido para um salário mínimo. A nova lei incluiu também a população quilombola entre o público-alvo da política de cotas e estabeleceu a prioridade dos estudantes cotistas para o recebimento dos auxílios estudantis.

A lei estabelece também que as instituições federais de Educação Superior devem promover políticas de ações afirmativas em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*. As atualizações da Lei de Cotas entraram em vigor no ano de 2024.

A reserva de vagas para pessoas com deficiência na UFMS

Ao ser sancionada em 2012, a Lei de Cotas estabeleceu, em seu artigo 8.º, que as instituições federais de Educação Superior deveriam implementar em seus processos seletivos, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista a cada ano e teriam o prazo máximo de quatro anos, a partir da data de publicação, para o cumprimento integral do disposto na lei.

Na UFMS, a reserva de vagas para os cursos de graduação foi instituída de forma gradual e progressiva. Assim, o Conselho Universitário (Coun) estabeleceu os percentuais de reserva para os processos seletivos entre os anos de 2013 e 2015 por meio de quatro resoluções.

A Resolução Coun n.º 58, de 19 de novembro de 2012, estabeleceu que 12,5% das vagas de seus processos seletivos para o primeiro semestre do ano de 2013 fossem destinadas às cotas. Para os processos seletivos do segundo semestre do ano de 2013 e para o primeiro semestre do ano de 2014, a Resolução Coun n.º 17, de 16 de abril de 2013, determinou que 25% das vagas fossem reservadas para o público-alvo contemplado pela Lei de Cotas.

A Resolução Coun n.º 29, de 29 de abril de 2014, determinou que 37,5% das vagas dos processos seletivos da UFMS fossem reservadas para as cotas destinadas aos processos seletivos do segundo semestre de 2014 e do primeiro semestre de 2015.

Por fim, a integralidade percentual das vagas reservadas às cotas foi implementada no segundo semestre do ano de 2015 por meio da Resolução Coun n.º 19, de 9 de abril de 2015.

Sabemos que garantir o acesso à Educação Superior é importante para o início da efetivação de direitos; todavia, elaborar estratégias que contribuam para a permanência e conclusão dos cursos é fundamental. Assim, em 2020, a UFMS elabora sua Política de Inclusão e Ações Afirmativas (PIAA), cuja versão atual é objeto da resolução Coun n.º 125, de 31 de agosto de 2021.

A PIAA da UFMS tem o objetivo de:

[...] reduzir as desigualdades e garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento entre os estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação, pertencentes a grupos discriminados ou excluídos econômica e socialmente por meio de ações e benefícios aos estudantes (UFMS, Resolução Coun n.º 125/2021, art. 2.º).

As universidades, no âmbito de sua autonomia, elaboram suas normas e regulamentos. Desse modo, ao determinar o público-alvo de sua PIAA, a UFMS englobou também a população quilombola e instituiu a reserva de vagas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

No concernente aos estudantes com deficiência, a PIAA da UFMS dispõe que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) é a unidade responsável pelo acompanhamento discente. Assim, os estudantes, ao ingressarem na universidade, devem passar por uma avaliação psicopedagógica para

emissão de parecer sobre a condição de deficiência e elaboração de plano de intervenção psicopedagógica.

No que se refere ao atendimento específico, a Proaes deve organizar reuniões com a direção da unidade e com a coordenação do curso em que o estudante está matriculado, de modo a orientar sobre as condições físicas e/ou intelectuais do aluno, bem como repassar as orientações pedagógicas necessárias para o seu desenvolvimento. Desse modo, quando necessário, a pró-reitoria providenciará um apoiador pedagógico que acompanhará os estudantes em sala de aula e em demais atividades acadêmicas. Importa destacar que o apoiador pedagógico não é um profissional da área da educação e com qualificação para esse tipo de função. A universidade seleciona por meio de editais estudantes de graduação para atuarem nessa função.

Atualmente, a UFMS conta com 61 apoiadores pedagógicos, que recebem um auxílio mensal de R\$ 700,00, financiado com recursos do PNAES. Os requisitos para atuação são: ser acadêmico da UFMS, preferencialmente dos cursos de licenciatura ou psicologia, e ter disponibilidade de 12 horas semanais para atendimento das atividades programadas para o estudante com deficiência.

Tabela 1 – Total de matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou transtorno global do desenvolvimento nos cursos de graduação na rede federal de ensino (continua)

ANO	Total de Matrículas nas Instituições Federais	Total de Matrículas das Instituições Federais de Mato Grosso do Sul*
2012	5577	382
2013	6648	434
2014	10602	496
2015	12889	605
2016	11650	458
2017	10667	492
2018	12422	581

Tabela 1 – Total de matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou transtorno global do desenvolvimento nos cursos de graduação na rede federal de ensino (conclusão)

2019	13971	549
2020	15016	401

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior dos anos de 2012 a 2020.

A tabela 1 demonstra que, após a implementação da política de cotas para estudantes com deficiência, houve um sutil aumento dessas matrículas nas instituições federais de Mato Grosso do Sul (UFMS, UFGD e IFMS);, entretanto, em 2020, as matrículas voltam a diminuir, apresentando um total inferior ao de 2013. O ingresso consiste em avanço na conquista pelo direito à educação, mas a permanência ainda carece de maior atenção.

Os dados de matrículas de estudantes com deficiência nas instituições federais de educação de Mato Grosso do Sul diferem do movimento identificado nas IFES do Brasil que, em 2020, apresentam aumento de 16,41% nas matrículas de estudantes com deficiência.

Os dados de matrículas desses alunos na UFMS expressam o movimento identificado nas IFES de MS, com sutil diminuição dessas em 2020.

Tabela 2 – Matrículas de estudantes com deficiência na UFMS (continua)

Ano	Total de matrículas	Deficiência física	Deficiência visual	Deficiência auditiva	Altas habilidades/ Superdotação	Deficiência intelectual	Deficiência múltipla	TGD*
2012	493	23	429	29	7	1	1	3
2013	531	33	446	33	11	2	1	5

Tabela 2 – Matrículas de estudantes com deficiência na UFMS (conclusão)

2014	559	38	463	41	10	2	1	4
2015	550	44	450	35	12	3	1	5
2016	429	39	333	31	14	4	1	7
2017	382	45	280	24	23	4	2	4
2018	377	63	240	27	24	11	1	11
2019	340	62	196	27	33	11	0	11
2020	336	66	161	29	48	14	1	17
2021	418	82	185	40	59	22	4	26
2022	443	81	194	38	60	27	3	40
2023	419	69	173	36	62	30	1	48

*TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento.

Fonte: Site institucional da UFMS
(<https://numeros.ufms.br/graduacao-alunos-historico>).

A UFMS apresenta, em 2012, 493 matrículas de estudantes com deficiência, com aumento desse total até o ano de 2015. A partir de 2016, ano em que precede a publicação da lei que inclui pessoas com deficiência na Política de Cotas, o número de matrículas de estudantes com deficiência começa a diminuir gradativamente até o ano de 2020, com o total de 336 matrículas. Em 2021, as matrículas voltam a subir, mas, em 2023, diminuem novamente. Esse movimento desvela a instabilidade na permanência de estudantes com deficiência na UFMS e indica a necessidade de mais estudos sobre esse fenômeno.

O quantitativo de estudantes com deficiência visual na UFMS consiste em outro aspecto de destaque, mas que já está sendo retomado pela instituição. Em 2012, pessoas que utilizavam óculos se autodeclaravam como pessoas com deficiência visual, interferindo no total de matriculados com deficiência. A partir de 2017, essa condição foi identificada e o formulário no qual os estudantes indicavam suas condições foi alterado, explicitando a definição do conceito de pessoa com deficiência visual. Essa ação infor-

mativa ocasionou a diminuição da autodeclaração equivocada de quem usa óculos como tendo deficiência visual.

As informações e os dados são de extrema importância para a identificação do movimento de ingresso e de permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior. Entretanto, compreender as especificidades que determinam o movimento identificado consiste em necessidade primordial das pesquisas sobre o tema.

Considerações finais

A educação consiste em direito básico para os brasileiros, e o processo de inclusão busca a garantia desses. A ampliação do acesso à Educação Superior passa por diferentes movimentos e é resultado de políticas desenvolvidas sob esta perspectiva (inclusiva). Como uma de suas expressões, destacamos a Política de Cotas, em especial as vagas reservadas para pessoas com deficiência.

A UFMS, instituição localizada na Região Centro-Oeste e na capital do estado de Mato Grosso do Sul, implantou a Política de Cotas desde a sua publicação e expressa o movimento de acesso e permanência de estudantes com deficiência por meio dos dados apresentados.

Os dados indicam que o Brasil ainda carece de políticas e de investimento para ampliar as possibilidades de acesso de pessoas com deficiência à Educação Superior; nesse movimento, também concatenam as possibilidades de melhores empregos, de uma formação de qualidade e da alteração das condições concretas de vida dos concluintes desse nível de educação.

A reorganização de políticas e de práticas institucionais é basilar para a alteração das possibilidades de permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, em especial na UFMS. A oscilação das matrículas desse grupo em MS e na UFMS desvela esse movimento.

Consideramos que a UFMS expressa um movimento regional e nacional de ampliação de conhecimentos específicos sobre estudantes com deficiência na Educação Superior. Vários avanços são identificados, mas muitas conquistas ainda precisam ser materializadas. A presença de estudantes com deficiência na Educação Superior possibilita experiências e práticas na perspectiva de superação das condições que hoje definem esse nível de educação.

Referências

- BRASIL. Decreto n.º 6949, 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: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 mai. 2024.
- BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 7 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 15 out. 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como aqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 16 nov. 2023.
- CORREA, Luciana Lopes Ferreira. **O Programa de Educação Tutorial (PET) e a permanência de estudantes da UFMS**. 2021, 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.
- GOMES, Irene. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. **Agência de Notícias**, Editoria Estatísticas Sociais, Rio de Janeiro, 24 ago. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e igualdade racial no ensino superior brasileiro no período 2005-2022. **Revista Advir/Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, n. 43, Rio de Janeiro: Asduerj, p. 7-14, dez. 2022.
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Ministério do Planejamento e Orçamento, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf Acesso em: 15 nov. 2023.

- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022 – Pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Ministério do Planejamento e Orçamento, 2023.
- MACHADO, Elielma Ayres. Apresentação. **Revista Advir/Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, n. 43, Rio de Janeiro: Asduerj, p. 5-6, dez. 2022.
- MACIEL, Carina Elisabeth; ANACHE, Alexandra Ayach. A permanência de estudantes com deficiência nas universidades brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 71-86, dez. 2017.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho Universitário. **Resolução Coun n.º 58, de 19 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o percentual para aplicação da reserva de vagas de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Campo Grande: Conselho Universitário, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho Universitário. **Resolução Coun n.º 17, de 16 de abril de 2013**. Dispõe sobre o percentual para aplicação da reserva de vagas de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Campo Grande: Conselho Universitário, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho Universitário. **Resolução Coun n.º 29, de 29 de abril de 2014**. Dispõe sobre o percentual para aplicação da reserva de vagas de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Campo Grande: Conselho Universitário, 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho Universitário. **Resolução Coun n.º 19, de 9 de abril de 2015**. Dispõe sobre o percentual para aplicação da reserva de vagas de que trata a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Campo Grande: Conselho Universitário, 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho Universitário. **Resolução Coun n.º 125, de 31 de agosto de 2021**. Aprova a Política de Inclusão e Ações Afirmativas da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Conselho Universitário, 2021.
- VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar; MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015.

Sobre as autoras e os autores

Alexandra Ayach Anache

Pós-doutorado em Educação Especial no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (2020); pós-doutorado em Educação na Universidade de Brasília, com ênfase em educação especial (2007). Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991). Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Católica Dom Bosco (1987). Licenciatura em Psicologia (1983) e Bacharelado em Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1984). É professor titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem e avaliação psicológica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência intelectual, educação, psicologia e educação inclusiva. Membro da diretoria da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Gestão 2020 a 2022 e 2022 a 2024), Membro da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – CNEEPEI. Coordena o grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial – CNPQ. Integrante do GT da ANPEPP: Subjetividade Ensino e Aprendizagem.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4480521042611530>

ORCID: 0000-0002-7937-4448

E-mail: alexandra.anache@ufms.br

Aline Maira da Silva

Mestra e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. É professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Tem experiência na área de Psicologia, Educação e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: relação família-escola, inclusão escolar, consultoria colaborativa escolar e deficiência intelectual.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0119179612439892>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>

E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

Andressa Santos Rebelo

Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Realizou estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Especial e indicadores educacionais. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN/UFMS) e pesquisadora 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: andressarbl@gmail.com

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. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) e membro do Grupo de Pesquisa Educação e Cidadania.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4278-1661>

E-mail: barbara.martins@ufms.br

Camila da Silva Teixeira Agrelos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos, pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade Direito e Relações Internacionais da UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva – GEPEI/UFGD e pesquisadora bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desenvolve estudos e pesquisas em Educação, atuando principalmente na temática da Educação Inclusiva e de Políticas e Gestão da Educação Especial para Inclusão Escolar.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0919247369775470>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4330-5117>

E-mail: camilateixeira@ufgd.edu.br

Carina Elisabeth Maciel

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Concluiu o Pós-Doutorado em Educação pela Unemat em 2016. Doutora em Educação pela UFMS em 2009. Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB em 2005. Licenciada em Pedagogia pela UFMS em 1991. Pesquisadora da Rede Universitas/Br no Eixo 5 – Acesso e Permanência. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior / Mariluce Bittar – GEPPE/MB; coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial – GEPIEE. Atua como vice-coordenadora do GT 11 – Política da Educação Superior na ANPED Nacional (2021 – atual).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4726577463139954>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3765-3139>

E-mail: carina.maciel@ufms.br

Celi Corrêa Neres

Possui doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010), mestrado em Educação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999) e graduação em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Católica Dom Bosco (1988/1993). Atualmente, é Professora Tempo Integral na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, nos cursos de Pedagogia e Psicologia e no mestrado e doutorado profissional em Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1447713278574091>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9864-2180>

E-mail: celi@uems.br

Débora Carla de Souza Carvalho

Docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG), com atuação na área de Educação Especial. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade Federal de Catalão (2023). Especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Surdez e Libras pela Faculdade de Educação São Luís (2019). Especialização em Psicopedagogia Institucional/Clinica pela Faculdade Católica de Anápolis (2013). Graduação no curso superior de Tecnologia em Redes de Computadores pela Universidade Estadual de Goiás (2014). Graduação em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Goiás (2011). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Tecnologia Assistiva, Deficiência visual.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9619959500222601>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7675-5624>

E-mail: deboracarla@discente.ufcat.edu.br

Débora Militão Trindade Moura

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação

Inclusiva (GEPEI) e é professora efetiva do Ensino Fundamental I no município de Dourados/MS.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0073217675008354>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3417-8071>

E-mail: deboramilitao_@hotmail.com

Décio Nascimento Guimarães

Doutor e mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Coordenador do Grupo de Trabalho Educação Especial (GT 15) (nov/2021 a out/2023) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente e coordenador adjunto do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF). Editor científico da Editora Encontrografia. Membro da Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas da ANPEd. Membro do Fórum Permanente de Direitos Humanos da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ). Em 2020, recebeu o Colar do Mérito Judiciário do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ/RJ). Pesquisador nas áreas: Educação Especial, Práticas Inclusivas, Educação em Direitos Humanos e Mediação de Conflitos. Organizador dos livros: Direitos Humanos e Educação: diálogos interdisciplinares; Práticas Inclusivas: mediações e aprendizagens; Práticas Inclusivas na Escola: caminhos e experiências; dentre outros. Diretor de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (DIPEPI/SECADI/MEC) – 2023/2024. Conselheiro Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE/MDHC) – 2023/2024. Membro do Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva (CITA/MCTI) – 2023/2024.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5894160496434294>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1496-5407>

E-mail: decio.guimaraes@iff.edu.br

Eladio Sebastián-Heredero

Profesor doctor colaborador de los programas de postgrado de las Universidades: UAH (España); CETIS (México); UNAB (Colombia). Profesor colaborador voluntario extranjero de la UFMS (Brasil). Postdoctorado en Educación por la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho de São Paulo (Brasil). Doctorado en Educación por la Universidad de Alcalá (España). Post-graduación en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España). Graduado en Magisterio de Primera Enseñanza por la Escuela de Magisterio de Guadalajara (España). Graduado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (España). Es Cátedra Distinguida por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) de México. Líder del grupo de Investigación Investigaciones en Políticas y Prácticas Educativas Inclusivas da UFMS (Br). Director – coordinador de la “Revista Ibero-americana de Estudos em Educação” y miembro del Comité Científico de varias Revistas y Congresos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8492935603214109>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0293-4395>

E-mail: eladio.sebastian@gmail.com

Estela Natalina Mantovani Bertolotti

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professora associada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems), unidade de Paranaíba, atuando no curso de Pedagogia e no mestrado em Educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6635594534694580>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4692-392X>

E-mail: estelanmb@gmail.com

Giovani Ferreira Bezerra

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor adjunto na mesma universidade, atuando na Faculdade de Educação (Faed). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES/UFGD).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6763847248521843>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4710-3897>

E-mail: gfbzerra@gmail.com

Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FAED/PPGEdu), Mestrado em Educação (FAED/PPGEdu) e Graduação no curso de Pedagogia, ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Participa como membro Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação Especial (GDHEEsp).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4785459796161525>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7256-7490>

E-mail: jociane.nunes@ufms.br

Lázara Cristina da Silva

Professora Associada III da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação desde 2009. Doutora em Educação pela UFU, Mestre em Educação pela UnB e pedagoga. Orienta trabalhos na área de Políticas de Formação de professores para a Educação Inclusiva e Educação Especial; diferentes áreas da educação especial. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas e Práticas de Educação Especial e Inclusão Educacional – Gepepes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3848916629140009>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4647-8785>

E-mail lazara@ufu.br

Letícia de Freitas Streit

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista de Iniciação Científica da UFGD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) da UFGD.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4633993707595712>

ORCID: 0009-0003-4375-9797

E-mail: leticiafstreit@gmail.com

Luciana Lopes Ferreira Correa

Doutoranda em Educação pela UFMS. Mestra em Educação pela UFMS (2021). Especialista em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS (2010). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (2007). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior /Mariluce Bittar (GEPPE/MB) e servidora da UFMS, ocupante do cargo de Técnica em Assuntos Educacionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8176708612683366>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7005-2178>

E-mail: Luciana.correa@ufms.br

Morgana de Fátima Agostini Martins

Professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados. Realizou estágio pós-doutoral em Educação pela Universidad de Buenos Aires (Bolsista CAPES/CAFP UBA-UFGD). Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação Especial e Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Autismo, Desenvolvimento Infantil e Orientação a Famílias e Profissionais no atendimento de Crianças com Deficiências e Autismo. Líder do GEPES - Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>

E-mail: MorganaMartins@ufgd.edu.br

Paulo Eduardo Galvão

Possui doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação nível de Doutorado pela Universidade Católica Dom Bosco. Mestrado em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2016). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (2011). Gra-

duação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (1993). Docente na UEMS, na qualidade de professor de Atendimento Educacional Especializado.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6063434115431694>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9756-1274>

Email: paulo1970edu@gmail.com

Rosemary Nantes Ferreira Martins

Mestra em Educação pela UEMS (2019), especialista em Educação Especial pela UFMS (2016) e graduada em Pedagogia pela UFMS (1992). Já atuou como Técnica de Educação Especial Inclusiva na Rede Estadual de Ensino e trabalhou por 8 anos no Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Atualmente, atua como Técnica da Coordenadoria de Educação Especial – COESP/SUPED/SED-MS. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Inclusiva da UFMS, Campus do Pantanal (GEPEI/UFMS/CPAN).

Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/0042560984914800>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7425-663X>

E-mail: nantesrosemary@gmail.com

Sinara Pollom Zardo

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). Especialista em Gestão Educacional e pedagoga. Profa. adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da UnB. Profa. permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da UnB. Diretora da Diretoria de Acessibilidade do Decanato de Assuntos Comunitários da UnB. Vice-líder do Grupo de Pesquisa CNPq Gerações e Juventude.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8712442846699651>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0944-8333>

E-mail: sinarazardo@unb.br

Valéria Peres Asnis

Professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia. Realizou estágio pós-doutoral, com bolsa PNPd/CAPES, no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, educação musical, música e educação especial, educação musical especial, teatro e inclusão através da arte. Líder do grupo de pesquisa DIVERSA/UFU. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas: Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional da UFU/GEPEPES.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9926181735765678>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2232-5650>

E-mail: valeria.asnis@ufu.br

Vanderley Rodrigues da Silva

Mestrando em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, especialista em Educação Especial Inclusiva pela Uniasselvi (2016) e licenciado em Pedagogia pela Uniderp Anhanguera (2004). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB) e servidor da UFMS, ocupante do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9799390552394932>

E-mail: vanderly.silvarodrigues@ufms.br

Vera Lúcia Gomes

Possui doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2022), mestrado em Educação (2008) pela Universidade Católica Dom Bosco, pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pela UNIDERP (2003) e é psicopedagoga (2019). Atuou como Coordenadora de Educação Especial do Estado de MS (2007-2014). Atuou como Chefe da Divisão de Educação Especial da SEMED/Campo Grande-MS (2023). Professora da Universidade Federal do MS – *campus* Aquidauana.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5471472549645629>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1902-6652>

E-mail: vera.lucia@ufms.br

Wanessa Ferreira Borges

Docente na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Catalão. Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (2019). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade Federal de Goiás – *campus* Avançado Catalão (2015). Possui graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás- *Campus* Avançado Catalão (2010) e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2016). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, Tecnologia Assistiva, Deficiência visual (Baixa visão), Inclusão Escolar, Formação de Professores, Pesquisa e Consultoria Colaborativa e Atendimento Educacional Especializado.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8832656114320939>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-8901>

E-mail: wanessafborges@ufcat.edu.br

Washington Cesar Shoiti Nozu

Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor adjunto da UFGD. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

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

Pesquisadoras/es em Educação Especial do GT 15 da Regional Centro-Oeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) brindam as/os leitoras/es com esta produção científica. As temáticas estimulam o debate, a análise e a reflexão sobre a implementação das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, o processo de escolarização dos estudantes até a Educação Superior, a prática pedagógica, o Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas e os processos formativos para atuação em Educação Especial. Esta coletânea assume grande relevância pelo balanço e análise das investigações relacionadas à Educação Especial, uma vez que amplia e consolida um campo de debate interdisciplinar para pensar a configuração dessa modalidade de ensino e da cultura de inclusão escolar. Desejamos às/aos leitoras/es que este encontro possa abrir novas possibilidades de questionamentos e pesquisas sobre as políticas e práticas que nos sustentam.

Marilda Moraes Garcia Bruno
Professora Aposentada da UFGD



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia