

Educação Especial em Debate

Nº 17

Revista Educação Especial em Debate

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Ano 9 - V. 9 – N. 17 – Janeiro a Junho de 2024.

Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Vitória/ES

Revista Educação Especial em Debate – Universidade Federal do Espírito Santo

Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Centro de Educação

Ano 9, volume 9, número 17. (janeiro a junho de 2024).

Periodicidade: Semestral

ISSN : 2525-5932

Comissão Editorial

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezoni Caetano (Ufes)

Daniel Junqueira de Carvalho (Ufes)

Denise Meyrelles de Jesus (Ufes)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Jefferson Bruno Santana (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Keli Simões Xavier Silva (Ufes)

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Reginaldo Célio Sobrinho (Ufes)

Sonia Lopes Victor (Ufes)

Vitor Gomes (Ufes)

Fale Conosco:

NEESP

E-mail: revistaneesp.ufes@gmail.com

DESARROLLO DE TECNOLOGÍA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE TECHNOLOGY AT THE VERACRUZANA UNIVERSITY

José Rafael Rojano Cáceres¹

Resumen: En el presente artículo se exponen las situaciones actuales que vive la Universidad Veracruzana (UV) al hacer frente a la llegada de estudiantes Sordos quienes son usuarios de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Asimismo, se plantea que si bien los estudiantes deben acceder a contenidos en su lengua natural, la tecnología es un aliado invaluable para lograr complementar las labores de los intérpretes a través de tres acciones fundamentales: la promoción de la seña escrita, la implementación de una plataforma para la gestión de contenidos en Lengua de Señas, y la aplicación de algoritmos de aprendizaje de máquina que permitan el tratamiento automático de la LSM. Para dar contexto a la propuesta, se plantea también los antecedentes tecnológicos que de alguna forma permiten sustentar los planteamientos indicados. Para dar contexto a las propuestas de solución, se plantea también los antecedentes tecnológicos que permiten sustentar los planteamientos indicados.

Palabras-Clave: Discapacidad, Sordos, Lengua de Señas, Tecnología Inclusiva, Accesibilidad

Abstract: The current situations faced by the Universidad Veracruzana (UV) in accommodating the arrival of Deaf students who are users of Mexican Sign Language (LSM) are presented in this article. It is also proposed that while students must access content in their natural language, technology is an invaluable ally to complement the work of interpreters through three fundamental actions: the promotion of sign writing, the implementation of a platform for managing content in Sign Language, and the application of machine learning algorithms that allow for the automatic processing of LSM. To give context to the solution proposals, the technological background that allows supporting the indicated approaches is also proposed.

Keywords: Disability, Deaf, Sign Language, Inclusive Technology, Accessibility

¹ Doctor en Ciencias de la Computación, Profesor de la Universidad Veracruzana y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), México. E-mail: rojano@uv.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3878-4571>.

Introducción

En México hoy en día existe una creciente y marcada tendencia a prestar mayor atención a la discapacidad. Por ejemplo, desde el punto de vista legislativo se puede atestiguar en la promulgación de leyes a favor de la misma. Ejemplo de ello son: La Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPD) (GOBIERNO DE MÉXICO, 2005), La Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD) (GOBIERNO DE MÉXICO, 2011), La Ley General de Educación (LGE) (GOBIERNO DE MÉXICO, 2019), o La Norma Oficial Mexicana Nom-015-SSA-2023, para la Atención Médica Integral a Personas con Discapacidad (GOBIERNO DE MÉXICO, 2023), entre otras. Particularmente, es de interés para el autor prestar atención a la comunidad de personas Sordas, que son usuarias de la Lengua de Señas (LS), y que solo hasta recientes años se le ha reconocido jurídicamente como una lengua oficial mediante la promulgación de la LGPD en donde además se establece que la Lengua de Señas Mexicana (LSM) forma parte del patrimonio cultural y lingüístico; todo ello dentro del artículo 12. Posteriormente en la LGIPD, en su artículo 14, se extiende el reconocimiento hacia aquellos **formatos de comunicación que sean accesibles** además de la propia LSM. En la LGE se promulga en el artículo 65, fracción II, que es un deber de las autoridades educativas el facilitar la adquisición y el aprendizaje de dicha lengua. Asimismo en la Nom-015-SSA-2023 se establece en sus definiciones a la LSM como medio de comunicación con el paciente con discapacidad (auditiva para este caso).

Por otro lado, desde el punto particular de la Inclusión Educativa, las personas Sordas enfrentan grandes retos al transitar por el sistema educativo, mismo que no cuenta con las adecuaciones necesarias para una plena atención a las necesidades de los Sordos. No obstante debido a la gran extensión que implica dicho sistema, se hará un primer acotamiento en el ámbito de la Educación Superior Universitaria, donde bien se puede identificar tres grandes momentos clave: el ingreso, el tránsito y el egreso de dicho sistema. En el contexto del ingreso, las personas Sordas se enfrenta a la evaluación de conocimientos desde una perspectiva oyente y con las barreras de la lengua que esto supone, un ejemplo de ello lo supone los exámenes generales de conocimiento como es el caso del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (EXANI-II) (ROJANO, 2024). Durante su tránsito y permanencia, los estudiantes enfrentan las barreras derivadas de la falta de interpretación en su lengua, la adecuación curricular, e incluso **las plataformas tecnológicas que no son accesibles**. Para el egreso, igualmente tienen el

reto de ser evaluados a través de una variedad de modalidades de titulación que van desde la tesis, la tesina, entre otros modalidades que dan testimonio del conocimiento a través de la generación de un documento escrito, hasta los exámenes de conocimientos como el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) (CENEVAL, s.f.).

Antecedentes en la educación superior de la Universidad Veracruzana

Como se ha mencionado, el presente artículo se centra en el contexto de la Educación Superior Universitaria, y realizando un segundo acotamiento, en lo particular en la vida universitaria de la Universidad Veracruzana (UV) de México. Cabe decir que en esta institución no es nuevo que personas con discapacidad auditiva que son usuarias de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) hayan transitado por sus instalaciones. Sin embargo, las condiciones no son las mismas para todos, ya que desde el año 2019, diversas gestiones permitieron realizar adecuaciones para los sustentantes Sordos (ROJANO, 2024), entre las que se encuentran la interpretación simultánea y la interpretación a través videos pregrabados en LSM como parte del examen de ingreso.

Durante este tiempo el autor como integrante de la red de académicos denominada “Red Universitaria del Programa Universitario de Educación Inclusiva” asociada con el Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI)², ha participado en varios de los proyectos en favor de la inclusión, los cuales forman parte de los antecedentes de dicha institución; siendo entre otros: el libro intitulado “Lineamientos para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad” (ORAMAS, 2019), el reglamento intitulado “Reglamento para la Inclusión de Personas con Discapacidad” (UNIVERSIDAD VERACRUZANA, 2021) y aunque el autor no participó en el “Protocolo para Garantizar y Promover el Ingreso, Permanencia y Egreso del Alumnado con Discapacidad en la Universidad Veracruzana” (UNIVERSIDAD VERACRUZANA, 2024) sí que es importante citarlo ya que son ejemplos del avance en dicha materia.

Por otro lado, cabe resaltar que a pesar de las adecuaciones realizadas en los primeros años (interpretación simultánea y pregrabada), las personas no lograron ingresar a la institución, pero en los años subsecuentes y con la perseverancia de algunas personas deseosas de cursar una carrera universitaria, hoy día 2024, la UV alberga 7 estudiantes Sordos usuarios de la LSM en diversos grados y en tres carreras: Licenciatura en

² PUEI: <https://www.uv.mx/cendhiu/general/programa-para-la-educacion-inclusiva-universitaria/>

Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (4 estudiantes), Licenciatura en Agroecología y Soberanía Alimentaria (2 estudiantes) y Licenciatura en Derecho (1 estudiante). Cabe decir que al momento de escribir este artículo nos encontramos a la espera del resultado de otros 9 aspirantes a finales de junio.

Mientras tanto, es importante decir que, para el caso de los siete estudiantes las autoridades universitarias han realizado grandes esfuerzos financieros y humanos para poder proveerles del servicio de interpretación. Sin embargo, **para el autor** está claro que no solo el servicio de interpretación es necesario ya que en México nos enfrentamos a diversos problemas como son:

1. Falta de uniformidad en la lengua de señas
2. Falta de uniformidad lingüística en los estudiantes
3. Falta de léxico especializado en el entorno universitario y profesional
4. Falta de materiales accesibles en lengua de señas
5. Falta de usabilidad en las plataformas digitales
6. Falta de plataformas accesibles en lengua de señas

En este sentido, muchos de estos problemas aún no son percibidos por las autoridades universitarias principalmente porque se está en una fase de construcción y aprendizaje, que incluye a los propios estudiantes quien de forma conjunta con las autoridades deberán participar y retroalimentar el proceso, y con paciencia y tolerancia lograr el perfeccionamiento de estos mecanismos inclusivos.

En lo que podría llamarse un tercer acotamiento, está el hecho de plantear que no todos los problemas listados pueden ser atacados simultáneamente y como se mencionó previamente sin la participación conjunta de la comunidad Sorda, más las Instituciones de Educación Superior (IES) e incluso el propio Gobierno; por lo cual el enfoque del presente trabajo pretende ser informativo y reflexivo sobre cómo abordar algunos de estos aspectos desde la competencia de la **tecnología social**, la cual según BOLAÑO GARCÍA (2022) es aquella que busca “la inclusión social, la cooperación y la emancipación social”. Para ello se inicia en la siguiente sección resumiendo en lo general las acciones desde el punto de vista de la tecnología que el autor ha venido promoviendo y desarrollando.

Propuestas tecnológicas en atención a la discapacidad desde la Universidad Veracruzana

En la UV se han propuesto y llevado a cabo tres grandes proyectos para la atención a la discapacidad. A continuación se describen brevemente los mismos a manera de antecedentes.

En primer término se encuentra el proyecto intitulado “Sistemas Interactivos para la atención de usuarios con capacidades diferentes” (ROJANO, 2015). Cabe aclarar que el nombre asignado fue previo al desarrollo y difusión de un lenguaje incluyente, que incluso hoy en día asusta aún a algunos medios científicos y revisores al leer el término discapacidad y sordo, considerándolos una falta de respeto. Dicho lo anterior este proyecto fue una propuesta donde participaron tres universidades mexicanas, una española y una colombiana. Al decir liderados por la UV, se encontró la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad del Cauca en Colombia y la Universidad de Granada en España. En el caso particular de la UV se contribuyó al proyecto con el desarrollo de objetos de aprendizaje (ROJANO-CACERES, 2016a) y escenarios para sensibilizar a la sociedad con la LS (ROJANO-CACERES et al, 2016B), entre otras propuestas.

Posteriormente, surgió el proyecto “Tecnología Social para la Discapacidad Auditiva” en 2017. Este proyecto de investigación buscó que mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se atacaran dos aristas: 1) Vinculación social y sensibilización, donde se fomentó la sensibilización de la sociedad, la academia y el público en general a través de la enseñanza de la Lengua de Señas con el apoyo de la Asociación Civil Difusión, Inclusión y Educación del Sordo³ (DIES), y 2) Investigación computacional, donde se propusieron soluciones tecnológicas para mejorar la comunicación entre las personas sordas y oyentes, así como entre las personas sordas y las computadoras mediante el empleo de técnicas de aprendizaje de máquina, algunos ejemplos se puede encontrar en (MARTÍNEZ-GUTIÉRREZ, 2019) (MARTÍNEZ-GUEVARA, 2019) y (ROJANO-CÁCERES & GONZÁLEZ-CONTRERAS, 2020).

Desde 2021, se desarrolla el proyecto intitulado “Laboratorio de Inclusión y Accesibilidad (LABOINAC)”⁴ el cual viene a intentar dejar huella tangible sobre los desarrollos tecnológicos a través del despliegue o publicación de aplicaciones. En este

³ DIES: <https://www.facebook.com/DIESCOATEPEC>

⁴ LABOINAC: Disponible en: <https://play.google.com/store/apps/dev?id=8355435962563331478>

caso particular a través de la tienda de aplicaciones para Android (Google Play). Algunos trabajos relacionados son también: (CORTAZAR et al, 2021) y (GUTIERREZ & CÁCERES, 2023).

Cabe mencionar que desde el inicio de estos procesos de investigación la línea principal ha sido atención a la discapacidad auditiva, aunque también se han atendido otros tipos de discapacidad como la visual y la intelectual; pero en cierta medida la línea de la discapacidad auditiva ha sentado una base para en la actualidad tener una visión más clara sobre las necesidades de las personas Sordas y fungir con cierto grado de experiencia en el tema.

Situación actual en la institución

Como se mencionó previamente, existen diversos problemas a sortear al interior de la UV en relación con el alumnado Sordo, por un lado se ha apostado primariamente por brindar los servicios de interpretación en LSM para las clases de los estudiantes, no obstante este enfoque acarrea diversas problemáticas particulares:

- La necesidad de contar con intérpretes hábiles y con un alto nivel de competencia en LSM, pero la realidad es que no se cuenta con una amplia cartera de capital humano en la región, siendo necesario para ello socorrer a la interpretación virtual con personas de otras regiones mediante plataformas como Zoom.
- Falta de léxico en la disciplina, o bien la falta de conocimiento del intérprete en dicha materia, esto tiene que ver con que para muchos es la primera vez interpretando en contextos educativos que no necesariamente son la interpretación de conferencia donde no hay retroalimentación sobre el mensaje que se entrega, o también el que los intérpretes no se hayan formado en la disciplina específica.
- Otra situación, es que si bien la institución ha hecho lo imposible para contratar los servicios, aún no es posible contar con el apoyo de los intérpretes fuera de un horario de clases, al menos no pagado y registrado por la UV, para aclarar las dudas de los estudiantes.
- Se ha identificado, incluso desde los exámenes de admisión, que los aspirantes y posteriormente estudiantes Sordos no cuentan con el mismo nivel de dominio

de la LSM, esto genera grandes problemas de comunicación entre el estudiante y la interpretación que se le brinda.

- Finalmente, es bien conocido que las plataformas tecnológicas carecen de elementos de accesibilidad que les permitan el uso correcto de tecnologías asistivas. La falta de accesibilidad tiene que ver con que en las plataformas tecnológicas no se cumplen los criterios de éxito definidos por la *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG) versión 2.2 (World Wide Web Consortium [W3C], 2021). En el caso particular que se describe aquí es la violación a los criterios de éxito, entre los cuales por lo menos estaría la falta de acceso a la información mediante LSM como establece el criterio de éxito 1.2.6.

Accesibilidad y usabilidad

Previamente se ha planteado el concepto accesibilidad, que si bien es conocido, no está de más precisarlo. En este sentido el concepto está primariamente asociada con la personas con alguna discapacidad, no obstante cuando se tienen productos accesibles también se beneficia a las personas sin alguna discapacidad. Por lo tanto, la accesibilidad es la cualidad de un producto o servicio para ser eventualmente usado por cualquier persona independientemente de sus capacidades. Otra forma de pensar la accesibilidad, sería una forma de brindar mecanismos que faciliten el uso de un producto.

En una sección previa se plantea la problemática de las plataformas accesibles, en este sentido se puede pensar como un caso particular a las plataformas Web, para lo cual el Consorcio de la *World Wide Web* o (W3C) se ha esforzado en proponer una serie de normativas integradas a través de la Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI, por sus siglas en inglés). Como resultado, se ha propuesto la *Web Content Accessibility Guideline* (WCAG) la cual dependiendo de su versión, para este caso la 2.2 se organiza en cuatro principios, trece pautas y 58 criterios de éxito. De esta forma, un sitio web que pretende ser accesible debería estar alineado con algún nivel de conformidad que se califica conforme el número de criterios de éxito que cubre, los criterios de conformidad son tres A (agrupa 30 criterios de éxito), AA (agrupa 20 criterios de éxito) y AAA (agrupa 8 criterios de éxito). Siendo el nivel A el más bajo y el nivel AAA el más alto.

Por otro lado, la usabilidad, ampliamente estudiada en la disciplina de la Interacción Humano Computadora (IHC) es definida a través de la norma ISO 9241-11 como “*extent to which a system, product or service can be used by specified users to achieve specified*

goals with effectiveness, efficiency and satisfaction in a specified context of use” (International Organization for Standardization [ISO], 2018), es decir es una propiedad aplicable a cualquier producto o servicio, en donde los usuarios tienen un papel relevante al ser caracterizados junto con sus necesidades, y con el producto o servicio deberán ser capaces de alcanzar sus propias metas particulares con efectividad, eficacia y satisfacción, en un contexto particular de uso. Estos tres atributos se pueden equiparar con a) si el usuario alcanza o no la meta, b) con qué esfuerzo y en qué tiempo y c) la respuesta emocional relacionada con el sentir sobre el producto o servicio, respectivamente.

En este sentido la relación de ambos conceptos deriva en que a mayor accesibilidad en un producto o servicio se logra también una mayor usabilidad.

Reflexiones y propuestas

Previamente, en la sección de antecedentes, se identificaron seis grandes problemáticas que si bien es cierto no se pretenden resolver de inmediato, si resulta necesario tenerlas presente y enunciarlas para ver cómo se van a ir tratando. De entre todas, está claro que la falta de uniformidad o estandarización de la lengua de señas no es solo competencia de la UV. No obstante las otras seis pueden irse trabajando a partir de lo siguiente:

Falta de uniformidad lingüística en los estudiantes

De acuerdo con la experiencia y las conversaciones que se han tenido con los propios estudiantes es marcada la diferencia lingüística entre ellos. En este sentido es necesario que desde los programas académicos se dé mayor relevancia a dos aspectos: a) formalizar la enseñanza de la LSM en todos los estudiantes en lugar de asignaturas como inglés, que es una tercera lengua para ellos; b) fortalecer la enseñanza del español como segunda lengua para que tengan mayor independencia en su tránsito por el sistema educativo de educación superior. En este sentido se propone fomentar la adquisición de sistemas de representación como la seña escritura o *signwriting*⁵ como un medio de documentación de su propia lengua y tener la opción de transmitir información de forma económica en cuanto a cantidad de kilobytes, pues si bien los videos en LSM son una opción formidable resultan altamente costosos en términos de procesamiento, almacenamiento y distribución en red.

⁵ Signwriting: <https://www.signwriting.org/>

En este sentido, de forma inicial a través del Laboratorio de Inclusión y Accesibilidad se pretende capacitar y formar a personas Sordas y oyentes en relación a este tema, así como también facilitar las herramientas digitales para su uso, ya que por sí misma la notación y las propias herramientas para su uso pueden resultar poco usables.

Falta de léxico especializado en el entorno universitario y profesional

En esta situación y como es bien conocida la dinámica de la comunidad Sorda al momento de acordar nueva señas, esto representaría posibles conflictos y tiempos indeterminados para su elaboración y aprobación. Por otro lado, es posible considerar que quizás pocas personas Sordas cuenten con la formación profesional en el área de estudio dadas las grandes barreras que les han precedido. Por ello, una posible medida operativa radica en que los propios intérpretes y Sordos universitarios planteen en acuerdo común un léxico *ad hoc* para su uso en la institución, estableciendo perfectamente el alcance del mismo sin que se genere una falta de respeto a la propia comunidad, en caso de que pueda llegar a ser visto de esa forma. En este sentido, también hay que recordar que las instituciones son autónomas, incluso del propio Gobierno, por lo cual no se pretende violar o dañar a nadie con dicha medida, sino facilitar el acceso a la información de una forma ágil.

Falta de materiales accesibles en lengua de señas

Es indispensable la formación y concientización de profesores, tutores y de los propios para hacerlos partícipes del proceso de creación de materiales accesibles. Dado que actualmente para la gran mayoría de los universitarios es un cambio de paradigma lingüístico es importante formar y capacitar en este tema. Una de las propuestas a este respecto se encuentran en (ROJANO & GONZÁLEZ, 2020) al proponerse un sistema para la generación de exámenes en LSM.

Falta de usabilidad en las plataformas digitales

Desde el proyecto del Laboratorio de Inclusión y Accesibilidad se ha participado en el análisis de la usabilidad y la accesibilidad de las plataformas digitales institucionales. Como tal, se ha identificado que estas no brindan un apoyo adecuado para su uso con tecnologías asistivas. Para ello se han realizado diversas pruebas tanto automatizadas como manuales. Algunas fallas también se han identificado en productos como el sistema de administración de contenidos de la institución denominados EMINUS (MARTÍNEZ, LAGUNES & ROJANO, 2024).

En este sentido, se han realizado propuestas de adecuación tecnológica aplicando la normativa WCAG 2.2, asimismo se ha brindado capacitación a los desarrolladores y diseñadores en materia de accesibilidad.

Falta de plataformas accesibles en lengua de señas

Particularmente, el cumplimiento del criterio de éxito 1.2.6 que se indicó en las secciones previas a manera de ejemplo, está catalogado con el nivel de conformidad más alto, es decir AAA. Dentro de este grupo de criterios solo encontramos a 8 de los 58, lo cual podría interpretarse que tales criterios que son más complejos de llevar a cabo, en este caso quizás la complejidad está asociada al proceso de interpretación con personas que resulta en un costo adicional, no obstante se tiene alternativas como el uso de agentes conversacionales o avatares como el caso del software VLIBRAS (FLORÊNCIO FERNANDES MORET & RODRIGUES MENDONÇA, 2023).

No obstante, como parte de las propuestas desde el proyecto del laboratorio, se plantea también la creación de un entorno que permita la gestión de contenidos grabados en lengua de señas.

Dicho entorno propuesto surge en atención a las problemáticas anteriormente identificadas como son la falta de intérpretes, la falta de materiales en LSM, y la necesidad de nivelación lingüística de los estudiantes. La plataforma pretende alimentarse con videos que sean grabados durante el proceso de interpretación dentro del contexto de las clases, con tales materiales grabados se espera:

a) Poner a disposición de los estudiantes sordos materiales que puedan servir como referencia para repasar contenidos vistos en clase.

b) Desarrollar dentro de la plataforma algoritmos con Inteligencia Artificial que permitan al estudiante sordo realizar búsquedas de contenido no textual en su propia lengua, esto es mediante el uso de señas.

c) Servir de materiales para el entrenamiento de nuevos intérpretes de lengua de señas.

d) Servir como elementos para la construcción del léxico universitario que sirva para las nuevas generaciones de personas Sordas.

e) Servir como medio para identificación de contenidos de interés de los estudiantes a través del uso de un motor de conciencia del contexto, con lo cual se puedan dar sugerencias automáticas a otros estudiantes.

f) En términos de la retroalimentación recibida por el Prof. Dr. Rodrigues da Costa Júnior, los propios materiales son prueba de la labor intangible de los intérpretes. Que en términos administrativos sirve como medio de demostración de su actividad y la posible consecución de mayores fondos para dicha actividad.

Consideraciones finales

Después de realizados los planteamientos anteriores, así como expuestas las propuestas sustentadas en el uso de la tecnología se puede decir que la Universidad Veracruzana se encuentra ante un momento histórico para una de las IES más grandes de México y ciertamente la más grande del sureste mexicano con una matrícula superior a los ochenta y ocho mil estudiantes, en donde sus decisiones y aportes impactarán en el desarrollo de la vida universitaria para las personas con discapacidad.

Es por ello, la necesidad de visibilizar las problemáticas y plantear líneas de acción para su atención. Bajo estos términos se puede concluir de forma precisa tres acciones tecnológicas que se espera brinden justamente el apoyo y acompañamiento de los estudiantes Sordos:

1. La promoción de medios accesibles para la representación de la LSM como *signwriting* en aplicaciones de software que sean usables.
2. La implementación de una plataforma para la gestión de contenidos en LSM con elementos de inteligencia artificial y conciencia del contexto.
3. La aplicación de algoritmos de aprendizaje de máquina para facilitar la búsqueda de información no textual en videos de LSM.

De esta forma, la combinación de las tecnologías sociales antes propuestas no solo serán de un apoyo vital para los estudiantes, sino también para los profesores, los intérpretes y las propias autoridades universitarias.

Bibliografía

BOLAÑO GARCÍA, M. (2022). **Tecnologías educativas para la inclusión**: (1 ed.). Santa Marta, Editorial Unimagdalena.

CENEVAL. (s.f.). Exámenes de Egreso EGEL. Recuperado de <https://ceneval.edu.mx/examenes-egreso-egel/>

CORTÁZAR, A. E. F., & ROJANO-CÁCERES, J. R. (2021). **Desarrollo de la apreciación musical en niños Sordos mediante estimulación por vibraciones desde una aplicación móvil.** *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 29, 1007-1037.

FLORÊNCIO FERNANDES MORET, M. C., & RODRIGUES MENDONÇA, J. G. (2023). **O uso das tecnologias para acessibilidade da comunidade surda no processo educacional brasileiro.** *Revista Educação Especial Em Debate*, 8(15), 180–193. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41578>

Gobierno de México. (2005). **Ley General de las Personas con Discapacidad.** Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2044351&fecha=10/06/2005

Gobierno de México. (2011). **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.** Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Gobierno de México. (2019). **Ley General de Educación.** Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Gobierno de México. (2023). **Norma Oficial Mexicana Nom-015-SSA-2023, para la Atención Médica Integral a Personas con Discapacidad.** Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

GUTIÉRREZ, M. M., & CÁCERES, J. R. R. (2023). **Evaluating the effectiveness of accessible websites for deaf users.** *Universal Access in the Information Society*, 22(4), 1153-1161.

International Organization for Standardization. (2018). **Ergonomics of human-system interaction — Part 11: Usability: Definitions and concepts (ISO 9241-11:2018).** International Organization for Standardization. <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:ed-2:v1:en>

MARTÍNEZ-GUTIÉRREZ, M. E., ROJANO-CÁCERES, J. R., BENÍTEZ-GUERRERO, E., & SÁNCHEZ-BARRERA, H. E. (2019). **Data Acquisition Software for Sign Language Recognition.** *Res. Comput. Sci.*, 148(3), 205-211.

MARTÍNEZ-GUEVARA, N., CRUZ-RAMÍREZ, N., & ROJANO-CÁCERES, J. R. (2019). **Robust algorithm of Clustering for the Detection of Hidden Variables in Bayesian Networks**. Res. Comput. Sci., 148(3), 267-276.

MARTÍNEZ, M.W. & LAGUNES, V. & ROJANO, C.J.R. (2024). **Accessible applications for people with visual disabilities through voice assistants: a systematic review of the literature**.

ORAMAS, María. (2019). **Universidad inclusiva: Lineamientos para la inclusión de estudiantes con discapacidad**. 10.25009/uv.2234.1452.

ROJANO, C.J.R. (2015). **Sistemas Interactivos para la atención de Usuarios con Capacidades Diferentes**.

ROJANO-CACERES, J.R., MORALES-LUNA C., Rebolledo-MENDEZ G., ORTEGA-CARRILLO J.A., MUÑOZ-ARTEAGA J. (2016a). **Raise Awareness in Society About Deafness: A Proposal with Learning Objects and Scenarios**. Procedia - Social and Behavioral Sciences. V. 228. P. 575-581, ISSN 1877-0428. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.088>.

ROJANO-CÁCERES, J.R., Sánchez-Barrera H., Martínez-Gutiérrez M.E., Molero-Castillo, G., Ortega-Carrillo, J.A. (2016b). **Designing an interaction architecture by scenarios for Deaf people**. In Proceedings of the XVII International Conference on Human Computer Interaction (Interacción '16). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 38, 1–2. <https://doi.org/10.1145/2998626.2998642>.

ROJANO-CÁCERES, J. R., & GONZÁLEZ-CONTRERAS, E. R. (2020, October). **Design of accessible university exams for deaf people**. In 2020 3rd International Conference of Inclusive Technology and Education (CONTIE) (pp. 89-93). IEEE.

ROJANO, C. J. R. (2024). Hacia la Universidad Veracruzana: experiencias en el proceso de ingreso universitario. Cruz, A.M. (Ed). **Lengua de Señas, Lengua Escrita: la Perspectiva Bilingüe para las Comunidades Sordas de México y Brasil**. p. 225-246. Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Veracruzana. Recuperado de http://www.riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/4668/lengua_senas_escrita.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=225

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2021). **Reglamento para la Inclusión de Personas con Discapacidad.** Recuperado de <https://www.uv.mx/legislacion/files/2021/08/Reglamento-Inclusion-Personas-Discapacidad-2021.pdf>

UNIVERSIDAD VERACRUZANA. (2021). **Protocolo para Garantizar y Promover el Ingreso, Permanencia y Egreso del Alumnado con Discapacidad en la Universidad Veracruzana.** Recuperado de https://www.uv.mx/cendhiu/files/2024/02/Protocolo-Alumnado-con-Discapacidad_V22-02-24-2.pdf

World Wide Web Consortium (W3C). (2021). **Web content accessibility guidelines (WCAG) 2.2.** <https://www.w3.org/TR/WCAG22/>

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO: UN ANÁLISIS A PARTIR DE LA DISCRIMINACIÓN ESTRUCTURAL

EDUCATIONAL INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN MEXICO: AN ANALYSIS BASED ON STRUCTURAL DISCRIMINATION

Jessica Badillo Guzmán¹

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el contexto mexicano, considerando como punto de partida la discriminación estructural en tres ámbitos: trabajo, salud y educación. La metodología es cualitativa, el estudio es documental. Los resultados muestran que, aunque existe una base legal que se ha robustecido en los últimos años en cuanto al derecho a la educación de las personas con discapacidad, no todas pueden acceder a ella y quienes lo logran, se enfrentan a marcos institucionales que no son capaces de proveerles condiciones justas para el aprendizaje y para una experiencia escolar exitosa. Se concluye, por lo tanto, que la inclusión de este sector de la población es todavía precaria, desigual e injusta, pese a los avances nacionales e institucionales en la materia a nivel legislativo y de política educativa.

Palabras clave: Inclusión, personas con discapacidad, educación, igualdad de oportunidades, política educativa.

Abstract

The objective of this article is to analyze the educational inclusion of people with disabilities in the Mexican context, considering as a starting point the structural discrimination in three areas: work, health and education. The methodology is qualitative, the study is documentary. The results show that, although there is a legal basis that has been strengthened in recent years regarding the right to education for people with disabilities, not all of them can access it and those who do, face institutional frameworks that are not able to provide them with fair conditions for learning and for a successful school experience. It is concluded, therefore, that the inclusion of this sector of the population is still precarious, unequal and unfair, despite national and institutional progress in this area at the legislative and educational policy levels.

Keywords: Inclusion, people with disabilities, education, equal opportunities, education policy.

¹ Doctorante en Innovación Educativa en Educación Superior y Maestra en Educación y Lic. en Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Pedagogía Sistema escolarizado de la Región Xalapa, de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: jebadillo@uv.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2158-5349>

INTRODUCCIÓN

La desigualdad y la discriminación son problemáticas compartidas en la región latinoamericana, no obstante, se acentúa en ciertas poblaciones y colectivos, como ocurre en el caso de las personas con discapacidad. Este sector es uno de los más desfavorecidos históricamente por las políticas públicas y las acciones institucionales. En México, existen avances en el reconocimiento de sus derechos humanos, los cuales se reflejan en la existencia de leyes, políticas y programas gubernamentales de inclusión. No obstante, la discriminación estructural persiste y la educación de las personas con discapacidades uno de los ámbitos más afectados por ella.

En este marco, este artículo explora la inclusión educativa de las personas con discapacidad en México. De inicio se analiza la presencia de esta población a partir de las estadísticas nacionales de las que se dispone. Posteriormente, se analizan tres ámbitos en los que la población en cuestión es discriminada estructuralmente: trabajo, salud y educación. Posteriormente, se hace un acercamiento al nivel de educación superior, que representa el peldaño más alto en la formación escolar, al que con dificultad empiezan a llegar las personas con discapacidad.

PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO

En México, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) es el organismo encargado de contabilizar a la población; este ejercicio se realiza cada cinco años, el último se llevó a cabo en 2020. La población con discapacidad se identificó en él a partir del tipo de dificultad que la persona presenta: caminar, subir o bajar; ver, aun usando lentes; oír, aun usando aparato auditivo, bañarse, vestirse o comer; recordar o concentrarse; hablar o comunicarse. Además de esta tipología, el Censo distinguió a la población con algún problema o condición mental y a la población con limitación; ambas son categorías que fueron utilizadas en versiones anteriores para levantar información, lo que, lejos de clarificar el panorama, lo vuelve opaco e impreciso.

Así, en el Censo General de Población y Vivienda 2020 el total de población con discapacidad, con limitación para realizar sus actividades cotidianas o con algún problema o condición mental fue de 20,838,108, esto es, 16.5% del total nacional. De esta cantidad, la

población con discapacidad corresponde a 6,179,890 (4.9%), donde 53% son mujeres y 47% son hombres. Por su parte, la población con algún problema o condición mental identificada fue de 1,590,583 personas (1.3%), mientras que la que reportó alguna limitación fue de 13,934,448 personas, esto es, 11.1% (INEGI, 2022). De acuerdo con el INEGI, las sumas de los porcentajes rebasan el 100% ya que en algunos casos una misma persona reportó más de una discapacidad.

Atendiendo al tipo de discapacidad, los más de seis millones de personas con discapacidad se distribuyen como sigue:

- 47.6% presenta dificultad para caminar, subir o bajar;
- 43.5% para ver, aun usando lentes;
- 21.9% para oír, aun usando aparato auditivo;
- 18.9% para bañarse, vestirse o comer;
- 18.6% para recordar o concentrarse; y 15.3% para hablar o comunicarse (INEGI, 2022).

En cuanto a la edad, la mayor parte de esta población se ubica en rangos de 60 años en adelante (Figura 1). Entre las mujeres, el que ocupa un mayor porcentaje es el de 85 años y más, mientras que entre los hombres se trata del rango de 65 a 69 años.

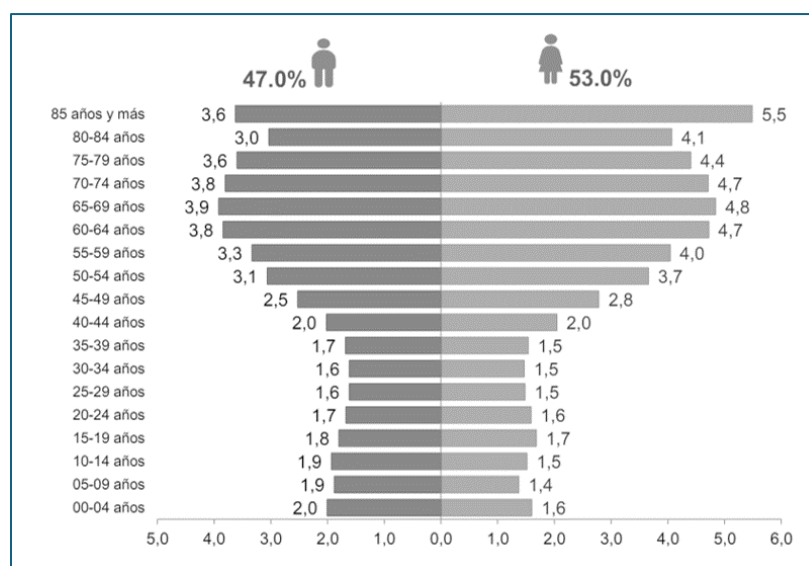


Figura 1. Distribución de la población con discapacidad por rangos de edad y sexo.
Nota: INEGI, 2022, p. 21.

El Censo logra visibilizar a esta población, no obstante, utiliza varios términos, lo que complejizan la lectura de los resultados; con ello, invisibiliza a quienes viven con más de una condición de discapacidad, lo que dificulta el reconocimiento de sus necesidades específicas, tanto en lo colectivo, como en lo individual. Además de las imprecisiones metodológicas en cuanto a las denominaciones empleadas, la forma en que se preguntó pudo generar confusión incluso en quienes hicieron el levantamiento de los datos. Por lo demás, la forma en que se pregunta por la discapacidad, así como la clasificación empleada, enfatiza en cierto modo el modelo médico. Esta perspectiva, que fue la hegemónica por mucho tiempo, ha sido reemplazada paulatinamente por el modelo social con enfoque de derechos humanos, el cual reconoce que es el entorno el que produce la discapacidad, al no permitir a las personas vivir en igualdad de oportunidades y condiciones, limitando así su desarrollo y bienestar; sin embargo, todavía persiste en diversos ámbitos de forma cotidiana.

El Artículo 5 de la LGIPD en México señala como principios para las políticas públicas los siguientes:

La equidad, la justicia social, la igualdad de oportunidades, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad; el respeto de la dignidad, la autonomía individual, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, el respecto de la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la accesibilidad; la no discriminación; la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad; la transversalidad (LGIPD, 2024, p. 5-6).

Sin embargo, la desigualdad que las personas con discapacidad viven de manera cotidiana se hace visible en diferentes ámbitos, producto de la discriminación estructural que enfrentan, esto es, el trato desigual que les coloca en desventaja en los ámbitos laboral, de salud y educativo. De acuerdo con Maldonado Méndez y Ayala Maldonado (2023) la discriminación estructural o institucional:

Está arraigada en los sistemas e instituciones que conforman una sociedad, por lo que resulta ser una exclusión amplia y profunda, afectando a grupos enteros de personas. Se manifiesta en leyes, políticas y prácticas sociales que perpetúan la desigualdad de colectividades como las minorías étnicas, las personas con discapacidad, la comunidad de la diversidad sexual y de identidad de género, entre otras (p. 6).

En el caso de las personas con discapacidad, aun cuando se ha legislado sobre sus derechos, estos no se cumplen a cabalidad y la discriminación estructural se produce en distintos ámbitos. A continuación, se analiza la situación de esta población en lo laboral, en la salud y en la educación.

Ámbito laboral

La Organización Internacional del Trabajo (2015) señala que las personas que viven con alguna discapacidad tienen menores posibilidades de acceso al trabajo y cuando logran acceder a este, regularmente es en condiciones precarias, exposición a riesgos, falta de acceso a protección social y a servicios de salud. En este sentido, no se trata de dejarles fuera del mundo laboral, sino de garantizarles un trabajo digno, que les brinde posibilidades de desarrollo y crecimiento profesional, como es su derecho. Empero, el Censo de 2020 evidenció diferencias significativas entre las personas con discapacidad y la población nacional en cuanto a los trabajos en que se desempeñan (Tabla 1).

Tipo de ocupación	Porcentaje nacional	Porcentaje personas con discapacidad
Personas funcionarias, directoras y jefas.	3.6%	2.7%
Personas profesionistas y técnicas.	17.9%	12.7%
Personas trabajadoras auxiliares en actividades administrativas.	6.4%	3.8%
Personas comerciantes, empleadas en ventas y agentes de ventas.	15.4%	16.2%
Personas trabajadoras artesanales, en la construcción y otros oficios.	12.2%	11.8%
Personas operadoras de maquinaria industrial, ensambladoras y conductoras de transporte.	9.2%	6.8%
Personas trabajadoras en servicios personales y de vigilancia.	8.0%	7.7%
Personas trabajadoras en actividades agrícolas, ganaderas, forestales, caza y pesca.	6.2%	8.0%
Personas trabajadoras en actividades elementales y de apoyo	19.3%	29.1%
No especificado	1.8%	0.2%

Tabla 1. Comparativo entre distribución porcentual nacional y de las personas con discapacidad de la población económicamente activa de 15 a 59 años según tipo de ocupación, 2022. Fuente: Elaboración propia con base en CONAPRED, 2023, p. 52.

A nivel nacional, el 29.1% de las personas con discapacidad económicamente activas se dedica a actividades elementales y de apoyo, muy por arriba del 19.3% de la población económicamente activa (PEA) a nivel nacional. En el otro extremo, mientras a nivel nacional la PEA que se desempeña como personas funcionarias, directoras y jefas es de un 3.6%, la cifra disminuye a 2.7% cuando de población con discapacidad se trata. El acceso al mundo del trabajo no es un asunto sencillo en general en México, no obstante, vivir con una discapacidad dificulta aún más este proceso, puesto que existe el estereotipo de que las personas en esta situación se ven impedidas para ciertas actividades o que no serán igualmente eficientes, lo que disminuye sus oportunidades de ser contratados en ciertos puestos y puede suponerse que por ello los mayores porcentajes de PEA con discapacidad se ubican en actividades elementales, comercio o ventas y trabajos de construcción u oficios.

Como Dubet (2010) plantea, existen dos formas de concebir la justicia social: la igualdad de plazas y la igualdad de oportunidades. Ésta última ocupa el lugar hegemónico, ya que “la igualdad se limita a incluir, mientras que los más frágiles, los *outsiders*, tienen dificultades para entrar en el sistema y acceder al núcleo duro del mundo del trabajo, con todos los derechos que ofrece” (p. 32). Así, pese a los esfuerzos por hacer de las empresas espacios inclusivos a través de programas federales e iniciativas locales, no hay una igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en el acceso al empleo y a los derechos que por ley deberían gozar derivados de su situación contractual.

Servicios de salud

En cuanto a servicios de salud, la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad establece en su artículo 25 el derecho al disfrute de la salud y a recibir una atención sanitaria gratuita o de bajo costo, completa, accesible geográficamente y debe incluir la salud sexual. En el país, la Norma Oficial Mexicana NOM-015-SSA-2023 para la atención médica integral a personas con discapacidad busca que dicha atención se proporcione con calidad, seguridad y sin discriminación, por equipos inter y multidisciplinarios. Asimismo, la Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad (LGIPD) señala en su Artículo 7 que la Secretaría de Salud es la encargada de promover que se les atienda “sin discriminación por motivos de discapacidad, mediante programas y servicios que serán diseñados y proporcionados, considerando

criterios de calidad, especialización, género, gratuidad o precio asequible” (2011, p. 7), además de encargarse de generar programas de salud pública para la atención integral, digna y de calidad de las personas con discapacidad, y de impulsar la investigación en la materia.

Con todo, la Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) 2022 reveló que un 24.3% no tiene afiliación a servicios de salud. Aquellas personas que cuentan con estos reciben la atención en instituciones de distintos tipos, a saber: 44.5% está afiliada al sistema de salud contributivo (IMSS, ISSSTE, PEMEX, Defensa o Marina); 29.7% a servicios no contributivos (INSABI, IMSS Bienestar, Seguro popular); finalmente, 2.1% recibe atención médica en alguna institución privada. La misma encuesta arrojó que los servicios contributivos, no contributivos y privados constituyen los lugares de atención médica más frecuentes, con un 37.5%, 28.2% y 19.7%, respectivamente, Sin embargo, llama la atención que aparece la opción “consultorio de farmacia” con un 11.8% y un 1.3% que no se atiende. “Los consultorios adyacentes a farmacias (CAF) son un servicio de salud privado que brinda consulta ambulatoria a bajo costo, y se caracteriza por estar vinculado a una farmacia” (Morán Pérez, 2021, p. 10). En México es común encontrar este tipo de consultorios, principalmente en las zonas urbanas y semiurbanas, en los que el costo de la atención es considerablemente menor que en una institución privada, además de ser de más fácil acceso para quien la requiere. Si bien casi un 80% de las personas con discapacidad cuentan con acceso a instituciones públicas de salud, sean o no servicios contributivos, casi un 20% opta por acudir a CAF, lo que bien puede derivarse de la incapacidad del Estado para brindar una atención de calidad y oportuna a los derechohabientes, dado que el sólo trámite de una consulta médica puede llevar tiempo y trámites excesivos.

El hecho de que las personas con discapacidad acudan a CAF si bien resuelve una necesidad de primera mano, limita el seguimiento de su estado de salud y un diagnóstico y tratamiento, integral, como lo marca la LGIPD, derivado de las condiciones en las que estos consultorios operan. Todo ello es parte de una discriminación estructural y una igualdad de oportunidades no cumplida, porque, aunque haya una afiliación a servicios públicos, puede suponerse que existen razones que hacen que las personas opten por los CAF, las que pueden derivarse de la burocracia, el trato que reciben y la discriminación por otros factores

interseccionales, tales como: identificarse como indígena, ser mujer, vivir con más de una discapacidad, pertenecer a la zona rural o a un estrato socioeconómico bajo.

Educación

De acuerdo con Pérez Castro (2022) “la educación como derecho humano está articulada con el respeto a la dignidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades” (p. 10). La autora afirma que la dignidad está asociada con el reconocimiento, el respeto y la igualdad de garantías individuales; la no discriminación tiene que ver con sancionar los actos que limitan o niegan oportunidades educativas por motivos como género, edad, origen étnico, entre otros. Finalmente, sostiene que la igualdad de oportunidades se encarga de vigilar que todos puedan disfrutar los bienes educativos. Visto así, el derecho a la educación de las personas con discapacidad debe cumplir también con estas características.

El derecho a la educación está plasmado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (nombre oficial de México). En este se establece que la educación será obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; en ella se respetará la dignidad de las personas, así como el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Si bien no hace referencia de manera literal a las personas con discapacidad -lo que representa una ausencia significativa en cuestiones de reconocimiento de las diversidades en la población-, la inclusión está enunciada como uno de los principios que sustentan a los programas y políticas en este ámbito. Además, entre los criterios que se enuncian para el proceso educativo se indica que:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, Artículo 3°).

Por su parte, la Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad señala en su artículo 12 que la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Para ello, la SEP debe desarrollar acciones como: el programa para la educación especial y el programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad; la inclusión de esta población en el sistema educativo

nacional, evitando su discriminación y facilitando condiciones de accesibilidad; dotación a las escuelas de materiales en braille y macrotipos, equipos de cómputo para personas ciegas y textos audibles; enseñanza del Braille y la Lengua de Señas Mexicana (LSM), becas especiales para personas con discapacidad, diseño e implementación de programas de formación y certificación de intérpretes, entre otros. Además, el Artículo 14 reconoce oficialmente a la LSM como lengua nacional y parte del patrimonio lingüístico.

En efecto, el marco legislativo nacional en materia de inclusión de las personas con discapacidad en materia de educación es vasto y supone su atención integral en las escuelas de todos los niveles, lo que implica que el derecho a la educación está garantizado. No obstante, como ocurre con otras poblaciones identificadas como minorías o en condiciones de vulnerabilidad, tales como las personas indígenas o afroamericanas, la distancia entre la legislación y su puesta en marcha es grande. A 13 años de la promulgación de la Ley, la mayor parte de las acciones que se enuncian no se han concretado, otras tienen avances importantes, pero todavía insuficientes.

La Encuesta Nacional de Discriminación (ENADIS) 2022, evidenció que la población con discapacidad de 15 a 59 años que no sabe leer ni escribir asciende al 20.8%, mientras que a nivel nacional se ubica en 2.9%; de todos los grupos considerados en la encuesta, este es el que vive con menos posibilidades para acceder a la educación (Figura 2). Desde un enfoque de interseccionalidad, la población con discapacidad que reside en localidades no urbanas y habla una lengua indígena se sitúa en el porcentaje más alto de discriminación (Figura 3).

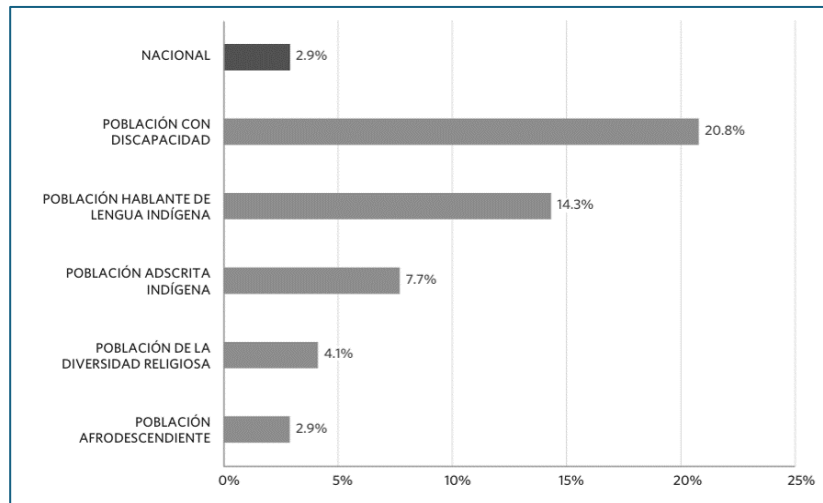


Figura 2. Porcentaje de la población de 15 a 59 años que no sabe leer ni escribir por grupo discriminado, 2022. Fuente: CONAPRED, 2023.

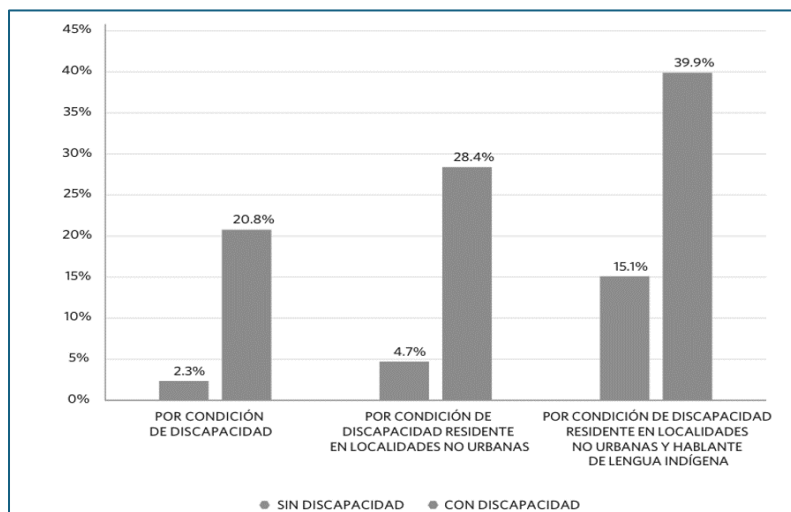


Figura 3. Porcentaje de la población de 15 a 59 años que no sabe leer ni escribir, 2022. Fuente: CONAPRED, 2023.

En cuanto a la asistencia a la escuela, La ENADIS 2022 evidenció que las personas que viven con discapacidad se ubican por debajo del porcentaje nacional, e incluso por debajo de otros grupos que son discriminados, tal como se ilustra en la Figura 4. Mientras que a nivel nacional el 95.6% del grupo de edad de 6 a 14 años asiste a una institución educativa, en el caso que se estudia se reduce a un 77.4%; lo mismo ocurre con el grupo de edad de 15 a 24 años, donde los porcentajes son de 47.6% y 36.5%, respectivamente. La población

migrante internacional tiene todavía porcentajes mayores, lo que no debe ser interpretado de manera negativa, puesto que implica que su derecho humano a la educación se está respetando, pero sí es indicativo de una discriminación más marcada hacia las personas con discapacidad, que está siendo violentada en este mismo derecho en su propio país.

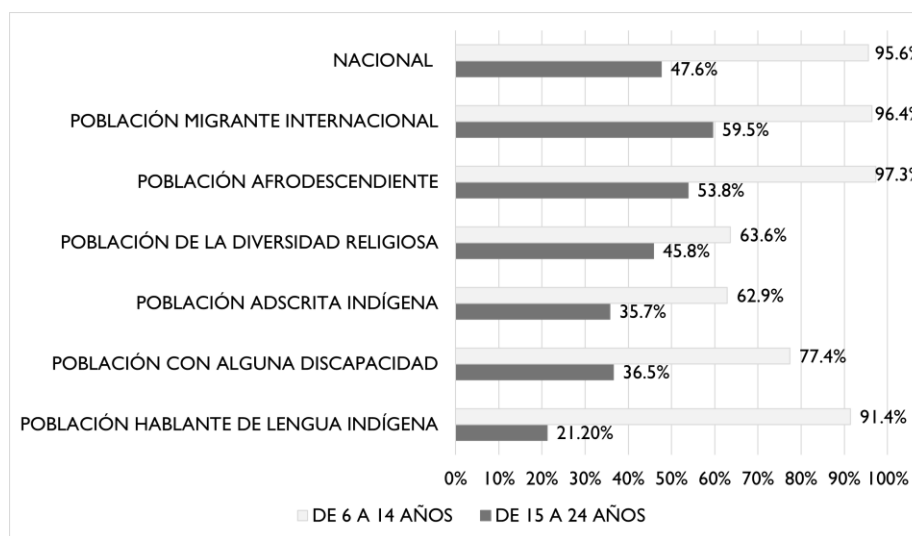


Figura 4. Población de 6 a 24 años que asiste a la escuela por grupo discriminado, según grupo de edad, 2022. Fuente: Elaboración propia con base en datos de CONAPRED, 2023, p. 36.

La vulneración del derecho a la educación se refleja también en los niveles de escolaridad, donde las personas con discapacidad se ubican mayoritariamente en “primaria o menos” según datos de la misma encuesta, en relación con la escolaridad de la población de 25 años (Figura 5). En México, la educación básica es obligatoria y comprende los niveles de primaria, secundaria y media superior; sin embargo, esto no ha significado que toda la población alcance estos niveles. Por otro lado, la Ley General de Educación Superior (LGES) de 2021 establece que este nivel educativo será también obligatorio y gradualmente avanzará hacia la gratuidad. Según los datos de la ENADIS 2022, sólo un 6.9% de la población con discapacidad de 25 años y más, cuenta con educación superior. Se espera que esto se modifique a partir de la LGES en los años siguientes; sin embargo, alcanzar lo que la Ley enuncia requiere de toda una reforma en todo el sistema educativo, no sólo en lo pedagógico, sino también en lo presupuestal e incluso, a nivel político. Hasta ahora, se ha avanzado con un modelo educativo (la Nueva Escuela Mexicana, en educación básica) que se sustenta en

siete ejes articuladores, de los cuales el primero es la inclusión. Empero, es preciso reconocer que las acciones se han orientado hacia la atención a la diversidad cultural y lingüística (en atención a las lenguas indígenas del país), así como a la incorporación de saberes comunitarios, dejando de lado las necesidades y potencialidades de las personas que viven con discapacidad.

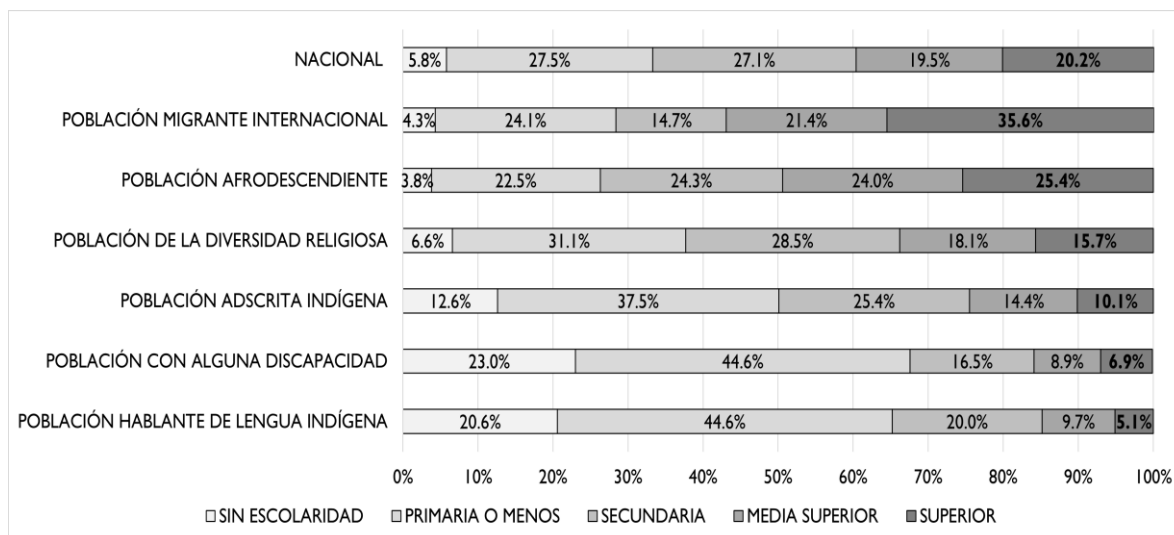


Figura 5. Distribución de la población de 25 años y más por nivel de escolaridad alcanzado, por grupo discriminado, 2022. Fuente: Elaboración propia con base en CONAPRED, 2023, p. 40.

Se analiza enseguida el caso de la matrícula en educación superior, por ser el nivel educativo en el que se da la menor igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Personas con discapacidad en educación superior. Un breve acercamiento.

Según datos del Anuario Estadístico ciclo 2022-2023 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la matrícula nacional de este nivel ascendió a 5,192,618 estudiantes en dicho ciclo; de estos, apenas 71,020 son personas con discapacidad, esto es, un 1.37% (Ver Tabla 2).

Entidad Federativa	Matrícula total	Matrícula personas con discapacidad	% que ocupa la matrícula de personas con discapacidad, con respecto a la matrícula total por entidad
Aguascalientes	66,468	1,639	2.47
Baja California	148,792	2,013	1.35
Baja California Sur	25,392	719	2.83
Campeche	46,891	1,000	2.13
Chiapas	124,609	1,013	0.81
Chihuahua	142,788	4,070	2.85
Cd. de México	887,945	10,871	1.22
Coahuila	132,973	976	0.73
Colima	28,033	434	1.55
Durango	61,083	504	0.83
Guanajuato	226,170	4,069	1.80
Guerrero	82,287	779	0.95
Hidalgo	114,190	1,522	1.33
Jalisco	299,139	4,153	1.39
Estado de México	565,567	12,608	2.23
Michoacán	136,272	1,564	1.15
Morelos	75,082	598	0.80
Nayarit	51,201	566	1.11
Nuevo León	306,896	2,219	0.72
Oaxaca	83,602	3,236	3.87
Puebla	354,186	2,029	0.57
Querétaro	100,978	689	0.68
Quintana Roo	54,669	439	0.80
San Luis Potosí	98,552	645	0.65
Sinaloa	163,157	1,813	1.11
Sonora	124,909	1,057	0.85
Tabasco	101,107	1,266	1.25
Tamaulipas	145,404	2,941	2.02
Tlaxcala	40,746	762	1.87
Veracruz	255,468	1,851	0.72
Yucatán	90,931	1,990	2.19
Zacatecas	57,131	985	1.72
Total	5,192,618	71,020	1.37

Tabla 2. Matrícula total y matrícula total de personas con discapacidad en educación superior en México, ciclo escolar 2022-2023. Fuente: ANUIES, 2023.

En todos los casos, el porcentaje de matrícula con discapacidad se ubica por debajo del 4%; en 18 de las 32 entidades que componen el país (56%) el porcentaje es menor al nacional. Al analizar por subsistemas (Tabla 3), se observa que tres de ellos atienden la mayor cantidad de personas que viven con discapacidad: las universidades públicas federales

(25,572 estudiantes), las universidades públicas estatales (10,687 estudiantes), y las Unidades federales del Tecnológico Nacional de México (8,255).

Subsistema	Matrícula Total	Matrícula de personas con discapacidad
Centros de investigación Conahcyt	4,338	88
Escuelas Normales Públicas	118,817	397
Instituciones particulares	1,906,801	5,483
Otras IES Públicas	254,123	5,243
Unidades descentralizadas del Tecnológico Nacional de México	229,268	5,132
Unidades federales del Tecnológico Nacional de México	341,652	8,255
Universidades Interculturales	21,167	760
Universidades Politécnicas	105,502	1,573
Universidades públicas Estatales	1,322,357	25,572
Universidades públicas estatales de apoyo solidario	69,228	3,237
Universidades públicas federales	593,025	10,687
Universidades Tecnológicas	226,340	4,593
Total	5,192,618	71,020

Tabla 3. Matrícula total y matrícula con discapacidad por subsistema en educación superior.
Fuente: Elaboración propia con base en ANUIES, 2023.

La Tabla 4 presenta la institución con mayor matrícula de personas con discapacidad al ciclo escolar 2022-2023, por cada subsistema. La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) es la universidad que más estudiantes con discapacidad atendió en el ciclo que se ha tomado como referencia, tanto en el subsistema al que pertenece como en general. Le siguen dos las instituciones que brindan formación mediada por tecnologías o en modalidades no escolarizadas: la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato y la Universidad Abierta y a Distancia de México; este dato es significativo ya que puede ser implicar que las personas con discapacidad están encontrando en estas modalidades una opción accesible y pertinente, que se ajusta a sus necesidades y posibilidades.

Subsistema	Institución	Matrícula de estudiantes con discapacidad
Centros de investigación Conahcyt	Instituto Mora	88
Escuelas Normales Públicas	Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro Andrés Balvanera	105
Instituciones particulares	Instituto Universitario del Estado de México S. C.	849

Otras IES Públicas	Universidad Virtual del Estado de Guanajuato	2,246
Unidades descentralizadas del Tecnológico Nacional de México	Tecnológico de estudios superiores de Ecatepec	420
Unidades federales del Tecnológico Nacional de México	Instituto Tecnológico de Aguascalientes	1,512
Universidades Interculturales	Universidad Intercultural de San Luis Potosí	229
Universidades Politécnicas	Universidad Politécnica de Chiapas	365
Universidades públicas Estatales	Universidad Autónoma del Estado de México	5,139
Universidades públicas estatales de apoyo solidario	Universidad Mexiquense del Bicentenario	1,058
Universidades públicas federales	Universidad Abierta y a Distancia de México	3,747
Universidades Tecnológicas	Universidad Tecnológica de Tecámac	547

Tabla 4. Institución con mayor cantidad de matrícula de personas con discapacidad, por subsistema de educación superior, ciclo escolar 2022-2023. Fuente: Elaboración propia a partir de ANUIES, 2023.

Con este panorama, puede afirmarse que las políticas de atención a las personas con discapacidad han privilegiado en los últimos años su acceso a la educación superior como un intento por resolver la discriminación en el ingreso y propiciar una mayor equidad educativa, sin embargo, su participación es mínima y las políticas no han sido suficientes para garantizar mayores niveles de equidad social, ya que su impacto se ve coartado cuando las instituciones no cuentan con lo necesario para garantizar su aprendizaje ni constituyen territorios inclusivos. En este marco, las personas con discapacidad, iguales en derechos y libertades que el resto de los ciudadanos, deberían gozar del acceso a espacios educativos en igualdad de oportunidades; esta igualdad de oportunidades no debería limitarse al acceso, sino que debería ir más allá, de modo que contasen con condiciones adecuadas para su permanencia y egreso exitoso.

A nivel nacional, diferentes instituciones cuentan con programas de atención a la diversidad en los que se han incorporado acciones que favorecen la participación de las personas que vive con discapacidad y que forman a las comunidades para ser inclusivas. En la mayoría de los casos se trata de acciones de sensibilización, diagnósticos y acompañamiento a las personas con discapacidad; hay avances en formación en Lengua de Señas Mexicana, en Braille; asimismo, empiezan a generarse estadísticas institucionales

sobre discapacidad, un asunto muy importante para lograr su visibilización y atención. Algunos ejemplos de instituciones que han avanzado en materia de inclusión de las personas con discapacidad se muestran en la Tabla 5.

Institución de educación superior	Programa	Servicios
Universidad Veracruzana	Programa universitario de educación inclusiva (enfocado a la atención de estudiantes en situación de discapacidad), del Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (CENDHIU)	Apoyo psicopedagógico. Seguimiento a necesidades de aprendizaje y participación. Acompañamiento académico y en la promoción de ajustes razonables. Examen de ingreso accesible para personas con discapacidad.
Universidad de Colima	Área de atención a la discapacidad, del Centro Universitario para el bienestar integral.	Sensibilización a la comunidad universitaria en área de discapacidad.
Universidad de Guanajuato	Programa de Inclusión Social	Capacitación en LSM Acompañamiento a las personas con discapacidad. Apoyo psicopedagógico. Diagnósticos sobre las personas con discapacidad en la universidad.
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.	Brindar asesoría en inclusión y atención a la diversidad Generar una cultura inclusiva universitaria para el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes de educación media superior y superior.
Universidad Autónoma Metropolitana	Políticas transversales de inclusión, equidad, accesibilidad y no discriminación.	Creación y consolidación de políticas públicas universitarias que incidan verdaderamente en un cambio cultural inclusivo de derechos y de paz (Gutiérrez Ramírez, 2024)
Universidad Autónoma de Chiapas	Secretaría para la Inclusión Social y Diversidad Cultural	Igualdad de género Estancias infantiles Promoción de la diversidad Reconocimiento de la diversidad cultural
UADY	Programa del Modelo de Inclusión Educativa	Establecer una cultura de inclusión entre la comunidad universitaria, bajo el enfoque de derechos humanos, a través de

		las funciones sustantivas (Tu Colonia, et al, 2023, p. 4) Inclusión y equidad en el proceso de ingreso.
UnADM	Protocolo para estudiantes con discapacidad	Atiende necesidades y requerimientos de personas con discapacidad. Accesibilidad en ambientes virtuales.
IBERO	Programa “Somos uno más”	Programa de inclusión social y educativa que atiende a personas con discapacidades intelectuales. (Ibero, 2022)
	Programa “Si Quieres Puedes”	Busca ampliar la presencia de estudiantes de origen indígena. Desarrolla acciones en favor de la diversidad y la inclusión.
UNAM	Unidad de Atención para personas con Discapacidad, que forma parte de la Dirección General de Atención a la Comunidad.	Diseñar y articular acciones que favorezcan la educación inclusiva y la plena participación de las personas con discapacidad (UNAPDI-UNAM, 2024). Desarrolla cursos, talleres, materiales y recursos educativos en temas de inclusión, derechos humanos, comunidades incluyentes. Genera estadísticas sobre discapacidad y diagnósticos de accesibilidad para el diseño arquitectónico de las instalaciones de la UNAM.

Tabla 5. Ejemplos de instituciones de educación superior con programas y acciones en materia de inclusión de las personas con discapacidad.

CONCLUSIONES

La inclusión de las personas con discapacidad en México presenta avances importantes, no obstante, la base legal no se ha concretado en acciones que favorezcan la igualdad de oportunidades para esta población. La discriminación estructural en ámbitos como trabajo, salud y educación sigue siendo impedimento para una inclusión integral. Particularmente en educación persisten retos importantes no sólo en el acceso, sino en la permanencia y en el egreso.

En atención al derecho humano a la educación de las personas con discapacidad, es fundamental avanzar en acciones articuladas al interior de las instituciones y desde el gobierno, que coadyuven a la formación del profesorado, al equipamiento inclusivo de los espacios y a la toma de conciencia sobre la inclusión. En el caso particular de la educación superior, se requiere fortalecer redes académicas e interinstitucionales, para aprender de las experiencias y acciones inclusivas que desarrollan, y enfrentar colaborativamente retos comunes desde la docencia, la investigación, la vinculación y la gestión.

REFERENCIAS

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2020). Informe especial sobre el estado que guarda el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en México. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2020-09/IE-estado-educacion-ninez-discapacidad.pdf>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2023). ENADIS. Encuesta Nacional sobre Discriminación 2022. Prontuario de resultados. https://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2024/05/ENADIS_2022_prontuario_de_resultados.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Constituc). Artículo 3°. 05 de febrero de 1917. Última reforma 2019. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2020-01/CPEUM_20122019.pdf

Dubet, F. (2010). Les places et les chances. Repenser la justice sociale. Éditions du Seuil et La République des Idées.

Gutiérrez Ramírez, S. (2024). La relevancia del trinomio Inclusión-educación inclusiva-Cultura de Paz en las instituciones de educación superior mexicanas. Conferencia presentada en el marco del Programa Viernes de Formación de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Querétaro. <https://www.facebook.com/CulturadePaz.UAQ/videos/424149643929208>

IBERO (2022). Somos Uno Más: ocho años de educación inclusiva real. Nota de prensa del 2 de septiembre de 2022. <https://ibero.mx/prensa/somos-uno-mas-ocho-anos-de-educacion-inclusiva-real>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI (2022). Población con discapacidad. <https://rtc-cea.cepal.org/sites/default/files/2022-12/M%C3%A9xico%20-%20Presentaci%C3%B3n%20Discapacidad%202020%20BA.pdf>

Ley General de Educación de 2019. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad de 2011. Decreto por el que se crea la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Maldonado Méndez, E. V., Ayala Maldonado, C. A. (2023). Discriminación estructural hacia las personas trans en México. Universos Jurídicos, 11, 21, 1-18. <https://universosjuridicos.uv.mx/index.php/univerjuridicos/article/view/2662/4525>

Morán Pérez, A. V. (2021). Los consultorios adyacentes a farmacia en tiempos de COVID-19: crisis y omisiones del sector salud. Alteridades, 31(61), 9-20. <https://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v31n61/2448-850X-alte-31-61-9.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Pérez Castro, J. (2022) (Coord.) El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Unidad de atención para personas con discapacidad en la UNAM. (2024). <https://unapdi.unam.mx/>

Universidad de Colima (2024). Atención a la discapacidad. <https://portal.ucol.mx/cubi/atenciondiscapacidad.htm>

Universidad Autónoma de Chiapas. (2024). Secretaría para la Inclusión Social y Diversidad Cultural. <https://sisydic.unach.mx/>

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2024) Unidad para la inclusión educativa y atención a la diversidad. <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/unidad-para-la-inclusion-educativa-y-atencion-a-la-diversidad/>

Universidad de Guanajuato (2020). UG refrenda su compromiso con la inclusión con acciones de sensibilización y acompañamiento. <https://www.ugto.mx/noticias/noticias/16417-ug-refrenda-su-compromiso-con-la-inclusion-con-acciones-de-sensibilizacion-y-acompanamiento>

Universidad Veracruzana (2024). Programa Universitario de Educación Inclusiva. <https://www.uv.mx/cendhiu/puei/servicios-puei/>

Tun Colonia, J. A., Hijuelos García, N. A., Pérez Padilla, E. A., Barrero Solís, C. L., Marín Cárdenas, A. D., Luna Pech, S. E. (2023). Efectos de un programa de inclusión educativa en docentes de ciencias de la salud de la Universidad Autónoma de Yucatán. Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación Y Sociedad, 10(20). Recuperado a partir de <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/807>

QUESTÕES DE GÊNERO E A MULHER COM DEFICIÊNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

GENDER ISSUES AND WOMEN WITH DISABILITIES: A NECESSARY DISCUSSION

Simorelda Alves Ferreira¹
Sanny Fernanda Nunes Rodrigues²

Resumo: Não se pode negar os avanços acerca dos estudos e discussões sobre gênero, raça/etnia, classe social, religião. Porém, pensar a transversalidade desses estudos com outro marcador da diferença, a deficiência, ainda é um longo percurso a ser trilhado. Observa-se que falar sobre a deficiência acaba sendo degelado aos âmbitos da biomedicina e da saúde, enquanto áreas das ciências humanas e sociais, parecem não ter se apropriado dessa temática como deveria, de modo a compreender a complexidade que envolve a discussão da deficiência interseccionando com outros marcadores sociais. Para a análise dessa temática, buscar-se-á fundamentos teóricos através de uma pesquisa bibliográfica, trazendo indicadores sociais que destacam a situação de desvantagem das mulheres e de mulheres com deficiência, objetivando uma maior visibilidade para o debate acerca dessas discussões atreladas aos estudos de gêneros, buscando uma maior articulação, visando a construção de políticas pública mais efetivas para esse eixo da população.

Palavras-chave: Deficiência; Relações de Gênero; Políticas Públicas; Interseccionalidade.

Abstract: One cannot deny the advances in studies and discussions about gender, race/ethnicity, social class, religion. However, thinking about the transversality of these studies with another marker of difference, disability, is still a long way to go. It is observed that talking about disability ends up being relegated to the areas of biomedicine and health, as areas of human and social sciences, it seems not to have appropriated this theme as it should, in order to understand the complexity that involves the discussion of disability intersecting with other social markers. For the analysis of this theme, theoretical foundations will be sought through bibliographical research, bringing social indicators that highlight the disadvantageous situation of women and women with disabilities, aiming at greater visibility for the debate about these discussions linked to studies of

¹ Mestranda da Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Transtorno do Espectro Autista, Professora Hospitalar atuando na área de Desenvolvimento e Reabilitação Infantil. simorelda@hotmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3768-6977> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5570506893129853>

² Pedagoga, Especialista, Mestre e Doutora em Multimídia em Educação (Universidade de Aveiro – PT, reconhecido pela UFRJ). Professora Adjunta III do Departamento de Educação – UEMA. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (UFMA), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEMA) e Doutorado em Ensino – RENOEN/UEMA. rodriguessanya@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6492-7732> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5638131664583072>

genders, seeking greater articulation, aiming at the construction of more effective public policies for this axis of the population.

Keywords: Disability; Gender Relations; Public Policies, Intersectionality.

INTRODUÇÃO

O presente ensaio nasce a partir dos estudos realizados na disciplina de Gênero, Cultura e Sociedade no âmbito do Mestrado em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Na referida disciplina foram realizadas abordagens sobre gênero, sexualidade, pautas raciais e tantos outros temas que se interseccionam. E durante todo percurso da disciplina, iniciou-se uma indagação, dentre tantas pautas relevantes onde se encontra as discussões sobre a pessoa com deficiência? E mais precisamente, qual lugar que a mulher com deficiência ocupa no contexto social?

Observa-se que no estudo da pessoa com deficiência, essa temática aparece sendo pautado nas áreas da saúde, biomedicina, mas as áreas de ciências humanas e sociais ainda não atende a problemática, não como deveria.

A partir do questionamento e entendimento acima, faz-se necessário uma busca na literatura para melhor compreender os estudos que têm sido feitos com relação a essa temática, e no presente ensaio, mais precisamente à mulher com deficiência.

Analisando a história da pessoa com deficiência, observa-se que esta foi pautada na busca por direitos. E hoje, verifica-se que os direitos assegurados foram graças a tantas pessoas que não se acomodaram e partiram em busca de direitos.

Não se pode negar que ainda persistem na construção do imaginário social a percepção da pessoa com deficiência como alguém que requer cuidados em demasia, ou que não tem vontade própria, ou ainda que é sempre aquele ser infantilizado, e incapaz de responder sobre sua vida e seus desejos, sendo sempre tutelada a alguém, que comanda e determina sua vida. E nesse sentido, esquece-se que essas pessoas têm tantas necessidade e desejos como qualquer outro humano.

Essa visão simplista acerca da pessoa com deficiência, e mais precisamente da mulher com deficiência, limita sua possibilidade de protagonismo e empoderamento de suas escolhas, seja quanto sua sexualidade, no acesso e equidade em áreas educacionais e profissionais e todos os aspectos de sua vida.

Não há como negar as inúmeras vertentes que poderiam ser abordadas nesse ensaio, como a relação do cuidado delegado naturalmente às mulheres e sua relação com

a deficiência, tanto da exigência de cuidado que algumas pessoas exigem por serem mais dependentes, como de aspectos relacionados ao corpo e os estigmas que carregam, como: o culto ao corpo perfeito, a aparência ditada por um modelo socialmente aceito e todas as nuances que se entrelaçam como uma condição do indivíduo. Porém, para o presente ensaio, será feito um recorte destacando alguns indicadores sociais que demonstram a situação de exclusão e invisibilidade de pessoas com deficiência. Posteriormente, inicia-se uma discussão sobre a relação de gênero e deficiência, trazendo um breve percurso e evolução do modelo médico, passando pelo social até chegar ao modelo biopsicossocial de deficiência e por fim, destaca-se a situação de vulnerabilidade vivenciada por mulheres com deficiência atualmente.

Assim, este trabalho tem como foco a análise das discussões de gênero e principalmente o papel ocupado pela mulher com deficiência na construção social, além de destacar a necessidade de discutir os problemas relacionados a esse público aliado a tantos outros marcadores sociais.

MÉTODO

O presente ensaio pautou-se nos textos utilizadas na disciplina Gênero, Cultura e Sociedade, no Mestrado em Cultura e Sociedade, da Universidade Federal do Maranhão, e metodologicamente, serve-se de uma revisão bibliográfica acerca das relações de gênero com a deficiência nas bases de dados Scielo, Periódicos Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

A pesquisa deu-se durante o curso da disciplina, durante todo segundo semestre de 2023 e para a realização desse ensaio, mais precisamente, dos meses de setembro a dezembro de 2023. Para seleção dos textos foram utilizadas as palavras-chave “gênero” e “deficiência”, “mulher com deficiência” utilizando aquelas publicações realizadas nos últimos dez anos, 2014 a 2024.

RESULTADOS

Dos trabalhos pesquisados acerca da temática “gênero”, “deficiência”, “mulher com deficiência”, verificou-se temas abordando a relação gênero e deficiência, a invisibilidade da mulher com deficiência e os muitos desafios enfrentados por essa parte da população.

No artigo de Dantas, Silva e Carvalho (2016), intitulado “Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento”, traz uma metodologia baseada na história oral, analisando a história de uma jovem com deficiência intelectual, evidenciando-se a superação do rótulo incapacitante e “[...] o processo de empoderamento e o exercício da autoadvocacia na vida de pessoas com deficiência como condições que influenciam o reconhecimento da identidade de gênero e das questões de sexualidade”. (idem, 2016, p. 560) No decorrer do texto, as autoras destacam as diversas dimensões vivenciadas pela personagem, as dimensões familiares, do trabalho, da educação e vida social e como esses influenciaram sua trajetória em busca da “superação das visões distorcidas sobre as pessoas com deficiência e do rótulo incapacitante como base para o reconhecimento de ser uma mulher empoderada e com a capacidade de tomar decisões na vida” (idem, 2016, p. 566).

Soares, Covre-Sussai e Sento-Sé (2022) em seu artigo “Discriminação salarial de trabalhadores(as) com deficiência no Brasil: uma análise interseccional por gênero e raça/cor”, evidenciam que há discriminação salarial para as quatro deficiências analisadas, visual, auditiva, motora ou mental, quando se compara com pessoas empregadas sem deficiência. Destacando a deficiência visual severo como a que mais sofre mais discriminação. Porém, outros marcadores sociais acabam se sobrepondo e são mais discriminados quanto comparadas com as deficiências analisadas. As autoras destacam que:

[...] verificou-se também a hipótese da interseccionalidade de que os marcadores sociais da desigualdade se acumulam. Para tal, foram incluídas interações nos modelos apresentados. Os resultados das interações mostram que as mulheres sofrem mais discriminação salarial que os homens e que a presença de deficiências potencializa essa discriminação salarial, o que corrobora a hipótese da interseccionalidade. (Soares, Covre-Sussai; Sento-Sé, 2022, p. 11).

A tese de doutorado de Pereira (2016), “Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros”, faz uma análise dos indicadores educacionais de pessoas com deficiência, em relação ao gênero e raça, buscando fontes no IBGE e no Censo Escolar. E os resultados apontam que a combinação entre categorias gênero e raça intensificam a desigualdade no acesso à escolarização de pessoas com deficiência e ressaltam ainda que “[...] as alunas com deficiências declaradas negras têm maior desvantagem ao acesso à escolarização.” (Pereira, 2016, p. 128).

Dentre alguns estudos lidos, chamou atenção os trabalhos de dissertação de mestrado e tese de doutorado de Anahí Guedes de Melo, “Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências e narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência (Melo, 2014) e “Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue” (Melo, 2019), dentre outros artigos da autora. Melo busca discutir possibilidades de análise entre os estudos feministas e de gênero com o campo de estudos sobre deficiência.

Assim, percebe-se que o estudo sobre a interseccionalidade e esses diversos marcadores sociais são prementes e a tensão existente faz-se necessária solicitando um aprofundamento e maior discussões da temática, sendo essa a proposta do presente ensaio.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO E OS INDICADORES SOCIAIS

A cultura patriarcal, construída ao longo da história, tem atribuído papéis específicos para mulheres e homens, e, nesse sentido, acabam por acentuar estereótipos de gênero que impactam e diminuem a autonomia e igualdade das mulheres. Mas, ao longo desse percurso histórico essa perspectiva vem passando por mudanças e muitas dessas estão pautadas na luta feminina e nesse sentido “[...] ler e falar sobre o patriarcado é desnaturalizar nossa existência. É reparar que existe um sistema estrutural que ainda mantém a hierarquia da sociedade” (Aronovich, 2019, p.17).

Nesse sentido, considera-se que o patriarcado tem suas origens pautadas em sociedades que estavam abandonando o caráter nômade para a exploração da agricultura e com um caráter mais sedentário, consolidando as estruturas hierárquicas que concedem as mulheres papéis de subalternidade. (Larner, 2019).

Assim, como no trabalho doméstico, considerado algo exclusivo às mulheres, a tarefa de cuidado, da família, dos filhos, do marido é, também, relegada à mulher. E nesse sentido, verifica-se que essas normas estabelecidas podem resultar em discriminação, violência de gênero e limitações nas oportunidades para as mulheres em diversas áreas, como educação, emprego e participação social.

No entanto, é crucial destacar que a sociedade está em constante mudança, e movimentos feministas e de igualdade de gênero têm desafiado e continuam desafiando as estruturas patriarcais. Mudanças significativas nas últimas décadas têm trabalhado para desconstruir estereótipos de gênero, promover a igualdade de oportunidades e questionar as normas que perpetuam a desigualdade. A busca por relações de gênero mais justas e

equitativas é um processo contínuo, envolvendo a conscientização, a educação e a promoção de políticas inclusivas que reconheçam a diversidade e a dignidade de todas as pessoas, independentemente do gênero.

Mas, mesmo diante de tantas mudanças e a maior participação da mulher nos ambientes formais de trabalho, maior nível de escolarização, participação social, ocupação em cargos políticos, a mulher ainda é a principal responsável pelos afazeres domésticos e pelos cuidados de pessoas, como mostra dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relacionados ao tema “Outras Formas de Trabalho 2022”, da Pnad Contínua de 2022:

Em 2022, 148,1 milhões de pessoas de 14 anos ou mais de idade realizaram afazeres domésticos no próprio domicílio ou em domicílio de parente, te, o que corresponde a uma taxa de realização⁴ de 85,4%. Enquanto 91,3% das mulheres realizaram alguma atividade relacionada a afazeres domésticos, essa proporção foi 79,2% entre os homens (Brasil, 2022, p. 2).

Com relação aos Cuidados de Pessoas”, verifica-se que “[...] a taxa de realização desses cuidados se diferencia conforme o sexo: enquanto 34,9% das mulheres afirmaram realizá-los, entre os homens essa taxa foi 23,3%” (Brasil, 2022, p. 4). Ao tomar como referência o marcador da cor ou raça, os dados apontam uma diferença maior entre mulheres pretas e pardas das brancas, sinalizando que o marcador da cor da pele ainda dita muitas regras, discriminações e opressões, conforme se vê abaixo, publicado pelo IBGE:

As pessoas pretas (29,4%) e pardas (31,0%) apresentaram taxas de realização maiores que as das pessoas brancas (27,4%). Essa diferença foi sensivelmente mais marcante entre as mulheres: enquanto 38,0% das mulheres pardas e 36,1% das pretas realizaram tais cuidados em 2022, a taxa de realização entre as brancas foi 31,5% (Brasil, 2022, p.6).

Com relação, mais especificamente às pessoas com deficiência, em consonância com sugestões internacionais, o Brasil passou a fazer coleta e aprimoramentos metodológicos relativos a esse tema (Brasil, 2022). Em 2022, publicou o documento “Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil” realizado pelo IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde 2019 e Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2019. O documento dispõe sobre a caracterização sociodemográfica desse contingente populacional, além de contemplar dados relacionadas ao trabalho, educação, saúde, participação e gestão, rendimento e moradia, fazendo recortes regionais e de grupos populacionais específicos (Brasil, 2022).

No que se refere a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, com foco na “taxa de participação” que corresponde a divisão da força de trabalho pela população com 14 anos e “taxa de desocupação”, que mostra a interação entre os que buscam trabalho e não obtiveram sucesso, observou-se que:

[...] as pessoas com deficiência apresentaram, em 2019, taxas de participação (28,3%) e de formalização (34,3%) muito menores do que as das pessoas sem tal condição (66,3% e 50,9%, respectivamente), sendo a desocupação observada nesse contingente (10,3%) maior do que a verificada entre as pessoas sem deficiência (9,0%) (Brasil, 2022 p.3).

A desigualdade persiste até mesmo para aquelas pessoas com nível superior, e nesse caso, a taxa de participação foi de 54,7% para pessoas com deficiência e 84,2% para as sem deficiência (Brasil, 2022).

Outro dado relevante e que merece atenção é com relação ao rendimento, os dados apontam que as pessoas com deficiência recebem em média, R\$ 1.639,00 mensais, o que corresponde a aproximadamente 2/3 do que recebem as pessoas sem deficiência, e que equivale a um valor aproximado de R\$ 2.619,00 (Brasil, 2022).

Percebe-se que mesmo com tantas conquistas, as lutas de mulheres e homens são distintas, e quanto entra em pauta marcadores sociais como raça/etnia, gênero, classe social e deficiência, essas distinções se exacerbam, tornando-se urgente o debate sobre tantas contradições. Nesse sentido,

Intervenções e políticas públicas são necessárias em muitos casos, mas elas precisam também de um aporte teórico mais comprometido com a realidade das pessoas e não de um senso de ‘justiça’ apurado e ingênuo quanto às relações sociais concretas. Não só a vulnerabilidade intrínseca aos grupos ‘minoritários’ foi relativizada, mas a própria noção de poder (Moreira, 2017, p. 254).

Assim, não basta apenas apontar para a necessidade de políticas públicas que discutam esses marcadores que se interseccionam, visto que em muitos casos ainda estão pautadas em assistencialismo e pouco levam em consideração a complexidade que as envolvem.

INICIANDO UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E DEFICIÊNCIA

A discriminação e desigualdade de gênero são questões complexas que afetam muitas mulheres em todo o mundo. E com relação às mulheres com deficiência, essas questões tornam-se ainda mais acentuadas, resultando em uma interseccionalidade que

exacerba as desigualdades e apresenta desafios únicos, pois há um caráter estigmatizante devido à sua condição física ou mental.

Segundo Rams (2010, p. 2742),

El género y la discapacidad interactúan colocando a las mujeres con diversidad funcional en una posición desigual respecto a los hombres y a las personas sin discapacidad. Por lo tanto sufren un mayor índice de marginación y exclusión social que desemboca en una violación de los derechos humanos más básicos³.

A ideia tradicional de feminilidade muitas vezes exclui as mulheres com deficiência, reforçando a ideia de que a validade e o valor das mulheres estão intrinsecamente ligados à sua aparência física ou habilidades. Isso pode resultar em sentimentos de inadequação e exclusão, perpetuando uma visão estreita e limitada do que significa ser uma mulher.

Leandro Colling (2018, p.23), em seu livro *Gênero e Sexualidade na Atualidade*, destaca que:

Quando Simone de Beauvoir diz, em *O segundo sexo*, que “não de nasce mulher, torna-se mulher”, ela já estava colaborando com a discussão sobre a desnaturalização do gênero feminino. Isso porque, inicialmente, se pensou o sexo (aqui pensado na genitália da pessoa) enquanto um dado da natureza e o gênero como um dado da cultura.

Para a análise do conceito de gênero, destaca-se a historiadora norte-americana Joan Scott, que pontua que o núcleo central da categoria de gênero gira em torno de duas proposições: “(1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado as relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Assim, para a autora acima, o gênero é construído a partir das relações que são desenvolvidas pelos indivíduos e que há relações de poder imbrincadas nesse processo.

Butler (2015) vem se contrapondo ao pensamento do gênero como construção social. Para ela,

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a

³ O gênero e a deficiência interagem colocando as mulheres com diversidade funcional em uma posição desigual em relação aos homens e as pessoas sem deficiência. Portanto, sofrem um maior índice de marginalização e exclusão social que resultam em uma violação dos direitos humanos mais básicos. (tradução da autora).

“cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (Butler, 2015, p. 23).

Assim, para Butler (1990, p.44), “[...] não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados.” Desse modo, entende-se que a identidade de gênero é realizada ou, até mesmo, produzida através das práticas sociais.

Mesmo Judith Butler não abordando diretamente sobre a deficiência, ousa-se apontar que sua obra dialoga com os estudos acerca da problemática da deficiência, principalmente quando a autora fala sobre corpos abjetos e destaca:

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “não-vivíveis” e “inabitáveis” da vida social que, não obstante, são densamente povoadas por aqueles que não alcançam o estatuto de sujeito, mas cujo viver sob o signo do “inabitável” é necessário para circunscrever o domínio do sujeito (Butler, 2019, p. 22).

Dessa forma, a lógica normativa produz preconceitos e exclui sujeitos por diversos marcadores sociais, seja pela cor da pele, etnia, classe social, nacionalidade e, também, por aspectos ligados a deficiência.

E com isso, torna-se oportuno referenciar Kimberlé Crenshaw (2002), quando traz a pauta a discussão sobre interseccionalidade e seus desafios. Se a discussão sobre a deficiência ainda é algo muito elementar, o que dirá a discussão no campo da interseccionalidade, quando as diversas formas de discriminação e opressão de entrelaçam como gênero, raça, classe social e as questões da deficiência? A análise acerca da deficiência atrelada a outros marcadores deve ser mais bem compreendida e estudada, visto que as estruturas sociais muitas vezes não reconhecem plenamente a complexidade das identidades, o que pode levar à exclusão e à falta de representação para alguns grupos sociais (Crenshaw, 2002).

Posto isso, a análise sobre o conceito da deficiência, faz-se necessária diante de todo estigma que carrega, sendo uma categoria colocada à margem da sociedade, sujeita a exclusão, principalmente devido ao conceito literal de “deficiente”, aspecto que será debatido a seguir.

DEFICIÊNCIA E IDENTIDADE

Iniciamos essa seção, considerando a perspectiva história do termo deficiência. Para isso, considera-se que a mudança na perspectiva do conceito de deficiência foi gerada

[...] dentro de uma discursividade de poder que, no caso da nossa época, esteve profundamente ligado ao saber médico e que nos anos seguintes, em especial a partir da segunda metade do século XX começou a se modificar. (Magalhães, 2012, p. 28).

O modelo médico estava centrado em uma perspectiva física ou patológica, centrada nas limitações e incapacidades, e que em muitas vezes não levavam em consideração o contexto do indivíduo com deficiência, pautando nos tratamentos médicos, de reabilitação física e busca pela cura. (Diniz, 2007).

A transição do modelo médico para o modelo social começou a ser travada com os estudos do Paul Hunt. Em 1972, ele elabora uma carta para o Jornal Inglês The Guardian, onde expunha a dificuldade das pessoas com lesões físicas, que não tinham condições de participação social e que deveriam ser ouvidas pelo Parlamento. Após a grande repercussão de sua carta, quatro anos depois foi criada a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação - UPIAS que pode ser considerada a “[...] primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por deficientes” (Diniz, 2007, p. 14). No seio da UPIAS muitos estudos foram realizados, e para eles a “[...] deficiência não vinha da lesão corporal e das características biológicas desta, mas da situação de opressão enfrentada pelos indivíduos portadores de algum tipo de lesão no seio da sociedade capitalista (Magalhães, 2012, p.31).

Esse novo modelo propõe que a deficiência não é somente uma problemática médica, mas também é ditada pelas barreiras sociais e do ambiente que restringem a participação das pessoas com alguma deficiência. Conforme Diniz (2007, p.23), “[...] para o modelo médico, a lesão levava a deficiências; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência”.

Em 1980, a Organização Mundial de Saúde (ONU), com objetivo de sistematizar a linguagem biomédica relacionada a lesão e deficiência, publica a Classificação Internacional de lesão, deficiência e handicap – ICIDH. Mas esta foi alvo de inúmeras críticas, pois refletia uma visão médica e patológica da deficiência, como analisa o autor abaixo:

[...] o sistema proposto pela ICIDH não apenas classificava a diversidade corporal como consequência de doenças ou anormalidades, como também considerava que as desvantagens eram causadas pelas

incapacidades do indivíduo com lesão de se adaptar à vida social” (Diniz 2007, p, 46).

Assim, em 1990, a ICIDH inicia uma revisão, que foi concluída em 2001 com a publicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, incapacidade e Saúde (CIF), passando por uma mudança significativa na compreensão e abordagem da deficiência, com uma proposta mais holística e abrangente, onde a deficiência passa a ser compreendida diante de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Há uma perspectiva de compreender não apenas as limitações funcionais, mas também os recursos, habilidades e as barreiras sociais que uma pessoa com deficiência pode enfrentar (Diniz, 2007).

Sumarizando, a transição do modelo médico para o modelo biopsicossocial representa um avanço crucial na promoção da inclusão e igualdade para pessoas com deficiência. Ao considerar as diversas dimensões da experiência da deficiência, esse modelo oferece uma abordagem mais abrangente e centrada na pessoa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Porém, mesmo com a mudança na perspectiva para o modelo biopsicossocial e a forma de pensar a deficiência, ainda há um contexto de preconceito, invisibilidade e violência relacionada a pessoa com deficiência e seus corpos ainda são estigmatizados, como sinalizam os autores abaixo:

Concebemos o fenômeno da deficiência como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais. (Melo; Nuernberg, 2012, p.636).

É preciso entender que a forma como a sociedade lida com a deficiência também afeta a construção da identidade das pessoas com deficiência. A inclusão ou exclusão dessas pessoas em diversos aspectos da vida cotidiana, como educação, emprego, lazer e relacionamentos, desempenha um papel significativo em sua autoestima e percepção de pertencimento. Assim, identidade é “[...] um processo de construção que não realizamos de forma totalmente autônoma, sozinhos. Identidade sempre é relacional, depende do diferente, do outro, da diferença, para que saibamos quem somos”. (Colling, 2018, p. 11)

A construção da identidade de uma pessoa é fortemente influenciada por sua cultura, que inclui valores, normas sociais, crenças e tradições. Quando se trata de deficiência, esses elementos culturais desempenham um papel fundamental na formação da percepção e aceitação dessas pessoas. Em algumas culturas, a deficiência pode ser

vista como uma parte integral da diversidade humana, enquanto em outras pode ser estigmatizada ou mal compreendida.

A discussão ainda não se encerra aqui, continuando como objeto de discussão, assumindo outros olhares as formas de tratamento do termo deficiência.

DEFICIÊNCIA COMO MARCADOR DA DIFERENÇA

Ao longo do tempo a deficiência foi vista como um fator limitante, uma condição que divide pessoas, de um lado aquele indivíduo inválido, coitado, dependente e do outro, as “pessoas normais”. Essa visão simplista da deficiência, que reduz a pessoa a uma condição física, desponta como um marcador da diferença, que nada mais é que uma forma capacitista de pensar o indivíduo. Segundo Melo (2019, p.25), “[...] o capacitismo também é essa forma hierarquizada e naturalizada de conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia”. Contrapõem-se a essa forma de ver o ser humano, ao compreender que a deficiência não define uma pessoa, mas que é uma característica entre muitas que compõem a singularidade de ser humano. Enquanto a anterior forma de ver a pessoa com deficiência, acaba por perpetuar preconceitos que são prejudiciais e cria barreiras que dificultam a inclusão plena desses indivíduos na comunidade.

Nesse sentido, destaca-se a participação das mulheres com deficiência no contexto profissional, que muitas vezes se deparam com obstáculos para conseguir emprego ou avançar em suas carreiras. Estereótipos de gênero e atitudes discriminatórias podem resultar em salários mais baixos, menor progressão na carreira e, em alguns casos, a completa exclusão do mercado de trabalho, conforme demonstraram os dados da pesquisa “Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil” do IBGE/2022.

De acordo com os dados citados, observa-se que quanto os marcadores se interseccionam há maior índice de preconceitos e exclusão, revelando uma teia significativa de discriminação, apontando para uma “[...] situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião” (Melo, 2012, p. 640).

Outro aspecto que merece atenção é com relação as violências vivenciadas pelas mulheres com deficiência. Nesse aspecto, a violência de gênero é outra área em que a interseção entre a cultura patriarcal e a deficiência tornam-se evidentes. Mulheres com deficiência são mais propensas a serem vítimas de abuso, muitas vezes devido à

percepção errônea de sua vulnerabilidade e à falta de recursos adequados para protegê-las.

Melo em sua dissertação intitulada: *Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: Uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência*, destaca que a

“Violência de gênero” aqui é compreendida como uma categoria múltipla e relacional da violência que atinge diversos segmentos de mulheres, não se restringindo à análise dimensional de gênero, porquanto esse fenômeno se encontra em todas as esferas sociais e abrange uma pluralidade de contextos socioculturais atravessados por relações de poder imbricadas em múltiplas interseções, dentre elas a deficiência. (Melo, 2014 p.76).

Dados do Atlas da Violência 2023 mostram que em 2019 mais de 7,6 mil casos foram registrados no Brasil de violência contra pessoas com deficiência, sendo as mulheres com deficiência intelectual as maiores vítimas (56,9%), e o lugar que mais ocorreu violência foi em casa (58,5%).

O Atlas da Violência destaca, ainda, que:

Esses achados corroboram evidências de extensas revisões sistemáticas apontando que as pessoas com deficiência sofrem significativamente mais violência doméstica e familiar do que aquelas sem deficiência. O espaço doméstico, portanto, configura-se como um ambiente de risco, especialmente para mulheres. A dependência do(s) agressor(es) para cuidados e assistência, bem como o medo de retaliação e outras consequências negativas – caso o abuso seja relatado – constituem barreiras à denúncia e à busca por ajuda. (Atlas de Violência, 2023, p. 71).

Nesse sentido, destaca-se que, mesmo com os avanços relacionadas às pessoas com deficiência no Brasil, mesmo com uma legislação mais robusta que tenta resguardar os direitos, os dados apontam quanto a necessidade de ampliar a discussão acerca do acesso das pessoas com deficiência viabilizando maior participação social, como se lê abaixo:

Embora experimentem os mesmos tipos de violência que as pessoas sem deficiência, as pessoas com deficiência (PcD) enfrentam maior risco de vitimização, em razão de fatores como dependência e assimetria de poder em relação a familiares e cuidadores, barreiras de comunicação, estereótipos e estigma. (Atlas, 2023, p.69).

Assim, pontuar a deficiência como marcador da diferença é destacar a forma marginal como esse corpo ainda é tratado, como as condições são restritas e as oportunidades não são conseguidas, por ser mulher e mais ainda, por ser um corpo com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse ensaio, pretendeu-se alertar para a necessidade de maior discussão acerca dos aspectos que envolvem as questões de gênero atreladas ao contexto da deficiência. Mesmo entendendo que essa temática já avançou e ganhou espaços nos últimos tempos, ainda é notório que não atendem as demandas das mulheres com deficiência, pois considera-se que quando dois marcadores ou mais se sobrepõem, constitui-se maior complexidade.

Porém, após a leitura e melhor compressão acerca dos temas abordados, no que se refere a deficiência, questões de gênero e mais especificamente, mulher com deficiência, não se pode exigir que uma pauta se sobreponha a outra. E nesse sentido, resgata-se a autora Audre Lorde (2009, p.2), referenciando o texto “Não existe hierarquia de opressão”, onde a autora destaca que por pertencer a vários grupos que se interseccionam (pessoa negra, lésbica, feminista, socialista, poeta, mãe de duas crianças) aprendeu que

[...] a opressão e a intolerância com o diferente existem em diversas formas, tamanhos, cores e sexualidades e que alguns níveis de discriminação vêm do mesmo lugar que o racismo – a crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, assim, seu direito de dominar... Não tenho como achar que estar livre da intolerância é direito de apenas um grupo específico. E não tenho como escolher em que frente vou lutar contra essas forças discriminatórias, independente de que lado elas estejam vindo para me derrubar. E quando elas aparecerem para me derrubar, não irá demorar a que apareçam para derrubar você.

Assim, diante de toda discussão proposta, faz-se imprescindível ir de contra a uma lógica que considera que existam grupos universais com os mesmos interesses e motivações. Entende-se que questões sociais diversas exigem enfrentamentos diversos. Nesse sentido, a perspectiva interseccional precisa ser analisada a luz da realidade de cada segmento, compreendendo suas peculiaridades, fragilidades e potencialidades, pois do contrário, permanecerá uma visão simplista que homogeneiza e desconsidera as singularidades dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ARONOVICH, Lola. Prefácio. IN LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução de Luiza Sellera. 1 ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** Trad. de Renato Aguiar. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista.** Caderno de Leituras n. 78. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1990.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: Os limites discursivos do “sexo”.** 1ª edição. São Paulo, 2019.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023.** Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf> Acesso em: 28 dez. 2023.

COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade.** - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Rev. Estudos feministas, Florianópolis, Ano 10, p. 171-188, 1º sem. 2002. (Trad. Liane Schneider). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011> Acesso em: 28 dez. 2023.

DANTAS, Taísa Caldas; SILVA, Jackeline Susann Souza; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento.** Rev. bras. educ. espec. 20 (4) • dez 2014

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência.** Teses (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9920>. Acesso em 04 jan.2024.

GELAIN, Denise Gasperin. **Deficiência física e violências cotidianas: experiências de mulheres.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA. IBGE. **Outras formas de trabalho 2022.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102020_informativo.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

_____. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil.** Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf. Acesso em 20 dez. 2023.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens.** Tradução de Luiza Sellera. 1 ed. São Paulo: Cultrix, 2019.

LORD, Audre. **Não existe hierarquia de opressão**. In: Sou sua irmã. Escritos coletados e não-publicados de Audre Lorde. 2009. Acessado no endereço: <http://www.palavraemeia.com/textos/traducoes-livres/nao-ha-hierarquia-de-opressao/> Acessado em 05 jan.2024.

MAGALHÃES, Érika Barreto. **O corpo rebelado: dependência física e autonomia em pessoas com paralisia cerebral**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós – Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. Ceará, 2012.

MARQUES, Maria de Fatima Jeronimo. **Questões de gênero na vida de mulheres mães de crianças com deficiência**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

MELO, Anahi Guedes de. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182556>. Acesso em 20 dez.2023.

MELLO, Anahi Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano H. **Gênero e deficiência: interseções e perspectivas**”. Revista Estudos Feministas, v. 20, n. 3, p. 635-655, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 17 dez. 2023.

MELLO, Anahi Guedes de. Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215355>. Acesso em 17 dez 2023.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologias, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/BkRJyv9GszMddwqpnrcrJvdn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 03 de jan.2024.

MOREIRA, Felipe. **Corporalidades não-hegemônicas em intersecção: a experiência da teoria Crip**. In CASTRO, Ana Lúcia de; LANDA, Maria Inés. **Corpos, poderes e processos de subjetivação: discursos e práticas na cultura contemporânea**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica 2017. P. 253 a 270. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-sociologia-n10---ebook.pdf#page=254>. Acesso em 27 de dez. 2023.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18946>. Acesso em 04 jan.2024.

RAMS, Pilar González. **Las Mujeres con discapacidad y sus múltiples desigualdades:** un colectivo todavía invisibilizado en los Estados latinoamericanos y en las agencias de cooperación internacional. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional. Santiago de Compostela, España. 2010.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 15, n.2, 77-99, 06 – 12/1995.

SOARES, Jadir; COVRE-SUSSAI, Maira; SENTO-SE, Isadora Vianna. **Discriminação salarial de trabalhadores(as) com deficiência no Brasil:** uma análise interseccional por gênero e raça/cor. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 22,2022.

VITÓRIO, Janaína Damásio. **Trajetórias de mulheres com deficiência:** do ensino superior ao mercado de trabalho sob o olhar do gênero. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. CRICIÚMA-SC, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5474>. Acesso em 04 jan.2024.

TORRES, Natali Esteve. **Trajetória de mulheres com deficiência na educação superior:** barreiras e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. RS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16365>. Acesso em 04 jan.2024.

PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA E O DIREITO À EDUCAÇÃO MEDIANTE ÀS DISCRIMINAÇÕES MÚLTIPLAS E INTERSECCIONAIS

BLACK PEOPLE WITH DISABILITIES AND THE RIGHT TO EDUCATION AMID MULTIPLE AND INTERSECTIONAL DISCRIMINATION

Clarissa Haas¹
Thaís dos Santos Pires²

Resumo: A presente investigação³ trata da escolarização das pessoas negras com deficiência, tendo como objetivo central investigar como os estudos no campo da deficiência e das políticas públicas educacionais brasileiras têm abordado o direito à escolarização das pessoas negras com deficiência, a partir da perspectiva da educação inclusiva. Fundamenta-se nos estudos feministas sobre a deficiência, tratando a interseccionalidade como uma ferramenta teórico-prática que deflagra as desigualdades sociais na análise das identidades de modo multidimensional e instiga a articulação política. A abordagem metodológica do estudo é de natureza qualitativa e envolve estudos bibliográficos e documentais. Os estudos bibliográficos apontam uma produção acadêmica incipiente voltada à análise da deficiência associada a categorias como gênero e raça, prioritariamente à inclusão no ensino superior. Os estudos documentais envolvendo diretrizes legais atuais da política educacional brasileira demonstram que a interseccionalidade influencia a garantia dos direitos das pessoas com deficiência na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e no acesso à educação a partir da Lei de Reserva de Vagas nas universidades e Institutos Federais. Todavia, esse enfoque interseccional é pouco observado nas diretrizes que abordam as políticas de permanência envolvendo a participação e a aprendizagem na educação escolar pelas pessoas negras com deficiência. Portanto, há necessidade de investimento em mais pesquisas em uma dimensão interseccional que possam repercutir em políticas públicas com esse mesmo direcionamento.

Palavras-chave: Estudos feministas da deficiência. Pessoas negras com deficiência. Educação Escolar. Interseccionalidade. Educação Inclusiva.

Abstract: This study examines the schooling of Black people with disabilities with the main objective of exploring how studies in the field of disability and Brazilian public education policy have addressed the right to schooling of Black people with disabilities

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professora adjunta da área da educação especial na Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente do PPGEDU/UFRGS e do Mestrado Profissional em Educação Básica do IFRS – Campus Farroupilha. E-mail: haascla@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8526-7200> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9510734972815212>

² Especialista na Docência em Educação Básica e Profissional pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Caxias do Sul. E-mail: thaisdicorpo@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-2932-9460> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6194230748165406>

³ Apoios: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS.

from the perspective of inclusive education. It is based on feminist disability studies and treats intersectionality as an analytical category. The methodological approach of the study is qualitative in nature and includes bibliographic and documentary studies. The bibliographic studies indicate an incipient academic production focused on the analysis of disability in relation to categories such as gender and race, with a particular focus on inclusion in higher education. Documentary studies dealing with the current legal guidelines of Brazilian education policy show that intersectionality is guaranteed in the protection of the rights of persons with disabilities in the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities and in access to education through the Law on Reserved Places in Universities and State Institutes. However, this intersectional approach is hardly considered in the policies dealing with the permanent policy of participation and learning in school education for black persons with disabilities. Therefore, there is a need to invest in more research with an intersectional focus that can impact public policy in the same direction.

Keywords: Feminist disability studies. Black individuals with disabilities. School education. Intersectionality. Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil, desde o início do século XXI associada à perspectiva da Educação Inclusiva, vem passando por reconfigurações das suas concepções éticas, filosóficas, políticas e, por consequência, estimulando a reorganização dos sistemas de ensino. Transcorridos 15 anos da publicação do Documento Orientador da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que assegura a educação inclusiva como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, cabe problematizar em que medida esse movimento em prol da inclusão escolar contempla as pessoas negras⁴ com deficiência no Brasil.

Portanto, este estudo aborda o direito à educação enquanto um direito social e inalienável, com ênfase na escolarização das pessoas negras com deficiência⁵. Conforme Relatório sobre “A situação das pessoas negras com deficiência no Brasil”, elaborado pelo Movimento “Vidas negras com deficiência Importam” (VNDI, 2023).

Aproximadamente 1.350.921 (um milhão, trezentas e cinquenta mil, novecentas e vinte e uma) pessoas com deficiência estão matriculadas

⁴ Conforme Estatuto de Igualdade Racial, compõe a população negra “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (Brasil, 2010).

⁵ O público-alvo da Educação no Brasil são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Neste estudo, optamos por nos referir a esse público a partir das pessoas com deficiência como forma de dar visibilidade a uma condição humana que representa a maioria da população demandante dos serviços de apoio da educação especial.

na educação em todo o Brasil. Destes, 33,6% são brancos, 40,33% são pretos (36,6% pardos e 3,7% pretos), 0,3% amarelos, 0,3% indígenas e 25,37% não possuem raça declarada. (VNDI, 2023, p. 23)

Com relação ao direito à educação, o relatório traz dados obtidos por meio do Ministério da Educação, afirmando que a maioria dos estudantes com deficiência negros estão nas escolas públicas e uma minoria frequenta escolas da rede privada, o que pode ser um indicativo da condição socioeconômica da população negra no Brasil. Comparado às matrículas dos estudantes com deficiência brancos nas escolas privadas, essas representam o dobro das matrículas dos estudantes negros com deficiência. O Relatório ainda alerta para as barreiras específicas à educação enfrentadas pelas mulheres negras:

Segundo o Censo Escolar 2021, apesar de representarem cerca de 56% da população com deficiência, as mulheres negras com deficiência são o grupo com menor probabilidade de acesso à educação pública ou privada. A maioria das pessoas com deficiências, matriculadas nas escolas de educação inclusiva brasileiras, é do sexo masculino (66,2%) e negros (40,5%). (VNDI, 2023, p. 23)

Em sintonia com os dados estatísticos levantados, Menezes (2023) alerta: “O lugar da mulher preta com deficiência é um tema ainda pouco discutido – principalmente nas universidades – e, muito menos ainda, sua colocação no mercado de trabalho” (Menezes, 2023, p. 107).

Pelo exposto, o conceito de interseccionalidade cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw é muito importante para esta investigação. A origem do conceito é a teoria crítica de raça que, por sua vez, adensa a crítica feminista negra ao feminismo branco e ao movimento antirracista, a rigor, pensado pelos homens negros (Akotirene, 2023).

Conforme Akotirene (2023), feminista negra brasileira, a interseccionalidade visa promover a instrumentalidade teórico-prática quanto à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo, cis-hétero-patriarcado, em seus múltiplos trânsitos, auxiliando a revelar quem são as pessoas realmente acidentadas pela matriz de opressões.

Collins (2022) trata a interseccionalidade como uma teoria crítica social em construção, abordando-a como um conceito “guarda-chuva”, cuja amplitude fornece uma base promissora para abordar problemas sociais contemporâneos e as mudanças necessárias. Para a estudiosa, não existe interseccionalidade sem relacionalidade, todavia

é necessário fomentar o questionamento se as análises relacionais possibilitam a problematização das relações de poder:

Pensar a relacionalidade também tem implicações importantes para a hipótese de trabalho da interseccionalidade acerca da natureza relacional das relações de poder. A premissa de que raça, gênero, classe e outros sistemas de poder se constroem de forma mútua agora serve como verdade absoluta da interseccionalidade. Mas onde está a evidência de que a interseccionalidade produz explicações melhores acerca das relações de poder que as de outras teorias sociais. (Collins, 2022, p. 30)

Portanto, a interseccionalidade pressupõe distintas formas de articulação política mediante regimes de dominação e posições de desigualdades envolvendo marcadores sociais de identidades e diferenças. Logo, a interseccionalidade enquanto uma ferramenta teórico-metodológica auxilia a compreender que a análise de um fenômeno é incompleta se ignorar a interação entre os marcadores sociais como dispositivos que engendram relações de poder e moldam as relações sociais. Deste modo, as discriminações interseccionais evocam uma abordagem qualitativa para além dos aspectos quantitativos concernentes à simultaneidade ou adição de distintos marcadores sociais.

Assim, os estudos sobre interseccionalidade partem do feminismo negro e, mais recentemente, têm sido associados às lutas anticapacitistas das pessoas com deficiência. Conforme Menezes (2023), somente por meio da interseccionalidade é possível mostrar como capacitismo, sexismo, racismo e classe social atuam contra mulheres negras com deficiência. Para Gesser, Block e Mello (2020), “situar a deficiência na perspectiva interseccional emancipa o lugar da pessoa com deficiência nas lutas anticapacitistas” (p. 29).

Compreendendo que as discriminações múltiplas e interseccionais agravam as desigualdades de acesso e permanência à escolarização, pretendemos investigar como os estudos no campo da deficiência e das políticas públicas educacionais têm abordado o direito à escolarização das pessoas negras com deficiência. Dessa forma, são objetivos específicos desta pesquisa:

- Prospectar e analisar os indicadores educacionais do Censo Escolar da Educação Básica referentes às matrículas dos estudantes com deficiência no ensino comum,

na educação básica, considerando raça e sexo, em âmbito nacional (Brasil), estadual (Rio Grande do Sul, RS) e municipal (Caxias do Sul⁶, RS).

- Analisar as tendências da produção acadêmica da área da educação especial quanto ao direito à educação das pessoas negras com deficiência à luz da abordagem feminista da deficiência.
- Investigar como os direcionamentos atuais da política pública nacional em educação especial têm abordado a situação das pessoas negras com deficiência.

A abordagem metodológica deste estudo é de natureza qualitativa e envolve estudos bibliográficos e documentais. A partir de Gil (2021) e Denzin e Lincoln (2006), tratamos a pesquisa qualitativa como uma modalidade de caráter essencialmente interpretativo em que os pesquisadores estão envolvidos diretamente na construção dos dados empíricos e procedem de modo indutivo, estabelecendo categorias, hipóteses e teorias. Logo, a principal preocupação do/a pesquisador/a em uma abordagem qualitativa deve ser compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes e contextos envolvidos na pesquisa.

2 INDICADORES EDUCACIONAIS DE ACESSO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AO ENSINO COMUM NA EDUCAÇÃO BÁSICA CONSIDERANDO RAÇA E SEXO

Realizamos um panorama do cenário atual de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino comum, na educação básica, considerando raça e sexo, a partir dos indicadores do Censo Escolar da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao ano de 2022 (INEP, 2023).

Apresentamos, a seguir, três quadros construídos com base no painel Estatísticas Educacionais do Inep Data disponibilizados pelo órgão para auxiliar gestores, pesquisadores, educadores e estudantes na pesquisa em educação. Com base nas categorias ou variáveis disponíveis no painel interativo foi possível cruzar os dados de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica em relação à localidade ou esferas administrativas (Brasil, estado do Rio Grande do Sul e

⁶ Caxias do Sul é a segunda cidade mais populosa do Estado do Rio Grande do Sul. Está localizada na Serra Gaúcha há cerca de 118 Km de Porto Alegre, a capital dos gaúchos.

município de Caxias do Sul), cor/raça (preto, pardo, branco, amarelo, indígena e não declarado) e sexo (feminino/masculino).

No Quadro 1 demonstramos o número absoluto e percentual de estudantes público-alvo da educação especial, do sexo masculino, matriculados na educação básica, no ensino comum, por cor/raça. No Brasil, 37,92% dos estudantes com deficiência são de cor/raça parda, sendo esse público com maior representatividade; 32,5% dos estudantes com deficiência são de cor/raça branca. A população preta aparece em quarto lugar com apenas 3,66% dos estudantes matriculados.

No Rio Grande do Sul, o maior percentual de estudantes do sexo masculino com deficiência matriculados na educação básica é da cor/raça branca, com 62,32%, seguido da população não declarada, que equivale a 23,19%. A população parda com deficiência que acessa a educação básica no RS comparada aos indicadores nacionais é muito baixa: equivale a 9,10%. Os estudantes pretos, por sua vez, compõem apenas 4,90% do total de matrículas do público-alvo investigado.

O município de Caxias do Sul, a segunda cidade mais populosa do estado do RS, computa 2,15% de matrículas de estudantes pretos em relação ao total de matrículas dos estudantes do sexo masculino público-alvo da educação especial.

Quadro 1 – Total de matrículas do público-alvo da educação especial nas classes comuns da educação básica no sexo masculino em relação à cor/raça no ano de 2022.

Localidade	Total Masculino	Cor/Raça											
		Branca (%)		Preta (%)		Parda (%)		Amarela (%)		Indígena (%)		Não declarada (%)	
Brasil	934.732	303.492	32,47%	34.188	3,66%	354.466	37,92%	2.880	0,31%	3.113	0,33%	236.593	25,31%
RS	61.813	38.521	62,32%	3.030	4,90%	5.627	9,10%	125	0,20%	176	0,28%	14.334	23,19%
Caxias do Sul	1.678	1.235	73,60%	36	2,15%	208	12,40%	3	0,18%	3	0,18%	193	11,50%

Fonte: Elaboração própria a partir do Inep Data (2023).

Também chama atenção o número reduzido de matrículas de pessoas indígenas com deficiência, do sexo masculino, que representam 0,33% no cenário nacional, sendo ainda menor nos outros lócus investigados (RS e Caxias do Sul).

Quadro 2 – Total de matrículas do público-alvo da educação especial nas classes comuns da educação básica do sexo feminino em relação à cor/raça no ano de 2022.

Localidade	Total Feminino	Cor/Raça											
		Branca (%)		Preta (%)		Parda (%)		Amarela (%)		Indígena (%)		Não declarada (%)	
Brasil	438.253	142.093	32,42%	16.605	3,79%	166.398	37,97%	1.438	0,33%	1.962	0,45%	109.757	25,04%
RS	31.142	19.078	61,26%	1.825	5,86%	3.123	10,03%	66	0,21%	133	0,43%	6.917	22,21%
Caxias do Sul	847	587	69,30%	25	2,95%	109	12,87%	2	0,24%	2	0,24%	122	14,40%

Fonte: Elaboração própria a partir do Inep Data (2023).

No Quadro 2 analisamos os mesmos indicadores do quadro 1 em relação ao total de matrículas do sexo feminino. Constatamos que o cômputo das matrículas absolutas dos estudantes com deficiência do sexo feminino é inferior às matrículas dos estudantes com deficiência do sexo masculino. Os números absolutos indicam que as matrículas dos estudantes do sexo masculino representam praticamente o dobro das matrículas das estudantes do sexo feminino em todos os lócus analisados. Por sua vez, a análise percentual das matrículas das estudantes com deficiência do sexo feminino na educação básica, por cor/raça, acompanha as tendências das matrículas dos estudantes com deficiência do sexo masculino, prevalecendo no cenário nacional as matrículas das estudantes com deficiência pardas e brancas. A porcentagem nacional das matrículas dos estudantes com deficiência pretos, dos sexos masculino e feminino, é muito próxima, variando em quase 4% do total de matrículas do público-alvo em foco.

Com relação às matrículas das mulheres pretas com deficiência no RS e em Caxias do Sul, observamos uma pequena ampliação do percentual de matrículas comparado às matrículas dos estudantes do sexo masculino. Ao passo que as matrículas das mulheres com deficiência no Brasil representam 3,79% das matrículas totais analisadas, no RS este indicador representa 5,86%. Em Caxias do Sul, as mulheres pretas com deficiência na educação básica representam 2,95% das matrículas do público-alvo da educação especial que acessam esse nível de ensino.

Quadro 3 – Total geral de matrículas do público-alvo da educação especial nas classes comuns e especiais e em relação à raça/cor preta e parda no ano de 2022.

Localidade	Total					Cor/Raça							
						Preta (%)				Parda (%)			
	Geral	comum (%)	exclusiva (%)	comum	exclusiva	comum	exclusiva						
Brasil	1.532.794	1.372.985	89,57%	159.809	10,43%	50.793	3,70%	6.279	3,93%	520.864	37,94%	38.653	24,19%
RS	106.891	92.955	86,96%	13.936	13,04%	4.855	5,22%	563	4,04%	8.750	9,41%	985	7,07%
Caxias do Sul	2.776	2.525	90,96%	251	9,04%	61	2,42%	13	5,18%	317	12,55%	46	18,33%

Fonte: Elaboração própria a partir do Inep Data (2023).

No Quadro 3 analisamos o total geral de matrículas do público-alvo da educação especial no ensino comum e nas classes exclusivas em relação ao Brasil, ao estado do Rio Grande do Sul e o município de Caxias do Sul. Também prospectamos os indicadores educacionais das pessoas pretas e pardas com deficiência matriculadas no ensino comum e especializado nos mesmos territórios. Em números absolutos, as matrículas dos estudantes pretos e pardos com deficiência seguem a mesma tendência das matrículas gerais, prevalecendo as matrículas no ensino comum em todos os territórios pesquisados.

Os percentuais de matrículas totais (Quadro 3) nas classes comuns e exclusivas foram calculados em relação às matrículas gerais. Os percentuais de matrículas por cor/raça preta e parda foram calculados em relação ao total de matrículas nas classes comuns e exclusivas. Quando observamos os percentuais de matrículas das pessoas pretas e pardas nas classes comuns e especiais de Caxias do Sul, identificamos um percentual maior de matrículas nas classes exclusivas, confrontando com a tendência observada nos dados nacionais e estaduais em percentuais.

Por meio dessas prospecções, é possível inferir que a população negra com deficiência vem acessando a educação básica em posição marginal em relação à população branca. Consideramos que essa análise é preliminar, uma vez que seria necessário estabelecer comparativos com o contingente populacional por raça/cor que está excluído da educação básica e, por sua vez, não está computado nos indicadores do Censo Escolar da Educação Básica.

3 O ENFOQUE À PESSOA NEGRA COM DEFICIÊNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A caracterização da deficiência é influenciada por diferentes modelos que se relacionam com a cultura e imaginário social. Como uma construção cultural, ela permeia todos os aspectos da sociedade, organizando instituições, produzindo subjetividades, práticas culturais e posicionamentos políticos. Historicamente, o modelo biomédico da deficiência enfatizou as disfunções corporais, as lesões e impedimentos físicos, sensoriais e intelectuais, tratando-as como anormalidades a serem reabilitadas para se alcançar a normalidade, sendo que essa interpretação tem sido dominante e legítima desigualdades sociais. Essa narrativa, ao se infiltrar na cultura, cria corpos desviantes e justifica a distribuição desigual de recursos, status e poder na sociedade (Diniz, 2007; Gomes *et al.*, 2019).

Como contraponto ao modelo biomédico da deficiência, os movimentos sociais das pessoas com deficiência têm defendido uma abordagem mais ampla que inclui as dimensões humanas e sociais na compreensão da deficiência a partir do modelo social da deficiência (Diniz, 2007; Mello; Nuernberg; Block, 2014; Gomes *et al.*, 2019). A primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência influenciada pelo materialismo histórico propôs como premissas que as desvantagens resultam mais diretamente das barreiras sociais do que das lesões corporais, logo a retirada das barreiras constitui-se

como a condição necessária para a independência das pessoas com deficiência (Diniz, 2007). A segunda geração desse modelo, sob a influência da abordagem feminista da deficiência, considerou seriamente os papéis de gênero e a experiência do cuidado, mostrando que para além de um corpo deficiente há a convergência de outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero, orientação sexual ou idade, propondo uma crítica profunda em torno dos pressupostos morais da organização social vigente (Diniz, 2007). Para Gesser, Nuernberg e Toneli (2013) é emergencial

[...] conceber o fenômeno da deficiência no contemporâneo e seu potencial emancipatório. Ressalta-se que se trata de uma experiência marcada pelo enfrentamento de barreiras que se atravessam com outras dimensões sociais até então ignoradas pela hegemonia histórica do modelo médico da deficiência. Neste sentido, fazer avançar esta concepção crítica da deficiência, proporcionando visibilidade a esses processos, é um caminho importante para abarcar a complexidade inerente a esta categoria e fazer valer a perspectiva ética que subjaz às conquistas dos direitos humanos destas pessoas. (Gesser; Nuernberg; Toneli, 2013, p. 427)

Mello, Nuernberg e Block (2014) afirmam que o campo dos estudos sobre a deficiência no Brasil é emergente, o que pudemos comprovar a partir da escassez de estudos nacionais direcionados ao foco temático desta investigação. Em estudo bibliográfico realizado no Portal de Periódicos da CAPES, no intervalo de 2018 a 2022, utilizando as palavras-chave “pessoas negras com deficiência” e “educação”, “mulheres negras com deficiência” e “educação”, selecionamos 6 estudos brasileiros que abordam o direito à educação das pessoas negras com deficiência em alinhamento com a abordagem feminista da deficiência. São eles: Gonçalves (2022); Silva (2022); Silva e Silva (2018); Freitas, Grossi e Melo (2022); Eugênio e Silva (2022); Menezes (2023).

As pesquisas, em sua maioria, abordam o direito das pessoas negras com deficiência no ensino superior (Silva; Silva, 2018; Silva, 2022; Eugênio; Silva, 2022), tratando dos desafios para efetivação das políticas de acesso e permanência nesse nível de ensino sob distintos enfoques, tais como a atuação dos núcleos de acessibilidade, as relações interpessoais no ambiente acadêmico, a formação docente, etc. Tais pesquisas focam na história de vida e trajetória dos participantes, utilizando-se de métodos narrativos e valorizando a voz das pessoas negras com deficiência (Eugênio; Silva, 2022; Silva, 2022).

Ainda, os estigmas experimentados pelos estudantes negros com deficiência nos ambientes educacionais mediante atos discriminatórios e racistas constituem tema recorrente nas pesquisas. Para Freitas, Grossi e Melo (2022) a pesquisa em uma perspectiva afrocêntrica pode auxiliar a “compreender o protagonismo e a capacidade de agenciamento da população negra diante os desafios de superação do racismo estrutural imposto pelo sistema de dominação racial branca” (p. 02). Ao abordar o papel da educação inclusiva associado às relações étnico-raciais e à deficiência, os estudiosos afirmam que a educação escolar tem o papel de superar a perspectiva centrada na padronização dos sujeitos, ampliando as possibilidades a serem construídas a partir das diferenças, mediante uma concepção de amparo e reconhecimento que alinhe a população negra e aquela com deficiência (Freitas; Grossi; Melo, 2022).

A maioria das pesquisas abordam a importância de construir uma crítica interseccional sobre os diferentes marcadores sociais envolvendo as pessoas negras com deficiência (Freitas; Grossi; Melo, 2022; Silva; Silva, 2018; Eugênio; Silva, 2022; Menezes, 2023). Sobre este assunto, Eugênio e Silva (2022) destacam a importância de abordar a deficiência de forma transversal nas políticas de gênero e de incorporar debates interseccionais na história do feminismo, sendo evidenciado que a experiência da deficiência é influenciada pelos processos de gênero e raça/etnia, e essas dimensões são mutuamente constituintes das mulheres. Esses aspectos têm potencial analítico e político para apoiar políticas de combate à violência e promover práticas sociais inclusivas e de emancipação. Os estudos feministas sobre a deficiência foram apontados como uma ferramenta relevante na luta pelos direitos das mulheres, especialmente aquelas em situações de vulnerabilidade social. Eugênio e Silva (2022) asseguram a:

[...] importância da transversalidade da deficiência nas políticas de gênero e na incorporação dos debates sobre deficiência na história dos feminismos, buscando a constituição de uma política de coalizão, considerando os múltiplos marcadores identitários e sua articulação no processo de constituição e subjetivação produzido na experiência de possuir um corpo com lesão, que nos obriga a pensar outras formas de existir e viver em sociedade. (Eugênio; Silva, 2022, p. 40)

Gonçalves (2022) deflagra a invisibilidade dos estudantes negros no campo da educação especial, com base na escassez de produções científicas no período em que se deu sua investigação (2003 a 2021), a baixa produção de estudos articulando a perspectiva

interseccional e a ausência de estudos que apresentam uma perspectiva de justiça social e educacional.

Com base nos estudos analisados, é possível afirmar que a interseccionalidade é uma categoria analítica presente nas pesquisas atuais e necessária para o enfrentamento do racismo e do capacitismo enfrentado pelas pessoas negras com deficiência. O racismo estrutural acirra as barreiras atitudinais vivenciadas por essas pessoas nos contextos escolares no âmbito da educação básica e no ensino superior.

4 O ORDENAMENTO JURÍDICO NORMATIVO BRASILEIRO EM RELAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS PESSOAS NEGRAS COM DEFICIÊNCIA

Nesta seção, nos dedicamos à análise de algumas legislações nacionais que reconhecemos como importantes na implementação de uma política pública comprometida com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o Decreto Federal 6.949/2009 (Brasil, 2009), que promulgou a Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência; a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015); a Lei Federal 13.005/2014 (Brasil, 2014), que institui o Plano Nacional de Educação – PNE – com foco na Meta 4 e suas estratégias; a Lei Federal 13.409/2016 (Brasil, 2016), que institui a reserva de vagas para pessoas com deficiência para acesso às instituições federais de ensino e as alterações à esta última lei, a partir da Lei Federal nº 14.723/2023 (Brasil, 2023).

O foco da análise dessas diretrizes é o direito à educação das pessoas negras com deficiência, portanto buscamos identificar como são abordados os marcadores sociais identitários no texto legal.

5.1 A Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência e o direito à educação das pessoas negras com deficiência

Em 2008, o Congresso Nacional Brasileiro ratificou a Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência, comprometendo o país a cumprir suas obrigações. Após a ratificação, o texto foi integrado à legislação brasileira como emenda

constitucional. Conforme Caiado (2009), a convenção avança na definição de pessoas com deficiência e no conceito de acessibilidade.

O artigo 24 da Convenção aborda o direito à educação para pessoas com deficiência, enfatizando a educação escolar associada a igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino, visando o desenvolvimento integral, a participação social e a promoção de um sistema escolar inclusivo. Ainda, são recomendadas medidas de apoio individualizadas efetivas para ampliar o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência e o investimento na formação docente (Caiado, 2009).

No preâmbulo desta lei destacamos o reconhecimento aos direitos humanos e às liberdades fundamentais envolvendo a participação plena na sociedade das pessoas com deficiência. O texto menciona a preocupação com as múltiplas discriminações que as pessoas com deficiência são submetidas, tais como discriminação de raça, sexo, religião, étnica, ou outras condições. A discriminação racial é citada a partir da referência à “Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial” e na seguinte passagem do texto:

p) Preocupados com as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de *discriminação por causa de raça*, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição. (Brasil, 2009, grifo nosso)

A preocupação com a perspectiva de gênero, no tocante à condição das mulheres e meninas com deficiência, é mencionada a partir da retomada da “Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulheres” no preâmbulo do texto e em sucessivas passagens da convenção, sendo objeto de uma seção específica dedicada às mulheres com deficiência, na qual se reconhece que as mulheres e meninas com deficiência estão mais expostas à violência, negligência, maus-tratos ou exploração.

Com base nos artigos analisados, é possível afirmar que a Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência assegura na legislação brasileira um olhar às múltiplas discriminações que são submetidas às pessoas negras com deficiência, estimulando a tessitura de políticas públicas alinhadas com a categoria da interseccionalidade.

5.2 A Lei Brasileira de Inclusão e o direito à educação das pessoas negras com deficiência

A LBI, em consonância com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aborda a perspectiva relacional da deficiência, ao considerar a interação entre impedimentos corporais e barreiras sociais na sua caracterização. A LBI detalha seis tipos de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais; e tecnológicas. Santos (2016) destaca a transformação paradigmática na compreensão da deficiência presente na LBI (2015), passando do enfoque médico para o modelo social.

Ao analisar as formas de discriminação às pessoas com deficiência citadas na LBI, chama-nos a atenção que não se relaciona a discriminação racial como uma das interfaces de atenção da política pública brasileira. O artigo 5, conforme explicitado a seguir, aborda a discriminação de um modo amplo, listando os públicos considerados vulneráveis em razão da idade e gênero.

Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante.
Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência. (Brasil, 2015)

Requer atenção a invisibilidade às pessoas negras com deficiência no texto da referida lei. Apenas na seção das disposições finais e transitórias, ao abordar a alteração na Lei 9.029/95 (Brasil, 1995), aparece menção às práticas discriminatórias envolvendo raça, cor, etnia, entre outros aspectos.

5.3 A Lei de Reserva de Vagas para pessoas com deficiência e o direito à educação das pessoas negras com deficiência

A reserva de vagas no Brasil iniciou em 2012, com a aprovação da Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012) e representou um marco significativo para a inclusão de estudantes de origens socioeconômicas desfavorecidas no ensino superior. Uma das principais disposições desta lei foi a determinação de que as Universidades, Institutos e Centros Federais reservem 50% de suas vagas para estudantes provenientes de escolas

públicas. Além disso, a lei também estabeleceu uma reserva de um percentual especial para estudantes auto identificados como pretos, pardos e indígenas. Essa medida visa combater desigualdades históricas e proporcionar oportunidades iguais para grupos que tradicionalmente enfrentam barreiras graves no acesso à Educação Superior (Guarnieri; Melo-Silva, 2017).

Em 2016, foi aprovada a Lei nº 13.409, modificando os artigos 3º, 5º e 7º da Lei de Cotas, nº 12.711/2012; tal alteração prevê que as vagas devem ser preenchidas de acordo com a proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência presentes na população da unidade da federação onde a instituição estiver localizada, conforme indicadores do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esta lei, portanto, adicionou as pessoas com deficiência à cota racial já existente, ampliando o escopo da política de reserva de vagas. Ainda, como uma alteração mais recente cabe citar a Lei Federal nº 14.723/2023 (Brasil, 2023), que, dentre as mudanças que estabelece a Lei Federal nº 12.711/2012, incorpora as pessoas quilombolas como público-alvo da reserva de vagas, entre outras medidas.

Conforme o relatório elaborado pelo Movimento “Vidas negras com deficiência Importam” (VNDI, 2023), a Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) conquistou modestos resultados na ampliação das vagas para as pessoas negras e com deficiência na universidade. O grupo continua sub-representado, compondo apenas 0,6% do total de alunos negros e 35% dos alunos com deficiência (VNDI, 2023) que acessam o ensino superior.

5.4 A meta 4 da Educação Especial no Plano Nacional de Educação e o direito à educação das pessoas negras com deficiência

O PNE foi aprovado em 2014 a partir da Lei Federal nº 13.005, após tramitar por 3 anos e 7 meses no congresso. Com vigência de dez anos, até 2024, o PNE é composto por 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias que definem prazos, diretrizes e regime de colaboração para a realização do planejamento educacional (Medeiros, 2021). A meta 4 é abordada como uma diretriz que objetiva a diminuição da desigualdade e o enaltecimento à diversidade, sendo esses os caminhos necessários para a equidade (Brasil, 2014).

Consideramos importante retomar que a elaboração da meta 4 do PNE mobilizou um campo de forças políticas antagônicas entre os grupos que representam a defesa da manutenção das instituições especializadas e aqueles que representam a diretriz da inclusão escolar e a defesa pela escola pública de ensino comum (Sobrinho; Pantaleão; Sá, 2016), sendo a redação final do texto da meta 4 o resultado desses embates.

A meta 4 e suas 19 estratégias não mencionam explicitamente a população negra com deficiência. Observamos que as identidades múltiplas das pessoas com deficiência na meta 4 foram caracterizadas de modo genérico, prevalecendo o destaque às tipologias de deficiências. Como destaques aos perfis singulares desses sujeitos, algumas estratégias evocam tempos de vida específicos, trazendo medidas associadas às crianças com deficiência na educação infantil (estratégia 4.2) e aos jovens e adultos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA (estratégia 4.12) (BRASIL, 2014). As políticas de permanência dos estudantes com deficiência são tratadas associadas aos programas de transferência de renda, mostrando que há um direcionamento à intersectorialidade na construção da política pública (estratégia 4.9) (BRASIL, 2014). Assim, compreendemos que o debate que estimula a dimensão da interseccionalidade no PNE atual é incipiente.

5 CONCLUSÃO

Com base no estudo realizado, reiteramos as desigualdades enfrentadas pelas pessoas negras com deficiência no direito à educação escolar. Os indicadores educacionais de matrícula das pessoas negras (pretas/pardas) com deficiência na educação básica apontam o acesso restrito à escola pelas pessoas autodeclaradas pretas. Também, os indicadores alertam de que o contingente de mulheres que acessa a educação, comparado ao dos homens negros com deficiência, é ainda menor. Quando comparadas as matrículas dos estudantes pretos e pardos com deficiência que acessam as classes comuns e especiais, observamos que esse público se concentra nas escolas de ensino comum, acompanhando a tendência das matrículas gerais das pessoas com deficiência. No ensino superior, as pessoas negras com deficiência continuam sub-representadas, mesmo com a normatização de política afirmativa para a reserva de vagas nesse nível de ensino.

Compreendemos que o pouco acesso das pessoas negras com deficiência à educação escolar é influenciado pelo duplo estigma atribuído à pessoa negra e com

deficiência, ou seja, pelo racismo estrutural e pela prevalência do modelo biomédico da deficiência no modo de conceber as disfunções corporais como anormalidades a serem corrigidas. Neste sentido, os estudos críticos sobre a deficiência, com ênfase na matriz feminista, desempenham um papel fundamental na transformação das narrativas sobre as pessoas negras com deficiência e na compreensão do capacitismo associado à transformação de culturas, políticas e práticas. Também, a interseccionalidade como uma categoria analítica mostra-se importante para que avancemos nas pesquisas e na proposição de políticas públicas, permitindo problematizar como raça, gênero, classe social e deficiência se entrelaçam e ampliam as barreiras sociais das pessoas negras com deficiência em relação ao direito à educação.

A interseccionalidade enquanto teoria crítica social estimula a ação social. Assim, em sintonia com Akotirene (2023) e Collins (2022) analisamos a necessidade de que nos perguntemos sobre o que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças depois de enxergá-las como identidades insurgentes. Neste sentido, enfatizamos a importância de considerarmos a interseccionalidade como uma ferramenta teórico-prática no desenvolvimento de pesquisas e na formulação de legislações e políticas relacionadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O estudo bibliográfico realizado revela poucas pesquisas que abordam o direito à educação das pessoas negras com deficiência no Brasil. Esses estudos destacam a importância da interseccionalidade ao examinar a complexa interação entre raça, deficiência e gênero nos sistemas escolares. Apontam o racismo estrutural como uma barreira significativa que afeta a inclusão e a igualdade de oportunidades para estudantes negros com deficiência na educação básica e no ensino superior. Além disso, os trabalhos, em uma perspectiva emancipatória, valorizam a voz e as experiências de pessoas negras com deficiência como estudantes universitários.

Reconhecemos que a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência introduz uma perspectiva interseccional à legislação brasileira ao apontar a complexidade da compreensão da deficiência a partir do modelo social da deficiência associado a distintos marcadores sociais. Essa abordagem repercutiu nos anos seguintes na formulação da Lei de Reserva de Vagas para pessoas negras com deficiência na Rede Federal de Ensino. Por sua vez, as leis que regulamentam o PNE (2014) e a LBI (2015) não dão visibilidade às pessoas negras com deficiência, focando na tipologia da

deficiência ao caracterizar as subjetividades humanas. Assim, ao mesmo tempo que a política brasileira incorpora uma compreensão inovadora da deficiência que busca distanciar-se do modelo biomédico da deficiência, a partir da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, esse direcionamento parece ter pouco alcance quando analisamos seus impactos e desdobramentos em outras diretrizes e ações políticas.

Portanto, ao passo que observamos que a legislação brasileira avançou no reconhecimento às múltiplas identidades associadas à condição da deficiência, entendemos que esses avanços envolvem prioritariamente dispositivos vinculados ao acesso à educação escolar. Por sua vez, esses direcionamentos continuam sendo incipientes, mediante os indicadores reduzidos de acesso à escolarização pelas pessoas negras com deficiência.

Deste modo, concluímos que o enfoque interseccional é pouco observado nas diretrizes que abordam as políticas de permanência, promoção da participação e da aprendizagem das pessoas negras com deficiência, havendo a necessidade de investimento em mais pesquisas com enfoque interseccional e que possam repercutir em políticas públicas educacionais com esse mesmo direcionamento.

Considerando que estamos quase no final da década de vigência do PNE atual, entendemos como urgência que o planejamento educacional nacional para a próxima década assuma a interseccionalidade como uma categoria política de modo orgânico na garantia do direito à educação das pessoas negras com deficiência, traduzindo-se em metas e estratégias exequíveis e efetivas.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** Feminismos Plurais. Coordenação Djamilia Ribeiro. São Paulo: Jandaíra, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995**. Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9029.htm. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114723.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

Brasil. **Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813>. Acesso em: 24 ago. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias.** A interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa.** Teorias e abordagens. 2 ed. POA: Artmed, 2006.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

EUGÊNIO, Josiane; SILVA, Alex Sander. “Os professores não sabiam o que fazer comigo!”: reflexões interseccionais de uma mulher negra com deficiência. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 01, p. 27-42, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12854>. Acesso em: 05 jul. 2023.

FREITAS, Alexia de Souza; GROSSI, Gabriely Loze; MELO, Emerson Costa de. Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada. **Revista de Educação**, PUC - Campinas, v. 27, p. 01-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5428>. Acesso em: 05 jul. 2023.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Constituinte-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 03, p. 419-429, jul./set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cJyzHTWhMc4jKSqDRgX4LBL/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 05 jul. 2023.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pâmela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa L. K. LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 17-36.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1 ed. ATLAS: Barueri, São Paulo, 2021.

GOMES, Ruthie Bonan *et al.* Novos diálogos dos estudos feministas sobre a deficiência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 01, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155>. Acesso em: 05 jul. 2023.

GONÇALVES, Graziela Cristina. **A (in)visibilidade dos(as) estudantes negros(as) na produção científica no campo da educação especial**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/7004/Graziela_Cristina_Gon_alves_16841744306061_7004.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>. Acesso em: 27 set. 2023.

HALL, Kim. “New conversations in feminist disability studies: Feminism, philosophy, and borders”. **Hypatia**, v. 30, n. 01, p. 01-12, 2015.

Inep Data. **Estatísticas Censo Escolar**. Censo da Educação Básica. 2023. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 16 out. 2023.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 101, p. 1283–1302, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601156>. Acesso em: 27 set. 2023.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H.; BLOCK, P. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In. SCHIMANSKI, E. D.; CAVALCANTE, F. G. (Orgs.). **Pesquisa e extensão**. Experiências e Perspectivas interdisciplinares. Editora UEPG: Ponta Grossa, ano. 2014, 1. ed., 260p.

MENEZES, Shirley Aparecida Rocha. A Mulher Preta com Deficiência: impactos da intersecção. **ORGANICOM**, São Paulo, v. 20, n. 41, p. 105-119, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-2593.organicom.2023.207522>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SANTOS, Wederson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3007-3015, out. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.15262016>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SILVA, Águina Matos dos Anjos. **Processo formativo na UESB**: narrativas de discentes negros com deficiência visual. 2022. 87f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Jequié, 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgrec/wp-content/uploads/2023/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Aguina-Matos-dos-Anjos-Silva-PPGREC.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SILVA, Vanessa Carolina; SILVA, Wilker Solidade. Marcadores sociais da diferença: uma perspectiva interseccional sobre ser estudante negro e deficiente no Ensino Superior brasileiro. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 569–586, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X30948>. Acesso em: 17 set. 2023.

SOBRINHO, Celio Reginaldo; PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. O plano nacional de educação e a educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 504–525, abr./2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143400>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VNDI. Vidas Negras com Deficiência Importam. **A Situação das Pessoas Negras com Deficiência no Brasil**. Relatório. Londres, Reino Unido: Minority Rights Group International, mar. 2023, 32f. Disponível em: https://minorityrights.org/wp-content/uploads/2023/03/MRG_Brief_Brazil_PORT-1.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A JUDICIALIZAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

THEORETICAL REFLECTIONS ON JUDICIALIZATION IN THE CONSTRUCTION OF PUBLIC POLICIES FOR SCHOOL INCLUSION

Fabiano Duarte Valente¹
Euluze Rodrigues da Costa Junior²
Paula Debossan Borges³

Resumo: O estudo analisa a judicialização da educação especial e sua influência na formulação de políticas públicas para a inclusão escolar. Objetiva-se compreender como a intervenção do Poder Judiciário impacta as políticas educacionais, destacando avanços e limitações. A análise foi feita a partir da reflexão crítica da revisão de literatura realizada, com base nas teorias de Boaventura de Sousa Santos sobre as epistemologias do sul e a ecologia de saberes. Buscou-se uma análise que contemplasse diversas abordagens existentes na literatura sobre a judicialização da educação especial, adotando uma discussão crítica do estado atual da questão e priorizando estudos contemporâneos, com ênfase em contextos geográficos amplos. Os resultados apontam que a judicialização possibilita a garantia de direitos individuais, ao passo que também pode limitar a construção coletiva de políticas educacionais. Conclui-se que a abordagem colaborativa entre os campos jurídico e educacional pode promover soluções adequadas na educação inclusiva. Ressalta-se a importância de considerar diferentes perspectivas e conhecimentos para uma abordagem mais inclusiva e aberta, conforme proposto por Boaventura de Sousa Santos.

Palavras-chave: judicialização, políticas públicas, inclusão escolar, educação especial, Boaventura de Sousa Santos.

Abstract: The study analyzes the judicialization of special education and its influence on the formulation of public policies for school inclusion. The objective is to understand how the intervention of the Judiciary impacts educational policies, highlighting advances and limitations. The analysis was conducted through a critical reflection on the literature review, based on the theories of Boaventura de Sousa Santos regarding the epistemologies

¹ Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil). Assistente em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil), em exercício no Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9360965958955289>. E-mail: fabiano.valente@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7515-4053>.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil). Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes/Brasil) e Permanente do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/Ufes). Chefe do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE/CE/Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7139754637047241>. E-mail: euluze.costa@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1448-4099>.

³ Graduada em Ciências Biológicas e Mestranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/CE/UFES). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0246171908098465>. E-mail: debossanpaula@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4640-0161>.

of the South and the ecology of knowledges. An analysis was sought that included various existing approaches in the literature on the judicialization of special education, adopting a critical discussion of the current state of the issue and prioritizing contemporary studies, with an emphasis on broad geographical contexts. The results indicate that judicialization enables the guarantee of individual rights, while it can also limit the collective construction of educational policies. It is concluded that a collaborative approach between the legal and educational fields can promote suitable solutions in inclusive education. The importance of considering different perspectives and knowledge for a more inclusive and open approach is emphasized, as proposed by Boaventura de Sousa Santos.

Keywords: judicialization, public policy, school inclusion, special education, Boaventura de Sousa Santos.

1. INTRODUÇÃO

O cenário contemporâneo das políticas educacionais no Brasil é marcado por uma intrincada confluência entre o sistema jurídico e a área educacional, revelando uma interseção onde direitos individuais e políticas públicas entrelaçam-se de maneira complexa. Sobre essa relação, Ranieri (2018, p. 12) aponta que “tal complexidade decorre tanto da natureza do direito individual e social envolvido [o direito à educação] quanto da pluralidade das fontes legislativas e das autoridades públicas que interferem na normatização da educação no Brasil”. Nesse contexto, a judicialização da educação especial, marca da atuação do sistema judicial na esfera educacional, emerge como um fenômeno representativo dessa convergência.

A articulação entre a lei e a prática educacional ressoa em um ambiente onde as demandas por inclusão, equidade e acesso à educação são frequentemente direcionadas ao judiciário. O fenômeno da judicialização, então, destaca-se como um instrumento de busca por respostas a questões fundamentais relacionadas à efetivação do direito à educação. Compreender essa dinâmica é vital para a análise da construção de políticas públicas voltadas para a educação especial, pois as decisões judiciais desempenham um papel significativo na definição dos rumos dessa área.

No âmbito da educação especial, a judicialização adquire contornos específicos, tendo em vista a existência de vasto arcabouço normativo produzido sobre o assunto no direito brasileiro, bem como o histórico de exclusão relacionado ao público dessa modalidade de ensino. Este fenômeno, portanto, influencia diretamente a formulação de políticas que buscam garantir a inclusão desses estudantes. Diante desse panorama, este artigo propõe uma reflexão teórica sobre a judicialização da educação especial,

explorando os fundamentos conceituais que moldam esse fenômeno e destacando os avanços e limitações no que diz respeito aos seus impactos na formulação de políticas públicas educacionais.

A decisão de adotar uma abordagem predominantemente teórica, neste caso, se fundamenta na necessidade de estabelecer uma base sólida que possa orientar futuras reflexões e contribuir para a construção de políticas públicas inclusivas. O foco recai não apenas sobre as decisões judiciais em si, mas sobre as raízes conceituais que fundamentam esse fenômeno.

Instigados por essas questões, recorreremos aos estudos da literatura produzida acerca da temática da judicialização da educação especial, buscando oferecer uma análise abrangente das diferentes abordagens existentes. Destaca-se que a revisão não se limita a referências ou sínteses, mas adota uma discussão crítica do estado atual da questão, conforme indicado por Gil (2002). A pesquisa bibliográfica abrangeu o período de 2018 a 2024, garantindo a inclusão de estudos contemporâneos e pertinentes, com ênfase no Google Acadêmico e nos descritores "judicialização" e "educação especial". Priorizaram-se pesquisas com escopo geográfico amplo, especialmente em estados de grande extensão territorial e populacional, visando compreender as complexas dinâmicas da judicialização da educação especial em diversos contextos.

Ao explorar o âmbito teórico, visa-se transcender a mera análise das decisões judiciais, buscando compreender as dinâmicas sociais e culturais subjacentes à judicialização da educação especial. Nessa empreitada, nos baseamos nos constructos teóricos de Boaventura de Sousa Santos, cuja proposta de “epistemologias do sul” oferece um prisma valioso para entender como distintos conhecimentos e perspectivas podem convergir na elaboração de políticas educacionais inclusivas.

Em termos de organização da escrita, este estudo será apresentado da seguinte maneira: após esta introdução, que visa problematizar e contextualizar o objeto de investigação, iniciaremos a discussão a respeito dos escritos de Boaventura de Sousa Santos, que serão fundamentais para a análise da revisão bibliográfica. Em seguida, sistematizaremos a produção existente a respeito da judicialização da educação especial no Brasil e, ancorados nas reflexões teóricas realizadas, procederemos ao exame crítico da literatura selecionada para, por fim, tecermos nossas considerações finais.

2. BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E OS “OUTROS OLHARES” POSSÍVEIS PARA A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A perspectiva da educação especial sob o prisma da inclusão se baseia na afirmação fundamental de que todos, independentemente de suas diferenças, têm o direito inalienável à educação de qualidade, estabelecido na Constituição de 1988 como direito público subjetivo, ou seja, oponível a todos frente ao Estado, que tem o dever de garanti-lo. Tal perspectiva pressupõe o entendimento da diferença não como sinônimo de desigualdade, mas como medida na busca por igualdade, nos termos de Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 54):

É necessário construir uma utopia crítica que nos possibilite pensar em uma sociedade na qual a diferença humana não se transforme em desigualdade e que a exclusão seja substituída por processos de participação, pois temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Nesse contexto, a inclusão escolar não se limita apenas à presença física do aluno na sala de aula, mas se estende a um compromisso mais amplo de garantir e oportunizar um ambiente educacional que atenda às necessidades individuais de cada aluno. Autores como Stainback e Stainback (1999) argumentam que pensar na inclusão envolve a transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar para acomodar a diversidade. A perspectiva inclusiva também ressalta a importância do apoio especializado e da formação de professores para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar do processo educacional, promovendo assim a equidade e a justiça educacional.

É nesse cenário que as ideias de Boaventura de Sousa Santos, notável por suas contribuições para a sociologia jurídica e a epistemologia, ganham destaque e oferecem compreensões valiosas para a temática estudada. Ao propor uma crítica ao modelo de racionalidade hegemônica no Ocidente (denominada “razão indolente”), que, segundo o autor (Santos, 2002), desperdiça, desacredita e oculta experiências sociais diversas, abre-se caminho para a estruturação de um novo modelo, mais aberto e inclusivo, que serve para dar voz e conferir credibilidade às diversas formas de conhecimento e experiência existentes. Apontar-se-á, a seguir, algumas ideias presentes em sua obra que se mostram

de extrema importância para a construção de uma visão sobre as políticas públicas que realce a inclusão enquanto valor primordial.

Inicialmente, destaca-se a “sociologia das ausências” enquanto proposta que busca uma “dilatação do presente”, questionando e superando as lacunas e silenciamentos existentes nas narrativas dominantes da sociedade, ressaltando as realidades e práticas sociais que são frequentemente marginalizadas ou ignoradas. O objetivo dessa abordagem é “revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas” (Santos, 2002, p. 253). Essa “revelação” da diversidade de experiências e saberes que são excluídos pela lógica hegemônica contribui para a promoção de uma visão mais plural e inclusiva da realidade social.

Complementarmente, o sociólogo português também propõe uma “dilatação do futuro”, com vistas à superação de sua concepção linear e vazia proposta pela razão indolente, a partir do que chama de “sociologia das emergências”. Esta proposta

[...] consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear (um vazio que tanto é tudo como é nada) por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente através das actividades de cuidado (Santos, 2002, p. 254).

Em outras palavras, pretende-se com essa mudança reconhecer e valorizar as possibilidades variadas e factíveis, que emergem no presente e que são desveladas a partir da sociologia das ausências. Essa abordagem busca construir um futuro baseado nas ações e atividades que ocorrem no presente. O conceito central que orienta a sociologia das emergências é o de "Ainda-Não", proposto por Ernst Bloch, que destaca a importância do possível como revelador da totalidade inesgotável do mundo. Sousa Santos argumenta que essa perspectiva permite romper com a estática filosofia ocidental baseada nos conceitos de "Tudo" e "Nada", abrindo espaço para a criação de novas possibilidades e transformações sociais.

Desta forma, pretende-se superar a chamada “monocultura de saberes”, entendida como a predominância e valorização de um único tipo de conhecimento ou forma de saber em detrimento da diversidade e interconexão de diferentes saberes. Esse conceito aponta para a hegemonia de certos tipos de conhecimento, muitas vezes associados à ciência moderna e à alta cultura, que são considerados como os únicos válidos e legítimos.

Boaventura de Sousa Santos, então, defende a necessidade de sua contraposição com uma “ecologia de saberes” que reconheça e promova a diversidade de conhecimentos presentes na sociedade, superando a ideia de que os saberes não científicos são simples alternativas ao conhecimento científico.

Em sua crítica à razão indolente, Sousa Santos argumenta, portanto, a partir do que chama de “epistemologias do sul”, que abordagens eurocêntricas podem levar a respostas inadequadas aos desafios globais, incluindo questões de “justiça social”, outro conceito que, em seus escritos, destaca a necessidade de buscar uma sociedade mais igualitária, o que pode ser aplicado à busca por uma educação inclusiva e acolhedora das diferenças existentes na sociedade. Segundo o autor, é preciso “Pensar o Sul como se não houvesse Norte, pensar a mulher como se não houvesse o homem, pensar o escravo como se não houvesse senhor” (Santos, 2002, p. 246).

3. REVISÃO DE LITERATURA: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Inicialmente, é importante sublinhar que a abordagem jurídica na pesquisa sobre a judicialização da educação especial é crucial para entender como as decisões judiciais afetam a efetivação do direito à educação. A judicialização, ao permitir que indivíduos busquem a garantia de seus direitos na esfera jurídica, pode desempenhar um papel fundamental na promoção da igualdade e na responsabilização das autoridades educacionais. No entanto, é essencial analisar de que maneira as decisões judiciais influenciam as políticas públicas educacionais e a dinâmica da gestão escolar. Autores como Cury e Ferreira (2009) trazem contribuições na discussão sobre os efeitos da judicialização no contexto das políticas públicas, destacando como as decisões judiciais podem moldar a alocação de recursos e o planejamento educacional. Os autores exploram a relação entre o judiciário e as políticas públicas, em tentativas de compreender como as ações judiciais podem complementar ou, em alguns casos, substituir os processos tradicionais de formulação de políticas educacionais.

Ademais, a revisão de literatura representa uma etapa crucial neste ensaio, desempenhando o papel de contextualizar a temática da judicialização da educação especial e proporcionar uma análise abrangente das diferentes abordagens existentes. Esta etapa do estudo, assim, assume a responsabilidade de fornecer um alicerce de conhecimento para a pesquisa em pauta, direcionando seu foco para o estado

contemporâneos dos estudos relacionados à judicialização da educação especial. Nesse sentido, e indo além, Gil (2002, p. 162) indica que a revisão de literatura “[...] não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do ‘estado atual da questão’”.

Isso posto, a busca abrangeu o período de 2018 a 2024, assegurando a inclusão de estudos contemporâneos e pertinentes. Tendo em vista a importância conferida à atualidade dos estudos desta seção, a pesquisa bibliográfica concentrou-se no Google Acadêmico, onde foram utilizados os descritores “judicialização” e “educação especial”.

Além disso, essa revisão bibliográfica priorizou pesquisas que adotaram um escopo geográfico mais amplo, com um enfoque particular em estados de grande extensão territorial e populacional. Esse direcionamento permitiu uma compreensão mais completa das complexas dinâmicas da judicialização da educação especial em uma gama diversificada de contextos.

Nota-se, a partir da pesquisa preliminar realizada, que a judicialização da educação especial tem emergido como um tópico de crescente relevância no panorama educacional e jurídico do Brasil. Um dos estudos selecionados para compor esta revisão de literatura, a partir dos critérios expostos, foi o artigo escrito por Amaral e Bernardes (2018), no qual é explorada a judicialização da educação inclusiva no estado de Goiás. Esse artigo adotou como base teorias e perspectivas relevantes sobre educação no contexto jurídico, destacando temáticas como a perspectiva inclusiva da educação especial, a constitucionalização dos direitos relacionados à educação e às pessoas com deficiência no Brasil, bem como a relação entre a judicialização e o ativismo judicial. Além disso, foram analisadas as normas jurídicas vigentes e o *corpus* documental composto pelos processos judiciais relacionados à educação inclusiva no ensino básico, que foram examinados no Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) e no Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJ-GO).

Uma das conclusões relevantes a que chegam os autores diz respeito à amplitude de material normativo existente no direito brasileiro sobre o assunto, o que acaba por moldar a atuação do Poder Judiciário nas decisões sobre o tema. Segundo o estudo:

O Judiciário está sendo chamado a se pronunciar em casos concretos baseado em direitos estabelecidos em leis existentes que não configura uma espécie tão clara de ativismo judicial, já que as decisões proferidas

analisadas neste trabalho não foram tomadas em lacunas legislativas, ausência de regramentos que lhe obrigaria a decidir valendo-se de sua compreensão da realidade, crenças e valores, via analogia, costumes e princípios gerais de direito. Nessas decisões ora analisadas, o que tem-se são situações concretas de pessoas deficientes que em algum momento necessitavam de uma providência por parte do poder público local (executivo) para simplesmente fornecer um serviço especial no âmbito escolar, em razão de suas necessidades, mas todas elas já asseguradas em leis como: Constituição Federal de 1988, Lei n. 7853/89 e a Lei n. 9394/96. (Amaral; Bernardes, 2018, p. 183-184)

Os resultados dessa pesquisa revelam um padrão, em certa medida uniforme, nas decisões judiciais que abordam questões ligadas à educação inclusiva. Esse cenário sugere que o Judiciário de Goiás tem desempenhado um papel relevante na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, contribuindo para assegurar o acesso equitativo à educação. Entretanto, também é destacada uma baixa procura pelo Poder Judiciário nas demandas relacionadas à educação especial, fato diante do qual são levantadas duas hipóteses:

A primeira hipótese positiva é de que os estabelecimentos de ensino têm acolhido esses indivíduos e que seus direitos e garantias vem sendo respeitados e a hipótese negativa é que a desinformação se configura em barreira para que esses sujeitos estejam fora da escola. Muitos ainda sofrem com o paradigma da exclusão. (Amaral; Bernardes, 2018, p. 183)

O estudo de Amaral e Bernardes constitui uma relevante fonte de informações sobre a aplicação da judicialização no contexto da educação especial, contribuindo, assim, para o estabelecimento de uma base sólida para uma revisão de literatura mais ampla acerca desse tópico em nível nacional. Essas descobertas se mostram essenciais para a compreensão de como o sistema judiciário pode contribuir para promover a igualdade educacional e como as políticas inclusivas podem ser aprimoradas por meio da colaboração entre os campos jurídico e educacional.

Cumprir destacar, também, a possibilidade de confluência dessas contribuições com as ideias de Boaventura de Sousa Santos ao considerar a relação entre a judicialização e o ativismo judicial na promoção da inclusão escolar. A análise das normas jurídicas vigentes e dos processos judiciais relacionados à educação inclusiva evidencia a complexidade da interseção entre o sistema jurídico e a área educacional, ressaltando a necessidade de uma abordagem colaborativa e inclusiva, aberta à diversidade de saberes e experiências, na busca por soluções adequadas.

Além da pesquisa supra analisada, o estudo de Ferreira (2019) oferece perspectivas adicionais sobre o fenômeno da judicialização no cenário educacional brasileiro. Tal pesquisa aborda o período entre 2013 e 2017, e possui o objetivo principal de compreender como o Judiciário tem atuado no âmbito da educação especial em Minas Gerais e de examinar a eficácia da judicialização nesse contexto. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, recorrendo a Michel Foucault como principal referência teórica, além de autores como Skliar, cujas ideias dialogam com a análise foucaultiana e se relacionam com a temática da inclusão escolar. O trabalho de Ferreira destaca a ascensão da judicialização nas relações escolares em Minas Gerais e explora as bases legais e conceitos contemporâneos relacionados à educação inclusiva que a fundamentam.

A dissertação analisa a necessidade, ou não, da intervenção judicial nas relações educacionais ligadas à educação especial, levando em consideração o princípio da intervenção mínima do Judiciário, segundo o qual “[...] primeiramente busca-se a solução administrativa de direito sociais, como saúde e educação para somente depois ingressar com demanda no Judiciário” (Ferreira, 2019, p. 77). Os resultados da pesquisa de Ferreira destacam, novamente, uma ampla legislação que resguarda os direitos das pessoas com deficiência, embora aponte para a falta de divulgação ampla desses direitos. Assim, a pesquisa enfatiza a importância de não simplesmente garantir o acesso ao Judiciário, mas, mais importante, de assegurar a eficácia e a fiscalização das políticas públicas destinadas à educação inclusiva após sua implementação.

Essa constatação pode ser analisada à luz da proposta de Sousa Santos de repensar as abordagens eurocêntricas e, com esse suporte, buscar respostas mais adequadas aos desafios globais, incluindo a promoção da justiça social. A ênfase na importância da busca por uma sociedade inclusiva e acolhedora das diferenças pode ser aplicada, dessa forma, à necessidade de garantir não apenas o acesso ao Judiciário, mas também a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência no contexto educacional.

Ademais, a autora defende a importância de iniciativas voltadas à formação de profissionais da educação que esteja alinhada à legislação garantidora dos direitos do público da educação especial:

Portanto, é demasiadamente importante que haja formação continuada de professores e gestores, pessoas que são protagonistas educacionais, quando se trata de educação inclusiva. Não é suficiente assegurar direitos se aqueles que trabalham diretamente como os tutelados

(pessoas com deficiência) desconhecem seus direitos e deveres. (Ferreira, 2019, p. 90)

Isso posto, conclui-se que, a partir do cenário educacional de Minas Gerais, a dissertação analisada proporciona uma perspectiva relevante sobre como a judicialização se manifesta, ao passo que sugere maneiras de aprimorar a eficácia dessa abordagem na promoção da inclusão educacional.

Outra pesquisa relevante encontrada no âmbito desta revisão de literatura é o artigo de Lord (2018), intitulado “Judicialização da educação e política educacional”, que aborda as mudanças nas políticas educacionais decorrentes da crescente judicialização da educação. O estudo tem como objetivo identificar os resultados da intervenção do Poder Judiciário nas políticas educacionais em âmbito municipal, problematizando tanto os avanços quanto as limitações desse fenômeno.

As análises realizadas conduzem a uma conclusão crítica: embora a judicialização possa oferecer um meio ágil de garantir direitos individuais, frequentemente, esse processo resulta na redução das possibilidades de construção coletiva das políticas educacionais. Sobre a atuação do Poder Judiciário nas políticas públicas, aponta-se que:

Uma análise mais conceitual do modo como o Poder Judiciário ingressa nas políticas públicas permite questionar seu papel como ator político. Isto porque uma característica dos atores políticos é disputar projetos, buscar impor sua vontade contra a de outros, o que torna intrínseco o espaço para a negociação. Porém, o Poder Judiciário, na maioria das vezes, não ingressa nas políticas públicas para negociar e sim para determinar como, onde e quando. A sua movimentação no campo das políticas públicas não visa ao debate de projetos, nem mesmo busca interferir nos projetos em disputa. Não há, na atuação do Poder Judiciário, um projeto para construir, mas sim uma dada situação individual que exige o atendimento pelo poder público. Por isso a frase nos documentos emitidos pelos juízes têm a escrita “cumpra-se”. (Lord, 2018, p. 1273)

Verifica-se que essas conclusões representam uma contribuição essencial para a compreensão da complexa relação entre o sistema judiciário e a formulação de políticas educacionais. Sua perspectiva crítica é relevante para as discussões sobre como conciliar a proteção de direitos individuais com a promoção de políticas educacionais inclusivas e participativas, ao passo que revela que, embora a judicialização possa garantir direitos individuais de forma ágil, ela pode limitar a construção coletiva das políticas educacionais. Essa perspectiva ressoa com a proposta de Santos de valorizar e dar voz a

diferentes formas de conhecimento e experiências, destacando a importância de uma abordagem mais inclusiva e participativa na formulação de políticas públicas.

No todo, os estudos mencionados propiciam uma base consistente para o entendimento da complexa e multifacetada natureza da judicialização da educação, oferecendo suporte para a análise proposta neste artigo. Como não há a pretensão de esgotar a literatura produzida a respeito das temáticas analisadas, destaca-se que cada uma das pesquisas utilizadas contribui com perspectivas únicas, realçando a importância de uma abordagem colaborativa entre o campo jurídico e o educacional na busca por soluções adequadas no contexto da educação inclusiva.

Ao analisar as conclusões dos estudos apresentados nesta revisão de literatura à luz das teorias de Boaventura de Sousa Santos, é possível identificar pontos de convergência e divergência que enriquecem a compreensão da judicialização da educação especial. A partir da perspectiva de Santos, que propõe uma crítica ao modelo de racionalidade hegemônico no Ocidente, que desconsidera e marginaliza experiências sociais diversas, abre-se espaço para a construção de um modelo mais inclusivo e aberto.

4. CONCLUSÃO

Na conclusão deste artigo sobre a judicialização na construção de políticas públicas para a inclusão escolar, é possível destacar diversos pontos cruciais que emergiram ao longo da análise. Primeiramente, a abordagem teórica fundamentada nas "epistemologias do sul", proposta por Boaventura de Sousa Santos, revelou-se essencial para compreender as complexidades e desafios da interseção entre direito e educação.

A abordagem que valoriza a diversidade de saberes e perspectivas epistemológicas contribuiu para uma compreensão mais ampla e sensível das demandas e necessidades de diversos públicos no contexto educacional. Ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos e experiências presentes na sociedade, essa perspectiva pôde ajudar a traçar caminhos que culminem em políticas educacionais inclusivas e que considerem as particularidades e diversidades dos alunos que são público da educação especial.

Ao aplicar as teorias de Boaventura de Sousa Santos à análise das conclusões dos estudos sobre a judicialização da educação especial, foi possível perceber a importância de considerar a diversidade de perspectivas e conhecimentos na formulação de políticas educacionais inclusivas. A crítica ao modelo hegemônico de racionalidade e a valorização

da pluralidade de experiências sociais contribuem para uma reflexão mais profunda sobre os desafios e oportunidades da judicialização na promoção da inclusão escolar e da equidade educacional.

Além disso, a valorização das epistemologias do sul pode trazer à tona saberes locais e comunitários que muitas vezes são desconsiderados nas políticas públicas de educação especial, contribuindo para uma abordagem mais contextualizada e culturalmente sensível. Isso pode ajudar a evitar conflitos e litígios judiciais decorrentes de políticas educacionais que não levam em conta a diversidade de saberes e experiências dos alunos apoiados por essa modalidade de ensino e suas famílias.

Ademais, a revisão de literatura realizada neste estudo ressaltou a relevância de analisar criticamente o papel do judiciário na efetivação do direito à educação, destacando a necessidade de conciliar a busca por equidade e inclusão com a construção de políticas públicas participativas e colaborativas. A complexa relação entre o sistema judiciário e a formulação de políticas educacionais demanda uma abordagem crítica e reflexiva, considerando os impactos e desafios decorrentes da judicialização.

No campo jurídico, a discussão sobre a atuação do Poder Judiciário nas políticas públicas evidenciou a importância de considerar as implicações da judicialização na formulação e implementação de políticas educacionais. Enquanto a judicialização pode garantir direitos individuais de forma ágil, também pode limitar a construção coletiva de políticas educacionais, impactando a dinâmica da gestão escolar e a alocação de recursos.

Em suma, a análise teórica e prática apresentada neste artigo resalta a importância de uma abordagem interdisciplinar e contextualizada para compreender a judicialização da educação especial e suas implicações na construção de políticas públicas para a inclusão escolar. A reflexão sobre as dinâmicas entre direito, educação e sociedade é essencial para promover uma educação mais justa, inclusiva e igualitária no contexto brasileiro contemporâneo.

5. REFERÊNCIAS

AMARAL, Claudia Tavares do; BERNARDES, Maria Francisca Rita. Judicialização da educação inclusiva: uma análise no contexto do estado de Goiás. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 11, n. 25, p. 171-186, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6875>. Acesso em: 01 mar. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, Brasília, v. 13, n. 45, p. 32-45, abr./jul. 2009. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/1097>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FERREIRA, Nayara Beatriz Borges. **A judicialização na educação inclusiva no estado de Minas Gerais**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/1137>. Acesso em: 01 mar. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LORD, Lucio José Dutra. Judicialização da educação e política educacional. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 9, n. 3, p. 1265-1279, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/revs/article/view/10134>. Acesso em: 02 mar. 2024.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (org.). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra Unesco de Direito À Educação, 2018. 520 p. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/462>. Acesso em: 29 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 1, n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/10810>. Acesso em: 11 mar. 2024.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS ATENDIDAS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS RELATÓRIOS DESCRITIVOS

EVALUATION OF THE LEARNING OF CHILDREN ATTENDED BY SPECIAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN ANALYSIS FROM DESCRIPTIVE REPORTS

Shellen de Lima Matiazzi¹
Simone Nascimento Loureiro²
Ana Lúcia Sodré de Oliveira³

Resumo: Este artigo busca compreender os processos avaliativos em educação especial na educação infantil, tomando como pressuposto a análise de relatórios descritivos e os sentidos atribuídos à avaliação de crianças atendidas pela modalidade matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) na cidade de Vitória-ES. Fundamenta-se em autores como Esteban (2006) e Vygotsky (1984) e outros interlocutores para aprofundar o debate sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil em interface com a educação especial, considerando a importância dos registros descritivos e da documentação pedagógica como forma de contextualizar as aprendizagens e documentar as trajetórias escolares das crianças. Utiliza-se dos relatórios elaborados pelas docentes como fonte documental, analisando a estrutura e organização textual e os elementos presentes na escrita, destacando-se como o processo avaliativo tem compreendido as diferentes formas de manifestação e expressão das crianças e os percursos de aprendizagem e mediações pedagógicas constituídas que visem o desenvolvimento desses estudantes atendidos pela modalidade da educação especial. Como resultados, estabelece reflexões sobre os desafios existentes frente a processos avaliativos que implicam a documentação, a continuidade e a ação reflexiva docente, bem como as possibilidades da avaliação descritiva como importante instrumento do trabalho de professoras na elaboração do planejamento - metodologias, estratégias e recursos - para o atendimento às crianças público da educação especial.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação Especial. Educação infantil. Relatórios descritivos.

Abstract: This article seeks to understand the evaluation processes in special education in early childhood education, taking as a prerequisite the analysis of descriptive reports

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufes). Mestre pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Professora e Pedagoga da Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória – ES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0361-7340>. E-mail: shematiazzi@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2994993316237816>

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Professora da Rede Municipal de Vitória – ES. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8198-6357>. E-mail: simone.loureiro@edu.ufes.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1286933184703366>

³ Mestre pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Professora Especializada em Deficiência Intelectual e Coordenadora escolar da Rede Municipal de Vitória – ES. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (Gepipea/Ufes). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7274-7918>. E-mail: alsoliveira@vitoria.es.gov.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0061058263223736>

and the meanings attributed to the evaluation of children attended by the modality enrolled in a Municipal Early Childhood Education Center (Cmei) in the city of Vitória-ES. It is based on authors such as Esteban (2006) and Vygotsky (1984) and other interlocutors to deepen the debate on the assessment of learning in early childhood education in interface with education special, considering the importance of descriptive records and pedagogical documentation as a way of contextualizing learning and documenting children's school trajectories. Reports prepared by teachers are used as a documentary source, analyzing the structure and textual organization and the elements present in writing, highlighting how the evaluation process has understood the different forms of manifestation and expression of children and the learning paths and mediations pedagogical practices established that aim at the development of these students served by the special education modality. As results, it establishes reflections on the challenges that exist in the face of evaluation processes that imply documentation, continuity and reflective teacher action, as well as the possibilities of descriptive evaluation as an important instrument for the work of teachers in preparing planning - methodologies, strategies and resources - to provide services to public special education children.

Keywords: Learning assessment. Special education. Child education. Descriptive reports.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender os processos avaliativos em educação especial na educação infantil, tomando como pressuposto a análise de relatórios descritivos e os sentidos atribuídos à avaliação de crianças atendidas pela modalidade matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo (ES).

No contexto brasileiro, a educação infantil constitui-se como a primeira etapa da educação básica, sendo seccionada entre as creches, com atendimento para as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, com faixa etária de 4 e 5 anos. A educação especial, por sua vez, é uma modalidade de ensino que perpassa por todas as etapas educacionais, níveis e demais modalidades, bem como realiza o atendimento educacional especializado, a partir das especificidades das crianças e estudantes (Brasil, 2008). Ainda, disponibiliza recursos e serviços, orientando sobre as possibilidades de utilização, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco a inclusão na escola comum das crianças com deficiências, transtornos do espectro autista (TEA)⁴ e altas habilidades/superdotação.

⁴ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (2008) e o decreto federal nº 6.571/2008 considera-se público da educação especial as crianças e estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou Altas Habilidades/superdotação. Em 2019, o termo transtornos globais do desenvolvimento foi substituído por transtornos do espectro autista (TEA), em consonância com as normativas nacionais e internacionais.

Nesse cenário, reafirmamos ambas, educação infantil e educação especial, como etapa e modalidade que aparecem demarcadas em documentos legais como direitos das crianças após a Constituição Federal de 1988 e, muito recentemente, a partir dos anos 2000, com a destinação de recursos e outros documentos orientadores e demais políticas públicas destinadas a elas (Kramer; Nunes; Corsino, 2011).

Quando direcionamos olhares para as especificidades dos processos avaliativos nessa etapa da educação, documentos e normatizações, como o Parecer nº 20/2009, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Dcnei), oferecem orientações sobre a avaliação da aprendizagem nessa etapa de ensino. Segundo esses documentos, a avaliação na educação infantil deve ser entendida como um processo contínuo, dinâmico e formativo, que visa acompanhar o desenvolvimento integral das crianças.

Reitera-se que a avaliação é entendida como um processo que ocorre ao longo do tempo e que tem como objetivo principal orientar as práticas pedagógicas, identificando as necessidades das crianças e promovendo intervenções adequadas para favorecer seu desenvolvimento. Contudo, historicamente, a concepção de avaliação que permeia a educação infantil foi e vem sendo impactada pela lógica classificatória, que se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) um relatório sobre os comportamentos que a criança apresentou, utilizando-se, para isso, de listagens uniformes de atitudes, aspectos comportamentais a serem classificados a partir de escalas comparativas. O cotidiano da criança não é verdadeiramente levado em conta, nem é considerada a postura pedagógica do educador.

Por outra via, Godoi (2010) sinaliza que também há uma compreensão marcada pela lógica do capital, que acaba por reduzir a educação infantil a uma etapa antecipatória do ensino fundamental, deixando de lado outros elementos necessários à constituição humana. Essa perspectiva se traduz, muitas vezes, na forma como as avaliações são concebidas na educação infantil, ao enfatizar conteúdos, práticas de alfabetização e escolarização, e conseqüentemente de uma avaliação da aprendizagem fragmentada, que culpabiliza as crianças em decorrência do não alcance das expectativas produzidas para cada faixa etária (Godoi, 2010).

Quando falamos de crianças público da educação especial, identificamos o quanto os processos de aprendizagem dessas crianças são transversalizados pelas concepções médicas e psicológicas até os dias atuais. Para Mendes e D’Affonseca (2015) essa

predominância da avaliação de caráter médico-psicológico objetivou a validação da condição mental ou física da pessoa, enfatizando a necessidade dos laudos médicos e dos atendimentos clínicos, fruto de um processo histórico-social de exclusão das pessoas com deficiência dos espaços escolares.

Anache (2012) mostra em suas pesquisas que as avaliações de alunos público da educação especial, em grande medida, evidenciam as dificuldades de aprendizagem ocasionadas pela condição da sua deficiência e não valorizam as possibilidades de aprendizagem do discente. Isso mostra que, no processo de escolarização desses alunos, prevalece o modelo clínico de diagnóstico como condutor para as práticas pedagógicas, conforme problematizam Pletsch e Glat (2012).

Nesse contexto, observa-se que a avaliação da aprendizagem tem sido frequentemente utilizada como forma de identificar possíveis deficiências e encaminhar os alunos para serviços especializados. No entanto, essa avaliação geralmente se baseia em critérios que enfatizam a não aprendizagem do aluno, indicando, majoritariamente, o fracasso escolar.

Por meio desse pressuposto, as práticas avaliativas foram se consolidando de modo a valorizar a supremacia das limitações em detrimento das possibilidades de aprendizagem. Entendemos que, em muitos contextos, essa perspectiva da avaliação acaba por produzir mais estigmas, em que há o processo de estabelecimento de parâmetros e da segregação entre as crianças. Ainda, a compreensão de que a aprendizagem na educação infantil deva relacionar-se ao desenvolvimento das habilidades motoras, com práticas descontextualizadas.

Numa perspectiva de educação inclusiva, a avaliação das crianças que se configuram público da educação especial, “[...] não pode se pautar no diagnóstico, na classificação desses alunos em comparação com os demais. Essa prática limita o conhecimento das potencialidades, das possibilidades do sujeito. É preciso mudar o foco da avaliação” (SOUZA, 2007, p.74).

Frente ao exposto, alguns pensamentos emergem, fazendo-nos questionar: o que significa a avaliação da aprendizagem na educação infantil? Como os relatórios descritivos elaborados têm dado visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças atendidas pela educação especial? Essas práticas avaliativas compreendem as especificidades das crianças? Como as avaliações têm possibilitado a reflexão docente sobre os percursos de aprendizagem e constituído novas práticas pedagógicas junto às crianças?

A partir desses apontamentos, evidenciamos a necessidade de direcionar olhares às práticas avaliativas e, mais detidamente, a constituição dos relatórios descritivos elaborados no contexto da educação infantil, considerando, em destaque, aqueles relacionados às crianças atendidas pela educação especial, buscando analisar como esses instrumentos têm contribuído para os processos de aprendizagem desse alunado.

Sobre isso, os registros da rede municipal de ensino de Vitória, dizem que a avaliação da aprendizagem:

[...] deve ser assumida como ação pedagógica processual, diagnóstica e formativa, que acompanha e promove o desempenho da criança/estudante, considerando a relação dele consigo mesmo, com o conhecimento prévio e com as possibilidades de aprendizagem, respaldada no Plano de Trabalho Pedagógico⁵ (VITÓRIA, 2020, p. 48).

Ao relacionar a avaliação da aprendizagem na educação infantil em interface com a educação especial, buscamos identificar como os relatórios descritivos constituídos visibilizam as especificidades das crianças e oferecem elementos para compreender seus processos de aprendizagem, possibilitando a constituição de novas propostas pedagógicas para ampliar repertórios e possibilitar o desenvolvimento delas. Desse modo, para além da análise dos relatórios elaborados, traçaremos uma interlocução com os Planos Educacionais Individualizados, com o intuito de compreender como as propostas de ensino são visibilizadas nos processos avaliativos e vice-versa.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) “[...] é um instrumento que organiza e sistematiza a prática pedagógica nas unidades de ensino (Cmei e Emef), com as crianças/estudantes da modalidade no turno e no contraturno” (VITÓRIA, 2020, p. 31). Conforme identificamos, o PEI é personalizado para cada estudante da educação especial, sendo um documento contendo informações específicas sobre o seu atendimento especializado. Essas informações são organizadas pelos professores especialistas em colaboração com os professores de sala de aula comum e pedagogos, abrangendo também as famílias e outros profissionais envolvidos nas políticas intersetoriais.

No PEI, precisam ser registrados

[...] a organização curricular, os programas e projetos desenvolvidos na escola, considerando a descrição dos objetivos, da carga horária, das atividades, dos materiais didáticos/pedagógicos, entre outros

⁵ No ano de 2024, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo de 2024, emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, o Plano de Trabalho Pedagógico, que sistematiza as informações sobre as crianças/estudantes público da educação especial, passa a ser denominado Plano Educacional Individualizado (PEI).

integrantes da proposta curricular da escola para a formação das crianças/estudantes (VITÓRIA, 2020, p. 31).

Além disso, este instrumento fornece informações sobre os recursos, metodologias e desenvolvimento dos estudantes públicos da educação especial, auxiliando na avaliação do seu processo de ensino e aprendizagem. Também é necessário que seja sinalizado

[...] como se realiza a organização da prática pedagógica do contraturno na Sala de Recursos Multifuncionais com atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar/suplementar à formação das crianças/estudantes público da Educação Especial, matriculados no Ensino Regular. (VITÓRIA, 2020, p. 31).

Assim, afirmamos que este estudo tem a finalidade de ampliar o escopo de discussão sobre a avaliação da aprendizagem de crianças público da educação especial (PEE) na educação infantil, trazendo uma forma diferenciada de pensar sobre os registros, a produção de uma documentação pedagógica que subsidie a escrita dos relatórios e enfatizando outras questões que atravessam os processos educativo-avaliativos.

Para a realização dessa investigação, adotamos como aporte metodológico a perspectiva qualitativa e como estratégia de análise a pesquisa documental, a partir da leitura e análise dos relatórios descritivos e dos planos educacionais individualizados produzidos em uma unidade de ensino infantil. Para além desses instrumentos, optamos por estabelecer análises do projeto de turma e de outros relatórios de crianças da turma, com a finalidade de obter mais elementos que pudessem contribuir com a nossa investigação.

Como aportes teóricos, o estudo fundamenta-se em autores como Esteban (2006), Vygotsky (1984) e outros interlocutores para aprofundar o debate sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil em interface com a educação especial, considerando a importância dos registros descritivos e da documentação pedagógica como forma de contextualizar as aprendizagens e documentar as trajetórias escolares das crianças. Acentua ao debate reflexões sobre os processos de escrita e os sentidos atribuídos quando se trata de crianças com deficiências, buscando problematizar como são constituídos os relatórios descritivos e quais olhares têm sido direcionados a essas crianças atendidas pela modalidade da educação especial e seus percursos aprendentes no contexto de educação da primeira infância.

PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desta investigação, optamos por uma proposta de investigação que tem por finalidade compreender as formas de pensar e conceber os relatórios descritivos de crianças atendidas pela modalidade da educação especial na educação infantil, por isso, entendemos que esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e exploratória.

Como se trata de um estudo que visa compreender os processos e analisar como essas práticas avaliativas se materializam nos registros escritos de professoras, adotamos como abordagem metodológica a pesquisa documental, reconhecendo o seu valor para a apropriação de novos conhecimentos.

Com base em Michel (2009), a pesquisa documental permite aos pesquisadores acessarem uma ampla variedade de fontes de informação, incluindo documentos escritos, registros históricos, políticas governamentais, dados estatísticos e outros materiais. Isso enriquece o repertório de fontes disponíveis para investigação e oferece diferentes perspectivas sobre um determinado tema.

As fontes, na pesquisa documental, apontam diferentes possibilidades de exploração, em que temas específicos podem ser analisados com detalhes. Isso pode levar à descoberta de novas informações e conexões entre as diferentes fontes, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e perspectivas. Ao adotar documentos como fonte de pesquisa é preciso considerar o contexto histórico, social e político em que foram produzidas. Isso promove uma compreensão mais profunda e contextualizada dos temas investigados, como elucida Pimentel (2001)

Embora alguns personagens, instituições e acontecimentos não pertençam ao cenário atual, isto não significa que estejam confinados ao esquecimento. Ao contrário, eles estão presentes em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento, pois estamos envolvidos e partimos exatamente do que anteriormente foi elaborado (Pimentel, 2001, p. 192).

Assim, ao adotarmos como fonte de pesquisa os relatórios descritivos produzidos no contexto da educação infantil em interface com a educação especial, buscamos evidenciar os modos como esses relatórios apresentam as concepções de criança, de infância, de educação infantil e de educação especial. Nesse último aspecto, como a concepção permeia as mediações e os processos de aprendizagem constituídos na primeira etapa da educação básica.

Para tanto, elencamos um Centro Municipal de Educação Infantil situado na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo (ES). O Cmei possui 08 turmas com 176 crianças matriculadas e 07 crianças atendidas pela modalidade educação especial no ano de 2023, entre as turmas de grupo 1 ao grupo 6, que condizem com a faixa etária de 6 meses a 5 anos de idade. No município, os relatórios descritivos são realizados semestralmente e, conforme normativa municipal existente, arquivados no prontuário da criança até o findar da etapa da educação infantil, sendo encaminhados para a etapa subsequente.

Os relatórios descritivos devem contemplar uma síntese do percurso de aprendizagem da criança na referida turma em que está matriculada, sendo: a) um relatório descritivo (individual) da criança elaborado pelo (a) professor(a) regente, apontando os processos e mediações realizadas no período, conforme orientações nacionais e municipais sobre a avaliação da aprendizagem; b) um relatório descritivo da turma elaborado pelos (as) professores(as) das áreas em específico (arte, música, educação física), apontando os processos e mediações realizadas no período.

Quando relacionado à educação especial, o relatório semestral deve ser escrito traçando uma interlocução entre regentes e professor (a) especialista, considerando o trabalho colaborativo desenvolvido, as estratégias e recursos utilizados para que os processos de aprendizagem fossem alcançados. Para tanto, recorre-se também ao Plano Educacional Individualizado (PEI) da criança, elaborado inicialmente pelo (a) professor (a) especialista, com as evidências e ações desenvolvidas a partir das observações sobre a criança.

Diante do exposto, em diálogo com a equipe gestora da unidade de ensino, solicitamos os relatórios elaborados no segundo semestre de 2023 das crianças atendidas pela modalidade da educação especial, em que elencamos 2 textos e seus respectivos planos educacionais. Utilizamos como critério de seleção para análise: a) relatórios descritivos individuais; b) crianças matriculadas nas turmas de grupo 5 e 6 (faixa etária de 4 e 5 anos); c) crianças que apresentassem laudo de TEA ou deficiência intelectual.

Essa ação objetivou fomentar uma análise crítica e reflexiva dos textos estudados, em que buscamos contribuir para o avanço de conhecimentos sobre a avaliação da aprendizagem de crianças atendidas pela modalidade da educação especial na educação infantil, promovendo o debate e a reflexão sobre questões relevantes, como as concepções, os processos de construção e apropriação do conhecimento junto à essas crianças, as mediações docentes. As categorias de análise elencadas fundamentam-se nas

concepções que permeiam esses processos avaliativos e nos ajudam a identificar lacunas nos conhecimentos sobre a educação especial e a educação infantil, nos levando a novas formulações para o estudo em questão.

OS RELATÓRIOS DESCRITIVOS: OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS ATENDIDAS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, a sistematização dos relatórios descritivos de aprendizagem das crianças é uma etapa importante do processo de avaliação. Esses relatórios são elaborados pelos educadores com base nas observações e mediações realizadas ao longo de um período e têm como objetivo registrar o desenvolvimento e as conquistas das crianças, além de fornecer subsídios para o planejamento pedagógico e a comunicação com as famílias (Micarello, 2010). Os relatórios devem abordar o desenvolvimento integral das crianças, considerando não apenas aspectos cognitivos, mas também as múltiplas dimensões desses sujeitos.

Nesse sentido, as práticas educativas e, conseqüentemente avaliativas, devem levar em consideração “[...] a pluralidade das manifestações e formas de expressão, reafirmando a necessidade de reconhecimento da infância e da garantia dos direitos às crianças na proposta pedagógica das instituições” (Matiazzi; Simões, 2022, p. 83).

Destaca-se que, na educação infantil, não são atribuídas notas e classificações para as crianças, os relatórios elaborados pelos docentes devem refletir os interesses, necessidades e aprendizagens individuais de cada uma delas. O parecer nº 20/2009 alerta que os processos avaliativos se constituem a partir de “[...] todos os esforços da equipe [e] devem convergir para a estruturação de condições que melhor contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança [...]” acentuando que “[...] que não devem existir práticas inadequadas de verificação da aprendizagem, tais como provinhas [...]” (Brasil, 2009, n.p.)

Isso implica uma prática docente voltada à observação, mediação e acompanhamento das crianças em suas especificidades, o que requisita registrar as preferências, curiosidades, dificuldades e potencialidades de cada criança, reconhecendo as singularidades e, ao mesmo tempo, traçando estratégias que potencializem o desenvolvimento de cada uma delas.

As observações registradas nos relatórios devem ser contextualizadas, ou seja, devem descrever as situações em que foram feitas, as atividades realizadas pelas crianças,

os materiais utilizados e os contextos de interação, seja entre crianças, crianças e adultos ou crianças com o meio. Isso ajuda a compreender melhor o significado das observações e a identificar os fatores que influenciam o desenvolvimento delas.

Nesse sentido, quando fazemos a interlocução com a educação especial, compreendemos que as orientações seguem sendo as mesmas, considerando as especificidades das crianças, enfatizando que os relatórios descritivos são uma ferramenta fundamental para o acompanhamento dos percursos de aprendizagem e de desenvolvimento todas as crianças na educação infantil, incluindo aquelas com deficiências.

Além de registrar os processos das crianças, os relatórios também podem incluir orientações e sugestões para novas práticas/mediações pedagógicas, de modo a apoiar e oferecer possibilidades educativas que permitam a ampliação de repertórios e de conhecimentos das crianças. Esses registros podem ser especialmente importantes para garantir que as crianças recebam o suporte e os recursos necessários para o seu desenvolvimento, uma vez que, contribui para o planejamento/mediação de atividades pedagógicas individualizadas, bem como para o envolvimento das famílias no processo educativo.

Para Ceron e Junqueira Filho (2017), a avaliação da aprendizagem na educação infantil é permeada por uma intencionalidade pedagógica, em que os diferentes registros possibilitam aos docentes a rememoração das vivências e, ao mesmo tempo, são instrumentos importantes para conhecer as crianças, refletir sobre a prática pedagógica e pesquisar novas possibilidades educativas. Explicam os autores que, este é um importante documento sobre os percursos da criança, mas também dos docentes e da própria instituição escolar, uma vez que é atravessado pelas concepções pedagógicas existentes naquele espaço.

Para tanto, os relatórios devem estar acompanhados de outros documentos que subsidiam a escrita, denominado de documentação pedagógica. Ela é compreendida como

[...] um processo para tornar visível a aprendizagem das crianças, e assim, possível de ser recobrada, lembrada, revisitada, reorganizada e reinterpretada, revelando as habilidades e os conhecimentos das crianças. Porém, o que é mais importante nessa abordagem é que, através da documentação pedagógica, pode-se conhecer os caminhos que as crianças percorrem para aprender, como também, os processos que estão desenvolvendo em busca de significado sobre si e sobre o mundo (CERON; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 189).

Compõem a documentação pedagógica diferentes instrumentos, como portfólios, anedotários, diários de campo, fotografias, produções das crianças, com vistas a evidenciar os percursos de aprendizagem das crianças e contribuem para a escrita dos relatórios. Para além desses instrumentos há outros documentos inerentes ao trabalho pedagógico na educação infantil como os projetos institucionais ou de turma, planejamentos de aula, plano educacional individualizado que apontam quais caminhos foram percorridos que fundamentam as experiências curriculares e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Nesse contexto, é possível compreender que a avaliação da aprendizagem na educação infantil visa romper com as ideias homogeneizantes para evidenciar as experiências curriculares a partir das interações e brincadeiras e os processos de apropriação de conhecimentos em articulação com as múltiplas linguagens no espaço escolar. As normativas e legislações em diferentes âmbitos, bem como as produções acadêmicas no campo da educação especial e da educação infantil sinalizam ser imprescindível o acolhimento das crianças em suas diferenças e nas distintas formas de manifestações, reconhecendo-as como sujeitos e, ao mesmo tempo, o espaço da educação para a primeira infância com vivências e experiências que possibilitem aprendizagens.

De que forma, então, as crianças público da educação especial na educação infantil vêm sendo avaliadas? Quais concepções de criança, de currículo, de educação infantil e de educação especial permeiam os processos de aprendizagem e de avaliação? quais as lacunas existentes?

Frente ao exposto, conforme apontado anteriormente, estamos de acordo que a avaliação deve permitir identificar as habilidades das crianças dentro e fora da sala de aula, com ou sem apoio para enfrentar e superar as dificuldades escolares (ANACHE; RESENDE, 2016). É importante valorizar o aprendizado das crianças e propor estratégias pedagógicas adicionais que contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo.

Assim, buscamos constituir análises dos relatórios descritivos com base nas produções docentes, visando refletir e aprofundar conhecimentos sobre a avaliação nessa etapa e modalidade da educação, ampliando o escopo de produções acadêmicas e vislumbrando promover o diálogo nos contextos escolares.

VIVÊNCIAS COM AS CRIANÇAS: O QUE OS RELATÓRIOS NOS EVIDENCIAM?

Considerando a educação como direito das crianças e, mais detidamente, como um espaço democrático e inclusivo para todos, direcionamos nossos olhares para compreender como as concepções relacionadas à educação infantil e à educação especial se inter-relacionam na garantia desse direito. Desse modo, adotamos como ponto de análise os relatórios descritivos e outras documentações pedagógicas produzidas por um Cmei para problematizar os atravessamentos existentes entre as escritas e os processos de ensino e aprendizagem de crianças atendidas pela modalidade na primeira etapa da educação básica.

Para tanto, recorreremos à autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização do estudo, que encaminhou para o Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) escolhido como lócus desse estudo a referida solicitação, realizado dentro dos procedimentos éticos estabelecidos na pesquisa em Ciências Humanas.

Após as autorizações expedidas, em diálogo com a equipe gestora da unidade de ensino, identificamos quais crianças eram atendidas pela modalidade da educação especial, em que nos foram sinalizadas 7 matrículas. Para análise dos relatórios, utilizamos como critério de seleção: a) relatórios descritivos individuais; b) crianças matriculadas nas turmas de grupo 5 e 6 (faixa etária de 4 e 5 anos); c) crianças que apresentassem laudo de TEA ou deficiência intelectual. Dessa forma, conforme os aspectos elencados, optamos por analisar os relatórios e a documentação pedagógica referente a 2 crianças público da educação especial, sendo uma matriculada no grupo 5 e a outra no grupo 6, no ano de 2023, as quais chamaremos de Criança 1 e Criança 2.

Para além disso, utilizamos, também, como objeto de estudo, os Planos Educacionais Individualizados (PEI) destas crianças e os Projetos de Turma dos grupos acima sinalizados. A partir da leitura dos documentos elencados, criamos um roteiro de análise para a produção de dados, observando os objetivos descritos neste artigo, que compreende: a) a relação existente entre o PEI e o Relatório Descritivo de cada criança; b) a avaliação inicial descrita no PEI e as metodologias apontadas para o trabalho com as crianças; c) a descrição do desenvolvimento da criança frente ao proposto no PEI; d) as diferenças descritas na avaliação da professora de educação especial e professora regente; e) a verificação (ou não) de termos capacitistas.

Dessa maneira, ao analisarmos o Relatório Descritivo da Criança 1, elaborado pela professora regente, identificamos que o documento apontava divergências quanto ao que foi avaliado pela professora da educação especial:

[...] a criança 1 se mostra indiferente, não se mostra muito amiga, não aceita ser contrariada, tem variação de humor (Professora da Educação Especial, 2023).

[...] a criança 1 apresenta um bom relacionamento com seus colegas e funcionários da escola (Professora Regente, 2023).

Nos dois trechos apresentados, evidencia-se a apresentação de características comportamentais da criança, todavia, enquanto o primeiro narra sobre a indiferença e comportamento pouco amistoso, o outro aponta que ela tem um bom relacionamento no ambiente escolar. Ambos os textos são pouco aprofundados, uma vez que não explicita em quais tempos ou situações a criança apresenta tais comportamentos, tratando-a de forma genérica, sem considerar suas expressividades.

Nesse cenário, a compreensão que se pode ter é da sobreposição dos “modos” como a criança se apresenta ou sobre o que se espera dela em termos comportamentais, uma concepção de controle fortemente presente no campo da educação infantil e mais latente quando se refere às crianças da educação especial, nos fazendo pensar o quanto “[...] o controle e a classificação dos indivíduos segundo modelos estandardizados atuam no sentido de homogeneizar comportamentos, atitudes e conhecimentos [...]” (ESTEBAN, 2006, p.102).

Diante dos exemplos apresentados, a contradição existente nos leva a indagar sobre a interlocução entre os profissionais que lidam diretamente com as crianças ocorre no cotidiano escolar. Tal questionamento se dá pelo fato de entendermos que avaliar a criança com deficiência implica em

[...] verificar se os objetivos traçados no Plano de Trabalho Pedagógico foram alcançados, se os recursos de tecnologia assistiva potencializam as capacidades e habilidades da criança/estudante e se ele se apropriou do currículo trabalhado em sala de aula regular com plena participação junto aos pares, sendo que todas as avaliações deverão ser documentadas pela professora de turma regular e pelo profissional da Educação Especial (VITÓRIA, 2020, p. 48).

Essa interlocução presente na escrita dos textos, nos faz refletir sobre a necessidade de articulação dos tempos de planejamento e diálogo entre profissionais, com a equipe pedagógica e demais redes de apoio que acompanham a criança. Tecer essas

relações se constituem como elemento fundamental para pensar os processos pedagógicos, a estruturação de metodologias, estratégias, recursos e articulações necessárias que visam a garantia do direito de aprender dessa criança.

Continuando nossa análise, partimos para a verificação do que havia sido apontado como uma avaliação inicial da professora da educação especial e do que ela propõe enquanto metodologia de trabalho para a Criança 1:

[...]se mostra indiferente, não se mostra muito amiga, não aceita ser contrariada, tem variação de humor. Seu desenvolvimento precisa ser intensificado com atividades de acordo com seu nível de aceitação das atividades lúdicas e manuais. Tem facilidades com memória visual a partir do lúdico, a principal necessidade é um trabalho para acelerar a coordenação motora. Mostra-se um pouco fora do eixo em algumas atividades. Ajustar ao seu nível as atividades adaptadas, para acelerar seu desenvolvimento. No acolhimento mostrou que tem variação de humor (RELATÓRIO CRIANÇA 1, 2023).

Após essa avaliação, a professora especialista propõe como metodologia de trabalho:

[...] Incentivo e desenvolvimento da fala, onde o professor deverá conversar e estimular para que a criança consiga manifestar o que quer, não permitindo que ela só se manifeste por gestos. Incentivar e permitir a fala da criança em todas as atividades possíveis, falando corretamente com a criança. Apresentação das cores (PEI CRIANÇA 1, 2023).

Observa-se que a professora não sinaliza na sua avaliação inicial a dificuldade da criança 1 com relação à fala, porém, aponta essa necessidade no PEI. Para além dessa observação, direcionamos olhares para os modos pelos quais são ponderadas as questões pertinentes ao desenvolvimento da linguagem oral da criança. Ao usar a expressão “[...] estimular para que a criança consiga manifestar o que quer”, não há evidências de quais metodologias ou recursos serão utilizados, tampouco são mencionadas ações em articulação aos eixos estruturantes do trabalho pedagógico na educação infantil, ou seja, as interações e as brincadeiras.

Quando relacionado ao projeto de turma, evidenciamos que não obtivemos avanços no que concerne às metodologias ou estratégias de trabalho diferenciadas elaboradas pela professora especialista, bem como não observamos metodologias que atendessem à avaliação inicial da professora em relação à criança 1.

Um outro fator observado foi que, embora a professora regente tenha apontado no relatório descritivo do 1º semestre que muitas habilidades não haviam sido alcançadas, as mesmas estratégias de trabalho se repetem no PEI do 2º semestre, o que denota, mais uma vez, a falta de interlocução entre os sujeitos envolvidos na avaliação da criança 1. Em

nossa análise, entendemos o quanto as mediações e experiências curriculares não se fazem presentes nos textos apresentados pelas professoras, em ambos os casos, não emerge o que foi e como foi feito para que a criança pudesse alcançar as habilidades elencadas.

Essa ausência de ações docentes nos processos de escrita, coloca a professora como algo distante da criança e não como sujeito parte desse processo pedagógico, onde os saberes, os modos como se relacionam, como se afetam são negligenciados, como se a mediação e interação com a docente não fizesse parte do processo educativo. Assim, a avaliação ganha uma conotação de seleção e classificação das crianças,

[...] que pretende hierarquizar e selecionar, por ter como fundamento a homogeneidade, a competição e a exclusão, atua essencialmente na ótica da *negação*: negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes, de suas formas de vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação de múltiplas possibilidades. A negação faz com que a diferença seja localizada numa estrutura hierárquica que atribui valores opostos aos elementos antagônicos ou contraditórios (ESTEBAN, 2006, p.181).

Em outro trecho, ao relatar sobre a criança 1, a professora diz: “Quanto a sua interação com os colegas, a criança 1 apresentou uma melhora, compartilha os brinquedos de maneira amigável e oferece brinquedos a suas amigas”. Isso não havia sido sinalizado no relatório do 1º semestre e nem foi dito qual a mediação realizada para que alcançasse esse “avanço”. Não fica evidente em nenhum dos relatórios analisados as mediações do processo de aprendizagem das crianças, considerando suas singularidades.

Entendemos o quanto a mediação na educação infantil constitui-se como um elemento fundamental para os processos de aprendizagem. As formas como estabelecer mediações são provenientes da observação atenta e escuta sensível de professoras às manifestações infantis, é a partir dessas observações que é possível criar cenários, organizar materiais, elaborar experiências, considerando as necessidades e interesses das crianças.

Tal situação ainda nos dá a ler que para além da ausência de interlocução entre as profissionais, não há uma continuidade dos processos pedagógicos, sendo os textos produzidos de forma estanque (para serem entregues ao final do semestre) e não como parte de um processo contínuo de análise e reflexão, bem como de aprofundamento das ações pedagógicas.

Quando direcionamos olhares para o PEI, acentuamos o quanto esse instrumento é importante para o trabalho pedagógico junto às crianças público da educação especial, ratificando as ações pensadas especificamente para elas, com vistas à garantia do direito

de aprender. Entretanto, observa-se que o registro do PEI valoriza os aspectos comportamentais, conforme observamos nesta descrição da criança 2, no campo em que deve-se descrever o processo ensino e aprendizagem:

A criança 2 sempre foi uma criança assídua, contudo necessitou se ausentar das atividades escolares no mês de setembro a fim de realizar duas pequenas intervenções cirúrgicas [...]. Ao retornar às atividades escolares em 23 de outubro, Criança 2 demonstrou estar muito feliz ao rever seus amigos e professores despedindo-se do seu pai com um grande sorriso no rosto e adentrando a sala correndo. Neste ínterim lembrou-se da rotina da turma de retirar seus pertences da mochila como lençol, garrafinha e agenda, pendurando em seu gancho. Mantém – se extremamente cuidadoso com os materiais de uso pessoal. No momento do lanche como de costume, recusou o desjejum, entretanto almoçou e jantou arroz e feijão. Contudo, nos dias em que não é servido feijão, criança 2 fica um pouco resistente a se alimentar ingerindo apenas arroz. Destacamos que no primeiro semestre a alimentação da criança era ainda mais seletiva visto que nos momentos do almoço e jantar fazia somente a ingestão de arroz e que com o apoio e incentivo da professora e da assistente de educação infantil, o feijão passou a fazer parte do seu cardápio ainda muito seletivo. Raramente dispensa as frutas que são servidas no lanche da tarde sendo maçã a sua fruta favorita.

Ao focar apenas nas questões comportamentais, tanto o PEI como os relatórios pedagógicos tendem a perder de vista o objetivo principal da educação que é promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões.

Para além dos aspectos comportamentais supervalorizados no PEI, observamos a prevalência do modelo biomédico e capacitista adotado pela professora especialista quando registra que a criança “[...] mostra-se um pouco **fora do eixo** em algumas atividades”. Ainda sinaliza a necessidade de “[...] ajustar **ao seu nível** as atividades adaptadas, para acelerar seu desenvolvimento.” As questões médicas ou patologizantes se sobrepõem às ações pedagógicas, inviabilizando as aprendizagens decorrentes do trabalho realizado pela unidade de ensino. No campo destinado para a descrição do processo de ensino e aprendizagem, registra que a criança “[...] se mostra indiferente, não se mostra muito amiga, não aceita ser contrariada, tem variação de humor”.

Nesse contexto, entendemos a urgência em ampliar as discussões e aprofundamentos dos conhecimentos relativos à educação especial, bem como à educação na primeira infância. Quando falamos da educação infantil, estamos nos referindo a importância de que professoras compreendam as especificidades do trabalho pedagógico nessa etapa educacional, os modos pelos quais as crianças aprendem.

Ainda, quando voltamos a atenção para as crianças atendidas pela educação especial, tal descrição nos faz perceber questões que precisam ser potencializadas no atendimento a esse público, ora esquecidas ou não relatadas nos relatórios analisados:

Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

Observa-se que os PEI analisados raramente descrevem sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como as metodologias e as mediações pedagógicas utilizados que considerem seu ritmo de aprendizagem, suas necessidades e potencialidades. Nessa via, destacamos a importância do professor enquanto mediador do processo avaliativo, considerando o indivíduo com um ser sócio-histórico (VYGOTSKY, 1984).

Vale destacar que avaliar o aluno com deficiência implica

[...] verificar se os objetivos traçados no Plano de Trabalho Pedagógico foram alcançados, se os recursos de tecnologia assistiva potencializam as capacidades e habilidades da criança/estudante e se ele se apropriou do currículo trabalhado em sala de aula regular com plena participação junto aos pares, sendo que todas as avaliações deverão ser documentadas pela professora de turma regular e pelo profissional da Educação Especial (VITÓRIA, 2020, p. 48).

As observações da criança 2 são relativas a seu comportamento no grupo e não de forma individual, por exemplo: “gosta muito dos nossos momentos da rodinha”; “presta muita atenção na chamadinha”; “nos momentos em que fazemos nossa contagem diária, e de realizarmos atividades que envolvam a escrita, a criança 2 se dispersa facilmente em alguns momentos ainda se recusa a participar, logo parte para outras atividades e para brincar com os carrinhos, sendo azul o seu preferido”. Não se relata o que é feito com a criança mediante nesses momentos, nem as aprendizagens decorrentes.

É necessário ressaltar que os aspectos curriculares não ganham destaque nos registros das professoras. Sabemos o quanto é relevante esse apontamento, ao considerar que o currículo da educação infantil oportuniza às crianças explorar diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais.

Além disso, o currículo também estimula a criatividade, a autonomia e a capacidade de resolver problemas.

ALGUMAS REFLEXÕES

A partir da análise dos relatórios foi possível compreender o quanto as práticas avaliativas em educação especial na educação infantil tendem a acentuar mais os aspectos comportamentais, colocando-as em sobreposição aos processos de aprendizagem, tampouco tem levado em consideração as concepções de educação infantil, seus eixos estruturantes, as interações e brincadeiras, e indissociáveis, o cuidar e o educar.

Evidenciamos que, quando comparados com os planos educacionais individualizados, estes não têm apresentado as estratégias, metodologias, recursos ou mediações pedagógicas utilizadas para atender as especificidades das crianças atendidas pela modalidade da educação especial.

Esse cenário nos alerta sobre a necessidade de aprofundar o debate acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil em interface com a educação especial, compreendendo que ao falarmos dessa ação inerente ao universo escolar, estamos a avaliar não só a criança, mas também as práticas pedagógicas.

É preciso reconhecer os múltiplos registros como estratégia necessária a sistematização das ações escolares, compondo uma documentação pedagógica que proporcione o acompanhamento dos percursos de aprendizagem das crianças, mas que também possibilite a reflexão docente sobre os processos de ensino, destacando que, os relatórios avaliativos precisam apontar as especificidades das crianças, suas formas de manifestação, as interações estabelecidas no ambiente escolar, como também as mediações docentes, a produção de cenários e ambientes educativos, as experiências curriculares ofertadas à elas. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Esteban (2006, p. 133) ao afirmar que

A sala de aula, como espaço plural, deve criar condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostrem necessários. Perguntar por que uns/umas alunos/as aprendem e outros não, deixa de ser suficiente; há que se indagar a dinâmica que favorece a aprendizagem de cada um/a e os mecanismos utilizados para responder às questões postas. O/a professor/a precisa apropriar-se da compreensão do/a aluno/a, eixo do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele possuía.

Nesse contexto, compreendemos o quanto se faz necessário ampliar o debate sobre as produções escritas pelas docentes, buscando compreender o quê, quem, como, por que se avalia? Somente a partir de uma compreensão mais profusa de avaliação, será possível uma proposição que contribua tanto com o trabalho pedagógico de professoras, como aponte caminhos para possibilidades educativas que favoreça o desenvolvimento da criança, e não a sua exclusão. Para tanto, entendemos que as temáticas da avaliação da aprendizagem e educação especial na educação infantil são necessárias, desde a formação inicial, compreendendo-as como parte de um processo contínuo, dinâmico, reflexivo e dialógico nas unidades de ensino.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. *In*: MARTINEZ, M. A. SCÓZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Líber Livro. 2012. p. 219-247.

ANACHE, A. A. RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Rev. Bras. Educ.*, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>. Acesso em: 05 mar. 2024.

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

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Resolução nº 05 de 20 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2024.

CERON, L. JUNQUEIRA FILHO, G. A. Registro e documentação pedagógica na educação infantil. IN: ALBUQUERQUE, S.S. FELIPE, J. CORSO, L.V (Org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil** [Recurso on-line]. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

JESUS, D. M. EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G. GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, Salvador, 2012. p. 11-18.

KRAMER, S. NUNES, M.F.R. CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GODOI, E. G. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MATIAZZI, S. L. SIMÕES, R.D. Avaliação da aprendizagem na educação infantil e o contexto de vida de crianças empobrecidas. Curitiba: Appris, 2022.

MENDES, E.G. D’AFFONSECA, S.M. Avaliação do aluno público-alvo da educação especial. In: MENDES, E.G. CIA, F. D’AFFONSECA, S.M (org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezini & Manzini, ABPEE, 2015.

MICARELLO, H. A. L. S. Avaliação e transições na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais[...]** Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MICHEL, M.H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Londrina: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov., 2001.

PLETSCH, M. D. GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

SOUZA, M. A. C. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2007.

VITÓRIA (Município). **Política Municipal de Educação Especial**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

_____. **Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo de 2024**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1984.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA-GO

PEDAGOGICAL PRACTICES IN SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN A MUNICIPAL SCHOOL IN GOIÂNIA-GO

Alekcia Pereira dos Anjos Silva¹
Michell Pedruzzi Mendes Araújo²
Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira³

Resumo: A presente pesquisa objetivou compreender a importância das práticas pedagógicas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em uma escola comum de ensino regular do município de Goiânia-GO. Para atingir esse objetivo, recorreu-se à pesquisa qualitativa de tipo exploratória por meio de observação não-participante em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e aplicação de um questionário, enviado a uma profissional da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), atuante na rede municipal de ensino de Goiânia-GO. Ademais, para análise dos dados, foram utilizados os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1979; 1989; 1994; 2003; 2008) e colaboradores, para entender os sujeitos a partir de um prisma sociocultural, e das relações e mediações que mantêm com seus pares. Como resultados obtidos, a partir da análise dos dados, desvelou-se que os atendimentos realizados em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) contribuem positivamente para os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados apontaram também para a importância das práticas pedagógicas e do planejamento para o desenvolvimento do estudante público-alvo da Educação Especial, destacando-se o uso de atividades que possam trabalhar e potencializar áreas importantes para o desenvolvimento dos educandos, como os jogos e os brinquedos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Inclusão. Aprendizagem. Desenvolvimento. Educação Inclusiva.

Abstract: The present research aimed to understand the importance of pedagogical practices within the scope of Specialized Educational Assistance (AEE) for the process of inclusion of target audience students in special education in a regular school in the city

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: alekciaanjos@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8500803821885020> Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1599-4057>

² Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em Ciências Biológicas (UFES) e em Pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (UFG). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4596-5386> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6141634183456644>

³ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em Fonoaudiologia com especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora adjunta da Faculdade de Educação (FE) da UFG. E-mail: anaflavia1973@ufg.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7725481465687042> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4357-6558>.

of Goiânia-GO. To achieve this objective, qualitative exploratory research was used through non-participant observation in a Multifunctional Resource Room (SRM) and application of a questionnaire, sent to a professional from the Multifunctional Resource Room (SRM), working in the municipal education network of Goiânia-GO. Furthermore, for data analysis, the theoretical assumptions of the historical-cultural perspective of Vigotski (1979; 1989; 1994; 2003; 2008) and collaborators were used, to understand the subjects from a sociocultural prism, and the relationships and mediations that maintain with their peers. As results obtained, from the data analysis, it was revealed that the services provided in a Multifunctional Resource Room (SRM) contribute positively to the processes of inclusion, learning and development of students, the target audience of the Specialized Educational Service (AEE). The results also pointed to the importance of pedagogical practices and planning for the development of the student target audience of Special Education, highlighting the use of activities that can work on and enhance important areas for the development of students, such as games and toys.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Inclusion. Learning. Development. Inclusive education.

INTRODUÇÃO

No cenário hodierno, a Educação Inclusiva é um direito de todas as pessoas com que constituem o público-alvo da Educação Especial- pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Por esse prisma, a escola tem o dever de acolher, integrar e proporcionar aos estudantes todos os avanços e aspectos em todas as dimensões que englobam a aprendizagem e o desenvolvimento (Carvalho; Lopes, 2020) e, principalmente, preocupar-se com os processos de aprendizagem e desenvolvimento de todos estudantes. Espera-se, desse modo, que as escolas que ofertam o ensino regular se ajustem para atender igualmente as necessidades e especificidades de todos os educandos (Santos; Marques; Nascimento, 2018).

Para Ainscow:

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão seja eliminar a exclusão social, que é consequência da atitude e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. [...]. A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (Ainscow, 2009, p. 11-12).

Dessa forma, a escola inclusiva objetiva respeitar e enaltecer as diferenças, valorizando todos os indivíduos nas suas mais diversas singularidades, garantindo assim o cumprimento dos direitos e o exercício da cidadania de uma sociedade para todos.

Assim sendo, a escola sente-se amparada pela Educação Especial e Inclusiva, uma vez que ela

É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a, p. 5).

Diante do exposto, entende-se que um dos serviços oferecidos e destacados pela legislação nacional acerca da Educação Especial e Inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, de acordo o decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, é “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (Brasil, 2011, p. 5), é um recurso complementar e não substitutivo ao ensino regular.

No art. 3º do referido decreto são apresentados quatro objetivos do AEE que devem ser conhecidos pelos professores e fomentar as conexões específicas para que os estudantes que constituem o público-alvo da Educação Inclusiva possam ser incluídos de forma concreta no ambiente escolar:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 5).

O Atendimento Educacional Especializado, é, nesse sentido, um serviço que potencializa a escolarização de pessoas com deficiência, contribuindo para os processos de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão dos indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Ele é realizado e oferecido, preferencialmente, pelos sistemas de ensino dentro do próprio espaço físico da escola. Porém, esse atendimento também pode ocorrer em centros especializados, caso a instituição não possua sala e ambiente adequado para atendimento de AEE. Vale destacar que algumas redes de ensino também têm oferecido o AEE somente em algumas escolas e têm direcionado os estudantes público-alvo de algumas escolas próximas a essas escolas com AEE para atendimento no contraturno.

Abordar a temática acerca da importância do AEE nos processos que envolvem os processos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes público-alvo da Educação Especial justifica-se pela relevância de informar e esclarecer à população, em especial aos pais e profissionais da educação, sobre como acontece o atendimento e de que forma ele interfere no processo escolar dos estudantes atendidos, buscando fomentar, na sociedade, o entendimento de que a educação é um direito igual a todos e, que dentro de suas especificidades, há possibilidades e meios de a inclusão ser efetiva e gerar transformações sociais.

Tendo em vista a temática apresentada, que se relaciona à importância das práticas pedagógicas no AEE para a efetivação de processos inclusão dos estudantes público-alvo da Educação da rede de ensino comum de Goiânia-GO, a presente pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: Como as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no âmbito do AEE, se encontram relacionadas ao processo de inclusão de estudantes público-alvo Educação Especial numa escola comum de ensino regular, diante da observação da pesquisadora e da perspectiva docente?

Como aporte teórico, essa pesquisa se embasou nos pressupostos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski⁴ (1979; 1989; 1994; 2003; 2008) e colaboradores. Dessa perspectiva, foram utilizados os conceitos de mediação, importância da interação e trocas recíprocas entre indivíduos e o ambiente para a construção dos processos de mediação e as zonas de desenvolvimento (proximal, iminente e real); aprendizagem e desenvolvimento e os fundamentos da defectologia. Isso porque objetivou defender o uso de serviços, instrumentos e intervenções pedagógicas ao se referir à educação de pessoas com deficiência, no caso do trabalho realizado, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante do exposto, esse trabalho teve como objetivo geral compreender a importância das práticas pedagógicas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em uma escola comum de ensino regular do município de Goiânia-GO. De modo específico, objetivou-se: observar o processo de atendimento aos estudantes com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento no AEE; identificar quais e como as práticas pedagógicas e o planejamento utilizados no AEE contribuem para o

⁴ Vigotski - Optamos por utilizar essa transliteração da língua portuguesa.

desenvolvimento do estudante; compreender de que forma o Atendimento Especializado é relevante para os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência em uma escola da rede municipal.

De modo a atingir os objetivos propostos, foi utilizada a metodologia do tipo exploratória, que se constituiu na abordagem qualitativa. Segundo Malhotra (2001), a pesquisa do tipo exploratória “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão” (Malhotra, 2001, p. 106).

Nesse ínterim, o presente artigo se apresenta organizado em seções, tais como: explanação acerca do referencial teórico utilizado para ancorar a pesquisa e os dados e informações obtidas; apresentação do caminho metodológico; elucidação dos resultados acerca da importância do AEE diante do questionário aplicado e da observação realizada; por fim, a organização das considerações finais.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa está ancorada nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores. Essa perspectiva se fundamenta no materialismo histórico e dialético, que, para Vigotski (1994; 2003), potencializava o estudo e a compreensão de todos e quaisquer fenômenos como algo que se mantinha em desenvolvimento e transformação. Destarte, essa concepção acerca dessa perspectiva torna-se relevante e de grande contribuição para a metodologia e seguimento do trabalho.

Vigotski (1994) considera o biológico como sendo importante para o ser humano, mas ao se pensar sobre a aprendizagem, sobre o desenvolvimento dos aspectos culturais e na obtenção das funções psicológicas superiores, o teórico defende que é a vivência e a interação social que faz com que o sujeito aprenda a falar, escrever, formar conceitos básicos, ou seja, a desenvolver as funções psicológicas superiores. Diante dos estudos realizados, fica concludente que, dentro da abordagem vigotskiana, o homem é visto como alguém que se transforma e é transformado dentre as relações ocasionadas em uma determinada cultura.

Nesse contexto, inspirado na teoria de Vigotski, Rego (2001) afirma que as características humanas resultam na interação dialética existente entre o homem e o seu meio sociocultural. Assim, compreendemos que, ao passo que o ser humano transforma

o seu meio para que consiga entender, compreender e diferenciar suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Um dos conceitos importantes destacado por Vigotski (2003) e fundamental na teoria histórico-cultural é o de mediação, que, de acordo com esse teórico bielorrusso “[...] é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2002, p. 26).

Em suas contribuições, Rego (2001) declara que são instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo, e reforça que é por meio da mediação que o sujeito se relaciona com o ambiente, pois ele não tem acesso direto aos objetos, mas somente aos sistemas simbólicos que representam a sua realidade, em que o contato com a cultura só ocorre por meio dos signos, dos instrumentos e da palavra. Para Vigotski (1994), a mediação é conceito central em sua teoria, pois é nesse processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem.

De acordo com Vigotski (1994; 2003), o indivíduo se torna um conjunto de suas relações sociais. Nesse ínterim, as funções psicológicas são desenvolvidas por meio do meio social, destacando-se aqui as funções psicológicas superiores, que são adquiridas por meio das relações interpessoais relacionando-se com as experiências obtidas durante a vida. Sendo essas funções a percepção, memória, atenção, fala, vontade, pensamento, consciência, memória, formação de conceitos e emoção.

Outro ponto importante destacado pelo autor são os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Rego (2001), para Vigotski a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento das crianças. O aprendizado é o primeiro passo de condução do sujeito ao desenvolvimento, no qual a criança aprende primeiro para depois poder se desenvolver, em outras palavras, após internalizar uma habilidade é que ela consegue desenvolvê-la.

Para uma melhor definição dessa relação, segundo Rego (2001), o autor identifica dois níveis para o desenvolvimento do ser humano, sendo eles: o desenvolvimento potencial e o desenvolvimento real. O primeiro refere-se ao conjunto das atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas com a ajuda de outras pessoas ela consegue resolver, ou seja, se relaciona às capacidades a serem construídas; já o segundo tem relação com o conjunto de atividades que a criança tem a capacidade de realizar sozinha, sem a necessidade de que outra pessoa lhe ajude, ou seja, são as conquistas já construídas.

Segundo Vigotski (2008), o agente externo tem um papel importante, pois sem que o outro intervenha não há desenvolvimento. Nesse contexto, a distância entre o desenvolvimento real e potencial é o que o autor denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Iminente⁵ (ZDI). A ZDI concerne àquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. Deste modo, o que se encaixa em zona de desenvolvimento potencial, pode-se tornar futuramente zona de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança precisa de ajuda para realizar, amanhã ela pode realizar sozinha (Vigotski, 1994).

Considerando o contexto atrelado à importância da mediação do professor em sala de aula, Vigotski (1994) explana que a constituição e construção da ZDI se dá por meio do processo em que o professor (elemento cultural por excelência) mantém a mediação entre o indivíduo e o conhecimento, ou seja, a ZDI se constitui na capacidade que o educando tem de realizar algo com a mediação do docente.

Contudo, na época de suas pesquisas, a temática da escola e da Educação Inclusiva não estavam em pauta, no entanto, Vigotski (1989) teve profundas contribuições sobre a questão da deficiência. Neste sentido, o autor aborda os problemas da defectologia, que atualmente não é mais indicado, em que a tese principal usada por Vigotski no sentido de combater as ideias defendidas pela defectologia ultrapassada é a de que “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 1989, p. 3). Assim, vale ressaltar, parafraseando Vigotski (1989), que a criança com deficiência pode aprender e se desenvolver, mas por caminhos alternativos e recursos ditos especiais, fazendo o uso dos mecanismos de compensação por intermédio dos sentidos remanescentes.

Assim, ao refletir acerca do que foi posto por Vigotski (1989), constata-se a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que se possa atender todas as especificidades do sujeito com deficiência, especificidades essas que não são totalmente atendidas na classe de aula comum de ensino regular.

Em suma, importa salientar que os pressupostos da teoria histórico-cultural subsidiaram o desenvolvimento dessa pesquisa, uma vez que Vigotski entendia o ser humano a partir de suas relações dialógicas e alteritárias que mantinham com o meio ao qual se insere. Exemplo do exposto é a relação e interação do estudante com deficiência,

⁵ Optamos por esse termo, que é adotado em traduções mais recentes das obras de Vigotski realizadas por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

suas professoras e o ambiente que está sendo atendido. Cabe compreender também que pesquisar, observar e ouvir a voz dos professores do AEE, baseando-se nesses pressupostos teóricos, pode favorecer a nossa própria aprendizagem e desenvolvimento, como pesquisadores e educadores, a respeito de uma temática importante e necessária para o processo de inclusão.

CAMINHO METODOLÓGICO

Quanto à abordagem, a presente pesquisa classifica-se como qualitativa. Assim como o próprio nome diz, é uma pesquisa que não está direcionada ou se baseia em dados numéricos, mas sim na qualidade e excelência em âmbito utilizado na pesquisa. Em consonância ao pensamento de Gil (1999), entendemos que o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento de investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Concernentemente ao tipo, configura-se como uma pesquisa exploratória. Esse tipo de pesquisa é relevante, pois, segundo Marconi e Lakatos (1996), é uma investigação de pesquisa prática cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, que apresenta uma tripla finalidade, no que tange descrever hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno para a realização da pesquisa, e esclarecer conceitos. Nesse ínterim, Raupp e Beuren (2006) explanam que uma pesquisa é considerada exploratória quando o seu foco é esclarecer dúvidas que foram pouco ou não investigadas sobre o assunto foco do estudo. Sendo também um estudo que possibilita acrescentar características originais à pesquisa.

A presente pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, com base no parecer número CAEE 65407522.2.0000.5083, tendo como sujeitos de pesquisa estudantes com deficiência que frequentam as salas de aula comum de ensino regular de uma escola municipal e que são acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também fora sujeito dessa pesquisa, a professora de AEE desses alunos que recebeu todas as orientações, informações e esclarecimentos necessários, em que a participação dela só ocorreu mediante a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como instrumentos de produção dos dados qualitativos, foi utilizado o questionário com uma docente, com o intuito de compreender, a partir da visão docente, a importância do AEE para os processos na vida e rotina escolar dos estudantes. Questionário esse que fora encaminhado via e-mail por meio do *Google Forms*.

Outrossim, a pesquisa utilizou de outro instrumento para a produção de dados: a observação não participante no ambiente de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A observação é, em suma, uma produção de dados, direcionado a conseguir informações sobre aspectos da realidade, auxiliando o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”, segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 79).

Desse modo, para analisar os dados e resultados obtidos por meio do questionário aplicado e da observação, buscou-se uma arguição criteriosa, selecionando os principais pontos que se relacionavam com os objetivos dessa pesquisa e discuti-los à luz da perspectiva sócio-histórica de Vigotski (1989; 1994; 2004; 2008; 2018). Nesse sentido, deu-se uma observação criteriosa com uma cuidadosa elaboração e aplicação de questionário que enriqueceram as discussões e as análises, fornecendo dados significativos para que as categorias investigadas neste trabalho fossem alcançadas com o intuito de haver melhor compreensão de como se dá a atuação pedagógica, a relação e as vivências de docentes e estudantes público-alvo da Educação Inclusiva e Especial.

PRÁTICAS E VIVÊNCIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Mister faz-se destacar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como base as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para esse atendimento, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, o qual ressalta que esse atendimento “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 01).

Nesse sentido, o presente capítulo apresenta, por meio de sessões, os resultados obtidos por intermédio do questionário aplicado à professora do AEE e da observação não participante na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Em um primeiro momento,

teve a finalidade de apresentar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), evidenciando a organização e a estrutura do ambiente presente em uma das escolas da rede municipal de Goiânia.

Também foi explanado sobre os atendimentos observados, em que foi tratado das práticas pedagógicas desenvolvidas e da organização do planejamento para os atendimentos, assim como a descrição dos atendimentos observados. Por fim, finalizou-se o capítulo dissertando sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento ante a perspectiva da profissional.

Sala de Recursos Multifuncionais: organização e estrutura em uma escola da rede municipal de Goiânia-GO

A Educação Inclusiva tem sido, desde o seu início ou anteriormente à sua implementação como direito, marcada por inúmeras e intensas lutas. Por meio da Declaração de Salamanca (1994), surgiu a possibilidade de inclusão para todos e a oportunidade de “[...] atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” por meio de “[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva e constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 01).

Um marco importante para o processo de inclusão educacional foi o disposto no Decreto nº 6.571 de 2008, que garante, a partir do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a matrícula dupla de discentes público-alvo da educação especial: uma na sala comum de ensino regular da rede pública e a outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ainda conforme o decreto, as SRMs são ambientes dotados de equipamentos, mobília e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Com base na perspectiva histórica que permeia a Educação Inclusiva foi implementada em 2007, por meio de políticas públicas, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Nesse sentido, Mantoan (2010) ressalta que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), vista como um espaço da escola, deve receber a mesma atenção que a sala de aula comum e os demais espaços escolares. A autora ainda complementa que o Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino deve antever a viabilização de um espaço que seja

específico para o funcionamento da SRM, buscando sempre melhorias para que o funcionamento da sala se adeque, caso o espaço disponibilizado não seja apropriado para a implantação da sala de recursos.

Dessa forma, quando questionada sobre quais equipamentos, materiais e recursos estão disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais da escola em que atua, Maria⁶ respondeu que a sua Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) conta com mobília, material didático e recursos pedagógicos de qualidade e adequados para uso. Indo ao encontro do que foi observado durante a observação, sendo composta de: duas mesas para computadores, com os respectivos computadores, uma impressora, dois armários para guardar os materiais, uma prateleira de seis divisórias recheada de jogos e materiais educativos, uma mesa redonda com quatro cadeiras, onde são realizados os atendimentos, e uma mesa para o estudante com dificuldade de locomoção que se locomove por meio do uso da cadeira de rodas.

Sobre o horário do funcionamento e atendimentos realizados pelo AEE, foi possível entender, por meio da observação, que são realizados no contraturno, de acordo com o que é regulamentado nos documentos oficiais, uma vez que os estudantes acompanhados estudam na sala de aula comum no período vespertino.

A professora acompanhada, diante à questão sobre a organização do tempo dos atendimentos que realiza, respondeu:

“Os estudantes são atendidos, preferencialmente duas vezes por semana, nas segundas e quartas ou nas terças e quintas durante 50 minutos no contra turno das aulas do ensino comum. Os horários São marcados conforme a disponibilidade da família e da SRM. Os estudantes podem ou não ser agrupados” (Maria)⁷.

Pensando sobre a questão de tempo e espaço na sala de recursos e na sala de aula comum, Silva (2010) pontua que “Os tempos das salas de recursos são múltiplos, são sempre tempos institucionais, individuais e coletivos, e aliados ao espaço escolar, fazem parte da construção e da imposição de uma nova forma de cultura escolar” (Silva, 2010, p. 07).

⁶ Maria – Esse e todos os outros nomes utilizados para os sujeitos desta pesquisa são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

⁷ Optamos por essa formatação entre aspas, em itálico e com recuo de 4 cm para transcrever a resposta do sujeito de pesquisa que respondeu ao questionário, a fim de dar destaque e diferenciar das demais citações que aparecem no corpo do trabalho. Assim também, as falas foram transcritas conforme constavam no questionário, sem mudança e/ou correções e alterações ortográficas.

Assim, compreende-se que o ambiente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) deve oferecer e disponibilizar materiais, mobília, equipamentos e recursos necessários para que se realize, de forma adequada, as atividades direcionadas aos estudantes com deficiência, contribuindo para a superação das barreiras impostas pela própria deficiência. Ressalta-se também que o oferecimento de recursos e materiais adequados pode servir como uma estratégia ímpar para incentivar o estudante a procurar e promover a sua própria autonomia, auxiliando o educando público-alvo da Educação Especial a aprender e refletir sobre suas ações a partir dos objetos e recursos que tem conhecimento e contato.

Atendimentos observados: Práticas pedagógicas e planejamento

Entende-se que o público-alvo que é atendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE) são os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com Altas Habilidades/Superdotação. Dessa forma, quando questionada sobre como ela organiza o planejamento para os atendimentos, Maria pontuou:

“Geralmente eu penso no atendimento da semana anterior e planejo em cima da resposta que foi dada ao estímulo que foi oferecido, dentro da fase de desenvolvimento que o estudante se encontra é baseado nos objetivos que foram propostos no Plano de Atendimento Especializado do estudante” (Maria).

Vale salientar que este planejamento deve ser realizado juntamente aos professores da sala de aula comum de ensino regular, a partir do acompanhamento realizado semanalmente ou quinzenalmente, com a participação de todos os profissionais, da coordenação pedagógica e toda a equipe da área. A realização do planejamento coletivo apresenta uma importância singular, pois se torna “[...] uma fonte preciosa para o planejamento de atividades significativas e eficientes em termos dos objetivos que se quer alcançar” (Rego, 1995, p. 113).

Destarte, ao ser questionada sobre as práticas pedagógicas que desenvolve em seus atendimentos, a profissional da SRM/AEE prontamente respondeu: “[...] usamos muitas atividades lúdicas, muitos jogos, material visual, construção de rotinas, abusamos do uso das tecnologias, sempre buscando descobrir como supor as barreiras de aprendizagem enfrentadas pelo estudante” (Maria).

Nesse ínterim, as práticas pedagógicas desenvolvidas objetivam estimular o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Inclusiva, que só é possível quando os docentes levam em consideração a seguinte assertiva de Vigotski, Luria e Leontiev:

[...] duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, e sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 431).

Assim, como forma de embasar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora Maria, serão descritos, *a posteriori*, em subtópico específico, os atendimentos observados, sendo apoiados em análise realizada a partir do diário de campo.

Descrição dos atendimentos observados

Todas as atividades realizadas são direcionadas para o estudante e sua aprendizagem e desenvolvimento. Pelo fato de a observação ter sido realizada no período próximo ao encerramento do ano letivo, os trabalhos realizados estavam sendo direcionados para a temática natalina⁸. Destarte, a atividade principal realizada por todos os educandos atendidos consistia em uma colagem, em que eles realizaram a montagem de um mosaico colando pequenos pedaços de papel colorido sobre uma imagem que continha um símbolo natalino. A atividade realizada, além de trabalhar as cores, possibilitou o trabalho da coordenação motora e atenção da criança/estudante.

Durante os atendimentos, ficou perceptível que a professora priorizava a utilização de jogos que manifestavam o uso da atenção e concentração das crianças e estudantes como labirinto, associação de letras e palavras, correlação de imagens e atividades de colagem. Constatou-se também que, dentre os atendimentos observados, a professora selecionava e fazia uso de materiais e recursos diversificados, fazendo o uso de recursos materiais como o lápis de cor, papel A4, cola, jogos pedagógicos, papel colorido picado, entre outros.

⁸ A produção de dados dessa pesquisa se deu em dezembro de 2023.

- Observação do primeiro atendimento

O primeiro atendimento teve início às 7h10 da manhã e se deu direcionado a uma criança da Educação Infantil, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao chegar na sala, José foi instruído a se sentar na mesa. A primeira atividade realizada por ele foi a organização de uma sequência de bonequinhos de cores alternadas, em que ele teria que colar a imagem do bonequinho, seguindo a sequência que estava na folha, promovendo a percepção associativa, a atenção e concentração da criança, e servindo como influência para a sua participação nas atividades a serem realizadas posteriormente.

Após a realização dessa atividade, a professora trabalhou com ele um pouco das formas geométricas, utilizando uma atividade que consistia em assinalar as imagens de formato parecido com a figura geométrica que era apresentada a ele, buscando desenvolver as noções de raciocínio, a memória visual e a atenção da criança. Em continuidade ao atendimento, a professora partiu para a atividade de colagem, que era a atividade foco do dia. José escolheu a imagem para a realização da atividade e começou a realizá-la, colando um pedacinho de papel por vez. Nesse sentido, trabalhou-se a psicomotricidade, a atenção, os seus movimentos e a motricidade ampla e fina.

Nesse ínterim, Oliveira (2016) destaca que o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao atender crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deve ter muita criatividade para estimular a criança e o estudante no seu processo de aprendizagem. Assim, entendemos que é necessário o uso de materiais concretos e visuais que possam ser inseridos junto à criança e o estudante como agente facilitador desse aprendizado. Ademais, é imprescindível o respeito às preferências e vontades dos educandos.

No entanto, quando perceberam que a criança não estava mais tão focada em realizar a atividade, eles deram uma pausa e, nesse momento, Maria escolheu um dos jogos/brincadeiras que fazem parte da SRM e realizou com o estudante. Os jogos escolhidos para José foram o “bola labirinto” e o “cubo 4 em 1”. Destarte, trabalhou-se a atenção e a concentração dele durante a realização dos jogos.

É evidente a perspectiva de que atendimentos e aulas dinâmicas são mais atraentes para os estudantes e as crianças público-alvo do AEE, pois, a partir da metodologia aplicada, em que se utilizam jogos e brinquedos, é possível que os sujeitos se interajam de uma melhor forma não só com o docente, mas também com os conhecimentos que devem ser aprendidos.

Assim, para Vigotski (1994), o brinquedo tem uma importante relação acerca do desenvolvimento da criança, de modo especial na idade pré-escolar, momento em que a criança está sendo inserida no ambiente escolar e tendo o seu contato inicial com aprendizados específicos. O ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento, sendo muito valorizado na zona proximal (Vigotski, 1979).

- Observação do segundo atendimento

O segundo atendimento iniciou-se logo em seguida. Trata-se do atendimento a gêmeos, em que os dois são crianças com deficiência intelectual; e o menino Davi, que tem dificuldade de locomoção, necessitando do uso da cadeira de rodas para se locomover. Logo que chegaram, adentraram a sala e sentaram-se. Davi, devido à sua especificidade, tem uma mesinha específica para realizar as atividades, sendo ela da altura, modelo e tamanho necessário para ele se sentir confortável. Mesmo com o fato de os dois terem a mesma deficiência, o processo na realização das atividades e o tempo de realização foram diferentes, fato que justifica Daniela demandar um tempo maior para realizá-las.

A esse respeito Silva (2011) pontua que as atividades destinadas para os estudantes com deficiência intelectual devem ser baseadas em estratégias que fomentem o desenvolvimento das expressões orais, do repertório verbal, da organização do pensamento, do estímulo ao raciocínio lógico, comparação e atenção, e do estímulo à coordenação motora.

Nesse sentido, dando início ao atendimento, a primeira atividade realizada por eles foi uma de colorir, em que eles coloriram uma árvore de natal, usando lápis de cor, seguindo o modelo do desenho impresso que foi apresentado pela professora, potencializando a coordenação motora, associação, comparação e atenção. A segunda atividade que eles realizaram foi a colagem do cartão de Natal. Cabe salientar que ambos escolheram um dos desenhos disponíveis e realizaram a colagem dos pedaços de papel colorido picado, estimulando a atenção, a coordenação motora e a percepção de cor e espaço.

Antes de encerrar o atendimento, faltando cerca de 15 minutos para chegar ao fim, Maria finalizou a atividade de colagem com eles para que realizassem um jogo. O jogo escolhido para eles foi o “juntando sílabas”, em que eles teriam que juntar as sílabas que formassem a palavra que se referia a imagem escolhida, estimulando a aprendizagem da

leitura, juntamente com o (re)conhecimento das letras e formação de palavras.

Vigotski (1994), em suas análises sobre os jogos, destaca a relação deste para com a aprendizagem, tendo em vista que o jogo contribui para o desenvolvimento social, moral e intelectual, ou seja, para o desenvolvimento integral do educando. Segundo o teórico, é por meio dos jogos que as crianças e estudantes conseguem definir conceitos e criar situações cotidianas que desenvolvam a sua atuação real.

Quanto a esse aspecto, cabe destacar que a professora observada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) valoriza o uso de jogos e brinquedos. Nesse caminho, as atividades realizadas pelos estudantes foram atividades lúdicas, que trabalharam a coordenação motora, a percepção de cor e a atenção.

- Observação do terceiro atendimento

O terceiro e último atendimento realizado foi com um estudante também com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim como os demais, ele entrou na sala, se sentou na carteira e deu início à realização das atividades. A primeira atividade que ele realizou envolvia contagem, quantidade e pintura, atividade essa que propiciava o estímulo ao raciocínio lógico matemático deste estudante. O objetivo da atividade era que ele observasse as imagens que tinha à sua disposição, contasse-as e escrevesse o número que representasse a quantidade contada. Após essa atividade, foi realizada a colagem do cartão de Natal; ele escolheu a imagem que mais se identificou e realizou a colagem dos pedaços de papel colorido picado.

Nesse caminho, vale destacar que

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas possui uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber (Cunha, 2014, p. 68).

Para finalizar o seu atendimento, ele também realizou dois jogos. O primeiro jogo escolhido para ele foi o mesmo do segundo atendimento: “juntando sílabas” e o segundo foi o jogo do “pinguim race”.

Por esse prisma, Rego (1995) pontua que

Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo

imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (Rego, 1995, p. 83).

Cabe destacar que, ao final de cada atendimento, a professora acompanhava os estudantes até o portão, onde aguardava a chegada dos responsáveis, caso ainda não tivessem chegado ou caso não tivessem permanecido na escola até o final do atendimento.

PROCESSOS DE INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPORTÂNCIA DO AEE POR MEIO DA PERSPECTIVA DOCENTE

A inclusão constitui-se um processo indispensável à vida das pessoas público-alvo da Educação Especial, sendo ela o meio mais propício e favorável para se alcançar, por intermédio de atividades inclusivas e mediadoras, um avanço em todas as áreas que configuram a vida social do sujeito, em especial a participação de forma equitativa em todos os ambientes que venham a frequentar e procedimentos que possam vir a ser realizados.

Para Vigotski (2008), algumas barreiras resultantes da própria deficiência impedem, por consequência, os sujeitos com deficiência de se desenvolverem de forma que busque sua independência e igualdade de direitos. Assim, acabam, por vezes, sendo ocultadas e excluídas da sociedade, que se encontra despreparada, desumanizada e capacitista ante o importante processo de inclusão.

Assim, “a inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados” (Mittler, 2003, p. 236).

Deste modo, a inclusão pode ser vista como a espinha dorsal e fio de ligação para a construção de uma educação para todos e calcada nos princípios da equidade. Nesse sentido, o professor deve ter a compreensão dos direitos pertencentes a cada estudante com deficiência e a importância da inclusão para que se efetivem esses direitos.

Ao ser questionada sobre sua percepção com relação ao processo de inclusão dos estudantes que atende, Maria respondeu que vislumbra o AEE como um apoio à inclusão desses estudantes. Concomitantemente ao exposto, é perceptível que, para que haja a inclusão, é necessário que ocorra primeiro a aprendizagem. Nesse caminho, ao ser

questionada sobre os avanços nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus estudantes, Maria apontou:

“Na grande maioria dos estudantes, [...] você percebe avanços significativos até mesmo no interesse e vontade de vir tanto para o AEE quanto para a escola, contudo podemos nos deparar com casos graves onde as funções cognitivas estão muito prejudicadas em que os avanços são bem pontuais [...]” (Maria).

Maria registra, ainda, que a atribuição desses avanços ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) se dá pelo fato de que: *“É no AEE que temos um olhar mais próximo do estudante e compreendemos melhor sua forma de aprendizagem e necessidades específicas [...]” (Maria).*

À vista disso, Vigotski (1994) destaca, em suas obras, sobre as relações de desenvolvimento e aprendizagem, as quais considera que o desenvolvimento do ser humano é de fato um processo sócio-histórico, em que se encontra atrelado ao processo de aprendizagem, sendo realizado posteriormente a ele. O teórico bielorrusso também aborda que essa inter-relação entre o aprendizado e o desenvolvimento se encontra presente desde o nascimento da criança, sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Oliveira, 2002, p. 57).

Dessarte, importa salientar que a criança inicia o processo de aprendizagem antes de chegar à escola, e, após ser inserida no ambiente escolar, ela começa a introduzir novos elementos ao seu desenvolvimento, visto que a aprendizagem é um processo baseado na continuação e a educação é caracterizada pelos saltos avaliativos de aprendizagem, daí a importância das relações sociais (Vigotski, 1994).

Evidencia-se, ante o exposto, a importância da presença e intervenção do outro nessa inter-relação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que o outro promove e possibilita um aprendizado e junto a ele o desenvolvimento. Diante dessa questão, emerge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na escola, as zonas de desenvolvimento são estimuladas a partir do processo de mediação do professor, uma vez que a teoria histórico-cultural destaca a importância das relações humanas (Vigotski, 2008).

Ademais, a mediação acaba por fazer com que o indivíduo estimule seu nível de desenvolvimento potencial. Sendo um estudante com deficiência, é possível que ele desenvolva suas potencialidades que são vistas adormecidas ou desacreditadas de

desenvolvimento. Assim, é de fundamental importância a ajuda do outro, no caso o professor, para que se consiga atingir os níveis de aprendizado e desenvolvimento eficientes, para viver de forma igualitária no seu meio social.

Portanto, entende-se que crianças e estudantes com deficiência devem ter suas potencialidades evidenciadas e destacadas como forma de superar e alcançá-las, não tendo a oportunidade de ficarem presos às questões que envolvem a deficiência, como limites e impossibilidades impostas. Assim, quando o processo de inclusão passa a ser realizado e oferecido no mesmo ambiente, sendo ele um lugar acolhedor, aqui em questão a escola, a aprendizagem tem uma maior chance de ser efetivada, possibilitada e alcançada por todos.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento ainda são vistos, pela sociedade e também por muitos indivíduos com alguma deficiência, como algo inalcançável, principalmente nos ambientes e instituições educacionais, porém é algo que vem sendo desconstruído e sendo mudado aos poucos, já possibilitando que os discentes público-alvo da educação especial consigam manter e alcançar bons níveis de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo quando as mediações adequadas acontecem em espaços como a sala de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado, que ocorre no contraturno da própria escola em que o estudante frequenta a sala comum de ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados da presente pesquisa, foi possível verificar, no âmbito de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como são realizadas e aplicadas as práticas pedagógicas no AEE, e como podem contribuir para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial da escola comum de ensino regular e em que medida o apoio oferecido pelo AEE contribui para a efetivação desse processo.

Ademais, atingiu-se o objetivo geral desse trabalho de compreender como ocorrem o apoio e as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de que forma interferem na inclusão de estudantes público-alvo da educação especial de ensino de Goiânia-GO. Dessa forma, foram utilizados documentos oficiais que determinam a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Vale ressaltar que os dados e resultados foram analisados à luz dos postulados de Vigotski e colaboradores, em uma perspectiva sócio-

histórica.

Por meio desse estudo, foi possível conhecer a organização e a estrutura da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma das instituições da rede municipal de ensino de Goiânia-GO, sendo descritos e observados os materiais e recursos presentes na sala, em que vão ao encontro das orientações que constam nos documentos oficiais apresentados.

Foram observados e transcritos alguns atendimentos, sendo possível identificar e entender como as práticas pedagógicas e o planejamento utilizados em cada atendimento contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, foi possível destacar o uso de jogos e brincadeiras, de atividades que trabalham e potencializam áreas importantes para os educandos, como a coordenação motora, a atenção, o raciocínio lógico e matemático, o (re)conhecimento alfabético e a formação de palavras, estimulando a aprendizagem de leitura, assim como atividades que estimulam também a motricidade e a memória visual.

No que concerne aos processos de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento, buscou-se compreender a importância do Atendimento Educacional Especializado para a efetivação desses processos ante o atendimento dos educandos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva da rede municipal de ensino de Goiânia. Assim, foi possível analisar e entender a importância que o AEE, juntamente com as SRMs, tem para os processos anteriormente citados.

Entende-se que uma das limitações dessa pesquisa se refere à não disponibilização de profissionais para a participação e contribuição com a pesquisa o que ocasionou no atraso da obtenção dos resultados. No mais, ressalta-se que seria de maior proveito a observação em um número maior de atendimentos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e em maior número de escolas, abrangendo, se possível, escolas de todas as regiões do município. Nesse ínterim, entendemos que as lacunas aqui destacadas possam ser molas propulsoras para estudos futuros realizados com essa temática.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: Fávero, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy, BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 11-23.

BRASIL, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Edição Extra, p. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado**. DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, Mec/ SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

CARVALHO, J. S.; LOPES, I. Educação inclusiva: reflexões sobre avanços e desafios. **Revista Científica Educ@ção**, Miracatu-SP, v. 4, n. 7, p. 825-834, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/2/article/view/52>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 22 out. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: políticas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, M. L. S. **Formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: algumas reflexões**. João Pessoa: Repositório UFPB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1971/1/MLSO13092016>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4. ed. Prudentópolis - RJ: Vozes, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SANTOS, A. M. M.; MARQUES, J. L. P. T.; NASCIMENTO, K. C. S. Educação inclusiva: avanços e desafios do Atendimento Educacional Especializado. **Caderno De Graduação - Ciências Humanas E Sociais** - UNIT, Sergipe, v. 4, n. 3, p. 153, 2018.

SILVA, F. C. T. **Espaços, tempos e professores da sala de recurso e das salas comuns**: expressões e cultura escolar. São Paulo: ANPED, 2010.

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: _____. **Obras completas**. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.

**PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS INSTITUTOS FEDERAIS
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**PROBLEMATIZATION OF SPECIAL EDUCATION FROM THE
PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES OF
EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY**

Débora Nascimento de Oliveira¹
Indiana Reis da Silva²
Andressa Caetano Mafezoni³

Resumo: A formação profissional e acadêmica apresenta desafios para o sistema educacional brasileiro, sobretudo para a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Diante deste contexto, apresentamos um estudo que problematiza esses desafios nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para tanto, utilizamos o caso de um Campus no Norte do estado onde apontaremos os desafios iniciais para a implementação de políticas e práticas inclusivas nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e cursos superiores. Discutiremos sobre o surgimento dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE's) que exercem importante papel nesses processos, embora ainda enfrentando inúmeros desafios. Posteriormente, apresentaremos questões que carecem de problematização nos Institutos Federais de uma forma geral. Destacamos a promoção da educação inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, exemplificada em um Campus localizado no Norte do Espírito Santo. A evasão de uma aluna com deficiência desencadeou mudanças que resultaram na admissão de mais estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. A cooperação interdepartamental é crucial, com ênfase no aprimoramento de abordagens pedagógicas

¹ Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CAPES), pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Mestra em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CAPES), pelo Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) . Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). É professora efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo, atuando na área da educação e atendimento educacional especializado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3001-852X> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3015461586532041> E-mail: deboranascimentooliveira@gmail.com

² Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CAPES), pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008). Especialista em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2007). Atualmente é Pedagoga no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Colatina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9978-5697>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2668789297195010> E-mail: indiana@ifes.edu.br

³ Professora do Centro de Educação - Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutorado - UFRRJ. Doutorado, Mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela UFES. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPPEA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0944-2596>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3568062062898469> E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br

para garantir a acessibilidade ao conhecimento. A reflexão contínua sobre a educação inclusiva é essencial para melhorar os métodos pedagógicos nos Institutos Federais.

Palavras-chave: NAPNE; Educação Especial; Inclusão.

Abstract: Professional and academic training presents challenges for the Brazilian educational system, especially for special education from the perspective of Inclusive Education. Given this context, we present a study that problematizes these challenges in the Federal Institutes of Education, Science and Technology. To this end, we use the case of a Campus in the North of the state where we will point out the initial challenges for the implementation of inclusive policies and practices in technical courses integrated into high school and higher education courses. We will discuss the emergence of Support Centers for People with Specific Needs (NAPNE's) that play an important role in these processes, although still facing numerous challenges. Later, we will present issues that require problematization in Federal Institutes in general. We highlight the promotion of inclusive education in the Federal Institutes of Education, Science and Technology, exemplified in a Campus located in the North of Espírito Santo. The dropout of a student with a disability triggered changes that resulted in the admission of more students with Specific Educational Needs. Interdepartmental cooperation is crucial, with an emphasis on improving pedagogical approaches to ensure accessibility to knowledge. Continuous reflection on inclusive education is essential to improve pedagogical methods in Federal Institutes.

Keywords: NAPNE; Special Education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Evidencia-se, por meio de pesquisas, o crescente número de matrículas de estudantes com deficiência nas redes públicas de ensino regular, a par com o crescimento nas inscrições deste grupo específico, nos últimos anos, observou-se aumento nos debates acerca da inclusão escolar e social. Esse cenário tem impulsionado mais instituições a promoverem reformas a fim de se tornarem mais democráticas e inclusivas. Contudo, é crucial salientar que, apesar da admissão desses estudantes em escolas regulares, muitos ainda se encontram à margem dos processos de ensino e aprendizagem. Diante dessas preocupações, a rede federal de Educação, Ciência e tecnologia introduziu o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) nos anos 2000 e, posteriormente, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) foi estabelecido para proteger os direitos dos alunos com necessidades específicas. Traduz-se em necessidade específica o público-alvo definido através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (Brasil, 2008), ou seja, são os/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As diretrizes operacionais para atender alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo foram estabelecidas pela Resolução do conselho superior N° 34/2017, aprovada em reunião ordinária em 09 de outubro de 2017, alinhando-se à legislação nacional (IFES, 2017). O NAPNE trabalha em conjunto com os profissionais do setor pedagógico, equipe multiprofissional e docentes para oferecer suporte e acolhimento aos alunos.

O Artigo 4° do Regulamento da Organização Didática dos cursos técnicos do Ifes preceitua que:

O Ifes, convicto de sua responsabilidade social e em respeito às disposições legais vigentes, deverá garantir o atendimento educacional especializado e o fornecimento ou a concessão de materiais especializados e recursos humanos para os discentes público da Educação Especial, atendendo ao princípio da igualdade, como meio da garantia das condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem (IFES, 2020, p. 04).

Seguindo esses princípios norteadores em proposição de inclusão dos alunos com necessidades específicas, os profissionais do NAPNE administram os desafios frente às necessidades da comunidade acadêmica buscando, em esforço coletivo, elaborar estratégias de trabalho que fortaleçam e consolidem o direito à educação. Saviani (2018) sublinha a importância da aquisição de conhecimento por parte daqueles historicamente marginalizados nos processos de socialização. Ao se tornarem agentes de seu tempo, esses indivíduos podem integrar-se de forma autônoma nas interações sociais. Portanto, é imperativo assegurar o acesso à educação a todas as pessoas, independentemente de suas circunstâncias físicas, cognitivas e sociais. Segundo o autor, a batalha contra a exclusão social implica a apropriação do conhecimento pelos oprimidos, sendo este um elemento essencial para a autonomia e, em última análise, para a sua emancipação.

Garantir o acesso das pessoas com deficiência à educação regular é de extrema importância, principalmente por duas razões fundamentais. Primeiro, esse acesso está em consonância com o princípio da igualdade de todos os indivíduos. Em segundo lugar, a participação na escola e o acesso ao conhecimento estruturado em disciplinas como ciências, artes, tecnologia e filosofia desempenham papel crucial na formação holística do indivíduo, promovendo efetivamente a humanização (Saviani, 2013).

Diante dessa demanda social e educacional, o núcleo, além de realizar momentos com os professores em que se discute a temática em questão com a finalidade de capacitá-los considerando os processos pedagógicos específicos, acompanha os alunos no percurso de sua formação, orientando-os em parceria com o setor pedagógico e a equipe multiprofissional para melhor desenvolvimento educacional.

Uma cidade no Norte do estado conta com um dos Campi mais antigos do Espírito Santo e regulamentou seu NAPNE, em 05 de julho de 2014. Nesse sentido, as ações dos profissionais no atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas do Núcleo têm sido pautadas pela legislação federal, pelas resoluções do conselho superior, pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (Brasil, 2014) e pelos Regulamentos da Organização Didática dos Cursos Técnicos (Brasil, 2016) e dos Cursos de Graduação do Ifes (Brasil, 2017).

O INÍCIO DE UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O EXEMPLO DE UM CAMPUS NO NORTE DO ESTADO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes é uma instituição de ensino profissional e tecnológico que oferta uma variedade de cursos, incluindo formação inicial e continuada, educação técnica de nível médio, educação tecnológica, graduação e pós-graduação. Os estudantes ingressam na instituição visando acesso à educação pública e de qualidade que lhes forneça subsídios para prosseguir em estudos posteriores ou inserção no mundo trabalho de forma plena.

Desde 2004, com a implementação de novas políticas públicas com viés mais social e inclusivo, houve um investimento significativo na expansão da Rede Federal, resultando em um aumento expressivo de cursos e vagas. Em 2024, o Ifes possui vinte e três campi distribuídos por todo o estado do Espírito Santo, oferecendo uma variedade de cursos, desde qualificação profissional até cursos de pós-graduação. Além de atuar no ensino, desenvolve ações de pesquisa e extensão.

Em se tratando do Campus que serviu como campo de nosso estudo, este foi fundado em 1993 e desde então tem ampliado sua gama de cursos ofertados. Desde sua criação, muitas ações foram implementadas visando acesso, permanência e sucesso escolar de todos os estudantes. No entanto, alguns desafios se configuram, sobretudo acerca da Educação

Especial. Podemos citar, por exemplo, a carência de registros relacionados à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Vale ressaltar que, no passado, havia poucas instituições federais de ensino no Espírito Santo e a oferta limitada de vagas tornava a admissão na instituição uma possibilidade remota para muitos estudantes. Além disso, as escolas técnicas federais caracterizavam-se pelo elitismo e homogeneidade dos alunos. Nesse sentido, a década de 1990 foi crucial para mudar o panorama em relação às pessoas com deficiência, sendo abordada, em vários documentos, a necessidade de ampliar o acesso à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, estabelecida pela Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), representa um marco legal que responde ao anseio social sobre a necessidade de inclusão de todos na escola, sem exceções.

A nova legislação prevê que o Estado deverá garantir educação escolar pública mediante

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (LDB, Art. 4º, Inciso III, 1996).

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) também ressalta a importância da modalidade da educação especial perpassar por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino:

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. (Brasil, 2008, p.16)

Assim, percebe-se que houve grande avanço em direção à inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, abrangendo desse modo, o ensino profissionalizante. Daquele momento em diante, é responsabilidade da escola garantir condições favoráveis para que esses alunos possam acessar e permanecer no ambiente educacional.

Somente a partir de 2010, o Campus pesquisado realizou o primeiro registro oficial de matrícula de estudantes com necessidades específicas. Nesse período, o NAPNE ainda não havia sido criado e o trabalho inclusivo ficava a cargo do Núcleo de Gestão Pedagógica. A primeira experiência que inspirou a gestão pedagógica a pensar

necessidades específicas foi a entrada de uma aluna com deficiência locomotora e paralisia cerebral em um curso técnico de nível médio. Apesar de não apresentar comprometimento cognitivo, a falta de estrutura física, equipamentos adequados, recursos didáticos específicos e capacitação dos profissionais foi o principal desafio para garantir a inclusão escolar da aluna na área de educação profissional.

Diante da experiência inicial, profissionais do Núcleo de Gestão Pedagógica e da Coordenadoria de Assistência ao Educando, em parceria com professores, discutiram a definição do atendimento especializado para uma aluna. Entretanto, foi identificada a falta de suporte, conforme previsto no Art. 59 da LDB nº 9394/96, que estabelece a necessidade de professores especializados para alunos com necessidades especiais. Os sistemas educacionais assegurarão que os alunos com necessidades especiais sejam atendidos por professores especializados tanto no ensino médio quanto no superior, visando fornecer suporte educacional adaptado. Adicionalmente, garantirão que professores do ensino regular, devidamente qualificados, estejam capacitados para integrar esses alunos às turmas regulares.

Foi concluído que a presença de um professor de educação especial era essencial para colaborar no processo de inclusão da aluna. Esse professor orientaria as ações, daria diretrizes aos professores e toda a equipe técnica, além de auxiliar na criação de uma sala de recursos para apoiar as atividades de desenvolvimento. O objetivo dos profissionais do campus era estabelecer, coletivamente, as bases necessárias para o trabalho de atendimento, a fim de evitar ações isoladas que poderiam enfraquecer a mobilização para a promoção da inclusão de todos os alunos. Essa iniciativa visava garantir o acesso aos recursos humanos e materiais essenciais para ampliar e manter o atendimento de forma abrangente.

Em meio a tantas dificuldades para a permanência, a aluna desistiu do curso. Isso trouxe uma reflexão muito intensa ao Núcleo de Gestão Pedagógica sobre sua função profissional/social. Dessa maneira, os servidores do Núcleo entenderam a urgência em intensificar os estudos sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas e, transcorridos alguns anos, recebemos alunos com deficiência física, intelectual, baixa visão, baixa audição, altas habilidades, autismo, entre outras. Apesar de evidenciarem a necessidade de um professor de educação profissional para colaborar no processo de

aprendizagem dos alunos especiais, a chegada deste para realização do atendimento educacional especializado só aconteceu após vários anos da criação do NAPNE.

Em 2024, até a elaboração deste artigo, o Campus conta com onze (11) alunos com necessidades específicas, conforme tabela:

Nº de alunos	Necessidade Específica	Curso
1	Transtorno do Espectro Autista	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
1	Altas habilidades	Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio
1	Deficiência intelectual	Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio
2	Transtorno do Espectro Autista	Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio
1	Deficiência Intelectual	Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio

1	Transtorno do Espectro Autista	Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio
1	Surdez	Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio
1	Transtorno do Espectro Autista	Sistema de Informação
1	Deficiência Visual	Bacharelado em administração
1	Surdez	Arquitetura e Urbanismo

Fonte: Elaboração própria

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo NAPNE para atendimento aos alunos com necessidades específicas, observamos que o trabalho realizado de forma integrada e articulada tem proporcionado avanços significativos à causa do direito de aprender dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Melo e Mafezoni (2019) afirmam que o direito de aprender é perpassado pelas práticas pedagógicas e, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, os pesquisadores discorrem que o propósito da educação é fomentar em cada indivíduo a humanidade evoluída ao longo da história de forma direta e intencional. A transição do âmbito individual para o coletivo, facilitada pelo docente, implica na interação dinâmica entre atividade, pensamento e linguagem, visando a elaboração de conceitos científicos e a execução de processos abstratos avançados. Tais conceitos são fundamentais para a compreensão dos aspectos mais complexos e profundos da realidade.

Desse modo, o trabalho realizado pela educação especial, no Campus pesquisado, centra-se especialmente no planejamento de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos, porém, cuidando para que não ocorra em empobrecimento

curricular, uma vez que a interpretação errônea do conceito de adaptação/flexibilização curricular pode privar o aluno de conhecimentos essenciais. Sobre a questão, Melo e Mafezoni (2019) expõem que as estratégias de "adaptação curricular" podem restringir, ou até mesmo impedir, o direito à aprendizagem. É crucial aderir ao currículo comum oficial, evitando a criação de um currículo especial. Destacar essa abordagem é fundamental, visto que é comum, na educação especial, seguindo diretrizes governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), antecipar as capacidades dos alunos, privando-os, desde o início, do acesso a obras clássicas e ao patrimônio humano historicamente construído. Essa prática dificulta a formação dos estudantes da educação especial.

É fundamental o planejamento de outras estratégias pedagógicas que estimulem a aprendizagem dos alunos da modalidade da educação especial, mesmo em uma sociedade que associa deficiência à incapacidade e falta. Ao reconhecer a nova realidade e as dificuldades, passou-se a estudar formas de superá-las, fortalecendo as ações e assumindo um papel ativo na construção de possíveis caminhos, mas esse trajeto ainda é longo.

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM INSTITUTO FEDERAL

O conceito de necessidade educacional específica

A adoção do termo necessidade educacional específica pelos Institutos Federais é questão que merece reflexão, uma vez que muitos estudiosos, no campo da educação especial e da educação inclusiva, apresentam debates sobre o uso de algumas palavras e expressões utilizadas ao longo da história. Plaisance (2015) traz a origem do conceito de necessidade educacional especial ou necessidade educacional relacional como uma tentativa de escapar de definições médico-psicológicas que, eventualmente, são atreladas à deficiência. A expressão emergiu do Relatório Warnock, de 1978, no Reino Unido, visando abandonar as classificações clínicas e oferecer recursos educacionais adicionais para crianças com necessidades "particulares", resultando em alterações na legislação britânica. Todavia, a autora do relatório de 1978 revisou criticamente o trabalho alguns anos mais tarde, apontando a ilusão dessa mudança. Consequentemente, alguns pesquisadores consideram que "necessidade especial" se tornou uma 'supercategoria' que agrupa e estigmatiza os indivíduos (Plaisance, 2015, p. 235).

Embora as resoluções que regulamentam o trabalho dos NAPNE's afirmem que o conceito de necessidades educacionais específicas pode ser traduzido como o público-alvo da educação especial de acordo com as legislações nacionais, o termo pode trazer interpretações equivocadas, especialmente, para leigos da história e política educacionais. Destaca-se, a partir da análise crítica do Relatório de Warnock realizada tempos depois, a importância da precaução para que não sejam criadas “supercategorias” que, inversamente à prática inclusiva, tragam a medicalização da educação, transformando comportamentos ou modos de relacionar-se com o aprendizado em questões de ordem médica.

A construção histórica do modelo institucional

A história dos Institutos Federais apresenta longa tradição com as chamadas “ciências duras”. Este fato, aliado a um longo período, antes dos anos 2000, onde existiam escassos Campus que ofertavam reduzido número de vagas, por meio de processo seletivo, acabou por criar “situações relacionais” (Freitas, 2013) que urgem serem mudadas para que haja a construção de espaços inclusivos.

(...) situações relacionais são dimensões do cotidiano que configuram elementos fundamentais para entender a “construção de deficiências e desajustes” em territórios de trabalho simultâneo. (...) a deficiência não é somente um atributo que a pessoa traz consigo. Ela também se faz na situação. O mesmo se dá em relação aos desajustes (Freitas, 2013, p.40).

O aluno que não demonstra aptidão para a “ciência dura” acaba por parecer desajustado nesse meio e o mesmo meio pode “construir a deficiência”, “é crucial perceber que as situações tornam as particularidades do corpo e do intelecto vantajosas ou desvantajosas em relação aos demais que estão presentes nos cenários institucionais” (Freitas, 2013, p.39). Essa questão também traz a reflexão sobre a valorização social de determinados saberes, pois os sujeitos que se destacam em áreas como matemática, física e exatas, de um modo geral, tendem a ser considerados melhores alunos do que aqueles que demonstram talento em literatura ou filosofia. Atualmente, os NAPNE's atendem um grande quantitativo de alunos que não alcançam boas médias em matemática, mas são excelentes em debates históricos e filosóficos, porém os cursos nos quais estão matriculados focam em exatas. Desse modo, foi criada uma situação relacional que põe alguns desses sujeitos em desvantagem em relação aos outros. Em resumo, a minha deficiência não é prontamente perceptível, a menos que seja avaliada em contextos

específicos nos quais a minha performance é comparada com a de outros, independente das diferenças físicas e cognitivas existentes entre nós. Sou considerado deficiente em relação à eficiência operacional de outra pessoa ao executar qualquer tarefa.

A desconstrução desses modelos não é tarefa fácil, visto que são construções históricas e exigem verdadeiras mudanças de paradigma. Uma alternativa cabível aos NAPNE's é a formação contínua como possibilidade de ferramenta para a construção de currículos mais diversos e inclusivos.

Professor de educação especial ou professor de atendimento educacional especializado?

Qual é o perfil dos professores que atuam nos NAPNE's diretamente com os alunos denominados público-alvo da educação especial? Qual é a diferença entre o professor de educação especial e o professor de Atendimento Educacional Especializado? Mais do que simples desconformidades entre nomenclaturas, essas divergências terminológicas irão definir as atribuições e formação dos docentes e a própria concepção de educação especial. Vaz e Garcia (2017) fazem uma análise dos documentos norteadores da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, sinalizando que LDBEN de n. 9.394/1996 foi um importante marco para pensarmos a formação do professor, já que traz a concepção de professor de educação especial como docente especializado, tendo como pré-requisito para atuação na área curso de graduação, acompanhado de pós-graduação em Educação Especial, embora sem citar o tipo de educação especial. As autoras salientam que, nesse período, as legislações referentes à área focavam na educação especial como uma modalidade e o docente atuante nesta área seria o professor de educação especial.

A partir da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), salienta-se que, para a efetivação da proposta de Educação Especial na escola regular, é fundamental o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no modelo das salas de recursos multifuncionais. Desse modo, os demais serviços da educação especial tornaram-se secundários e o professor de educação especial perdeu espaço nos discursos políticos para o professor de atendimento educacional especializado, concebendo a educação especial de maneira minimalista.

Vaz e Garcia (2017) também abordam outra questão que elas denominam como a passagem do professor especialista para o “professor multifuncional”.

O professor de Educação Especial expresso pela política de perspectiva inclusiva como professor do AEE é multifuncional em sua formação que tem como modelo ser continuada e evidenciar todas as deficiências e, ainda, abre a possibilidade de licenciados em qualquer área exercerem a função de professor do AEE; e é multifuncional na atuação, a qual carrega em suas atribuições elementos de técnico dos materiais adaptados e gestor da política no interior da escola, afastando-o do ato de ensinar os conhecimentos científicos. Dessa forma, pela política atual, esse professor do AEE, que é sobreposto ao professor de EE, está sendo descaracterizado em seu trabalho de professor, e ressaltado como recurso da política (Vaz; Garcia, 2017, p. 6).

Diferentemente da maioria das redes municipais e estaduais onde há uma divisão dos professores de educação especial entre as áreas de deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista, surdez, deficiência visual e altas-habilidades, os professores lotados nos NAPNES’s atuam com todos os públicos. Assim, qual seria a formação necessária a esses docentes? Podemos afirmar que não há um único tipo de professor de Educação Especial. É imperativo que esses profissionais possuam competências específicas em técnicas e linguagem para fomentar a inclusão de estudantes com deficiência visual, auditiva, intelectual e Transtorno do Espectro Autista. A harmonização entre teoria e prática é fundamental para capacitar os educadores na criação de oportunidades significativas para os alunos. O cerne deve estar na vertente pedagógica do ensino, ultrapassando a mera compreensão das deficiências em si.

O desafio que se coloca para os NAPNE’s é a criação de equipes com professores de educação especial que atendam às especificidades técnicas e linguísticas para os diversos públicos, além de outros profissionais capacitados, como intérpretes de libras, letores, transcritores, auxiliares, entre outros. A formação contínua, os tempos de planejamento e a criação de espaços de trabalho colaborativo também são alternativas viáveis no cenário atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este artigo contribua para novos diálogos e problematizações que discutam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo nos Institutos Federais de Educação Profissional. O caso de um Campus localizado no Norte do Espírito

Santo é exemplo de como os Institutos Federais vêm traçando seu caminho na busca por espaços mais inclusivos.

A evasão de uma aluna com deficiência, nos primórdios da implementação do trabalho inclusivo, foi o disparador para uma série de mudanças que culminaram com a matrícula de um número significativo de alunos com necessidades educacionais específicas, no presente momento, nos mais diversos cursos. A parceria entre o NAPNE, o núcleo de gestão pedagógica e o núcleo de atendimento multidisciplinar é essencial para o avanço desse processo. Embora enfrentando inúmeros percalços, a educação especial do Campus pesquisado investe, prioritariamente, na criação de práticas pedagógicas que possibilitem ao aluno acesso aos conhecimentos essenciais historicamente construídos.

A contínua problematização dos modos de constituição da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é essencial para o aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional**. Brasília: 1999.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI /DPEE de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192>. Acesso em: 19 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2024

_____. Ministério da Educação. **Regulamento da Organização Didática da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Ifes**. Vitória: Ifes, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Regulamento da Organização Didática dos Cursos de Graduação do Ifes**. Vitória: Ifes, 2017.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. 2014-2019. Vitória: Ifes, 2014. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf>. Acesso em: 19 de mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Resolução do conselho superior nº 55/2017, de 19 de dezembro de 2017**. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identifica%C3%A7%C3%A3o_acompanhamento_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_com_Necessidades_Espec%3ADficas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

_____. **Resolução do conselho superior nº 34/2017, de 09 de outubro de 2017**. Institui diretrizes operacionais para atendimento alunos necessidades especiais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_34_2017_-_Institui_diretrizes_operacionais_para_atendimento_alunos_necessidades_especiais.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2024.

_____. **Resolução do conselho superior nº 33/2020, de 04 de agosto de 2020**. Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_33_2020_-_Regimento_do_Napne.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. **O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial**. [S.l.]: [s.n.], 2019.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio/ago. 2015. Doi:10.15448/1981-2582.2015.2.20049.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia I: a teoria da curvatura da vara. *In* SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

VAZ, Kamille; GARCIA, Rosalba Cardoso. O professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL. ANPED-SUL, 2016, Curitiba. Anais... Curitiba: UFPR, 2017.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ESPECIALIZADO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE SPECIALIZED TEACHER WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN ELEMENTARY EDUCATION

Josiane Beltrame Milanesi¹
Enicéia Gonçalves Mendes²

Resumo: As políticas de escolarização de estudantes do público da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares brasileiras avançam, mas permanece constante o fato de que a maioria desses estudantes, cerca de 70%, tem sido enquadrada na condição de deficiência intelectual (DI). O apoio previsto na política brasileira de inclusão escolar é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido no contra turno que o aluno frequenta na classe comum. Entretanto, estudos evidenciam que os professores têm dúvidas sobre como deve ser o AEE para alunos com DI. O objetivo dessa investigação foi o de realizar uma revisão de estudos sobre a prática pedagógica com alunos com DI. Tomando como base os descritores utilizados, foram identificados 37 estudos, que depois de analisados, foram reduzidos a 12 trabalhos que efetivamente abordaram o tema de interesse. Todos os estudos eram qualitativos, majoritariamente descritivos e baseados em técnicas diversas (observações, entrevistas e análise de documentos). A despeito do número reduzido de estudos, foi evidenciada uma grande diversidade de práticas, o que permite questionar se as orientações oficiais de como deve ser o AEE são suficientes para apoiar os professores e garantir a aprendizagem de estudantes com DI.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Práticas Pedagógicas, Deficiência Intelectual

Abstract: Schooling policies for Special Education students in common classes in Brazilian regular schools are advancing, but the fact remains constant that the majority of these students, around 70%, classified as having an intellectual disability (ID). The support provided for in the Brazilian school inclusion policy is Specialized Educational Assistance (SEA) offered in the opposite shift that the student attends in the regular class. However, studies show that teachers have doubts about what SEA should be like for students with ID. The objective of this investigation was to carry out a review of studies on pedagogical practice with students with ID. Based on the descriptors used, we identified 37 studies reduced to 12 works that effectively addressed the topic of interest. All studies were qualitative, mostly descriptive and based on different techniques (observations, interviews and document analysis). Despite the small number of studies,

¹ Mestra e Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. É docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. E-mail: josiane.milanesi@ifes.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7160183383586542> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5486-5937>

² Doutora em Psicologia pelo IP-USP (1995), Mestra em Educação Especial na UFSCar. Professora titular da Universidade Federal de São Carlos, no departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. E-mail: egmendes@ufscar.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>

we evidenced a great diversity of practices, which makes it possible to question whether the official guidelines on what SEA should be like are sufficient to support teachers and guarantee the learning of students with ID.

Keywords: Special Education, School Inclusion, Pedagogical Practices, Intellectual Disability

INTRODUÇÃO

No território brasileiro, tem-se experienciado, de maneira mais efetiva a partir dos anos 2003, ações fomentadas pelo Governo Federal, para a escolarização dos estudantes do Público da Educação Especial (PEE)³ nas classes comuns de escolas regulares. O referido cenário demandou alterações nas instituições educacionais, em âmbito conceitual e estrutural, possibilitando a universalização do acesso, sendo necessárias mudanças na estrutura do ensino, tornando a escola um espaço democrático e garantindo, a todos os alunos, sua permanência e apropriação do conhecimento.

Foi a partir do Programa Educação Inclusiva Direito a Diversidade (BRASIL, 2006) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008), e das diversas normativas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) publicadas posteriormente, como, por exemplo, a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009), que algumas questões sobre a matrícula no ensino comum e o encaminhamento ao AEE se tornaram mais precisas.

Segundo as diretrizes oficiais o AEE pode ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e é entendido como uma forma de apoio para a educação dos alunos que compõem o PEE. O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), definiu o AEE como:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (p. 02).

³ No decorrer da história, as pessoas que possuem alguma característica peculiar em seu desenvolvimento, associada a uma limitação (física, cognitiva ou sensorial), têm recebido diferentes denominações. Atualmente, no campo da educação, segundo as normas oficiais, essas pessoas são consideradas Público da Educação Especial, oficialmente composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em síntese, o atendimento ao PEE necessita de mudanças em relação ao fazer pedagógico e, também, à organização e ao planejamento das atividades escolares, visto as suas diversas individualidades.

Entre os estudantes PEE, encontram-se aqueles enquadrados na categoria da Deficiência Intelectual (DI), condição que é a mais numerosa segundo dados do censo escolar. Rebelo e Silva (2022) apresentaram uma análise comparativa da distribuição do número de matrículas de alunos PEE e a relação com o número de matrículas de alunos com deficiência mental ou intelectual⁴ a partir dos dados do censo escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) concernentes ao período entre 1974 e 2019.

Tabela 1 - Distribuição do número de matrículas de alunos da Educação Especial e a relação com o número de matrículas de alunos com deficiência mental/intelectual. Brasil, 1974 a 2019

Ano	Matrículas da Educação Especial				Total (A)
	Deficiência mental ou intelectual		Demais categorias do público da Educação Especial		
	%	N	%	N	
1974	66,4%	58.719	33,6%	37.694	96.413
1988	38,7%	69.514	61,3%	110.009	179.523
1998	53,8%	181.377	46,2%	155.949	337.326
2000	52,4%	200.145	47,6%	182.070	382.215
2002	51,5%	231.021	48,5%	217.580	448.601
2007	45,8%	300.112	54,2%	354.494	654.606
2008	43,1%	299.539	56,9%	396.160	695.699
2009	53,5%	342.148	46,5%	297.570	639.718
2010	61,7%	433.548	38,3%	269.055	702.603
2011	63,5%	477.664	36,5%	274.641	752.305
2012	65,5%	537.299	34,5%	283.134	820.433
2013	-	-	-	-	843.342
2014	-	-	-	-	886.815
2015	69,3%	645.304	30,7%	285.379	930.683
2016	69,2%	671.961	30,8%	299.411	971.372
2017	68,6%	732.185	31,4%	334.261	1.066.446
2018	67,9%	801.727	32,1%	379.549	1.181.276
2019	67,6%	845.849	32,4%	405.118	1.250.967

Fonte: Rebelo e Silva, 2022, p. 492

Rebelo e Silva (2022), concluíram que:

⁴ Os termos mental ou intelectual são utilizados considerando que nos documentos educacionais e levantamentos estatísticos consultados por Rebelo e Silva (2022) há o uso dos dois termos para se referir ao mesmo público em diferentes momentos históricos.

Em 1974, 66,4% das matrículas do público-alvo da Educação Especial era de alunos com deficiência mental. Em 1988 esse percentual reduziu para 38,7%, aumentando em 1998 e diminuindo entre 2000 e 2008, com crescimento ininterrupto entre 2009 e 2015, em relação às demais categorias. Entre 2016 e 2019 há uma pequena diminuição desse percentual, mantendo-se pouco acima de 67% (p. 493).

Cabe destacar que antes dos anos 2000 os estudantes com DI eram escolarizados em instituições especializadas ou em classes especiais nas escolas comuns. Ao revisar as pesquisas nacionais sobre a escolarização de estudantes considerados com DI em classes especiais nas escolas públicas, no Brasil até a década de 1990, Mendes (1995) concluiu que havia generalizações indevidas nas prescrições de como deveria ser a educação dessa população, a partir do rótulo de DI, entendida como se fosse um conceito monolítico e os indivíduos se desenvolvessem do mesmo modo. Os processos de ensino concentravam-se na recuperação ou remediação de supostas etapas ou habilidades que faltavam ao aluno com DI, enquanto negligenciava-se o ensino de assuntos acadêmicos e priorizava-se o ensino de supostos pré-requisitos para tais habilidades. Desse modo, eram adotados currículos “especiais”, tipicamente remediativos, que pressupunham que os problemas estavam centrados no indivíduo, de modo que a incapacidade escolar estaria relacionada aos processos cognitivos subjacentes. Empregava-se uma metodologia que, praticamente, assumia a infantilização do estudante, ensinando-se habilidades típicas do nível pré-escolar, a fim de que o aluno adquirisse alguma espécie de "prontidão" para a alfabetização. Além disso, a metodologia se resumia a estratégias para treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, enfatizando-se a repetição.

No final da década de 1990, o país assistiu ao início do debate sobre educação inclusiva, dando origem a novos dispositivos legais e a orientação da política que passa a garantir a escolarização da população alvo da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares, com o apoio do AEE. No início da política de inclusão escolar, Lopes (2010), ao analisar alguns estudos que adensavam a complexidade colocada, concluiu que:

[...] a inclusão do aluno com deficiência intelectual tem-se apresentado como um dos maiores desafios para a escola, pois muitos professores ainda não acreditam nesta realidade nem a aceitam, julgando que os alunos com deficiência intelectual devem seguir em programas que estabelecem limites para o seu desenvolvimento e aprendizado ou, entendendo que, devido ao déficit intelectual do aluno, as escolas e classes especiais devem continuar sendo o espaço para sua educação (p. 116).

E embora a maioria do quantitativo do AEE fosse de estudantes com DI, um questionamento constante presente no cotidiano das escolas comuns, por parte dos

professores especializados, era sobre o que fazer no AEE com os alunos com DI. (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015; MILANEZ; OLIVEIRA, 2013; MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016). E diante desse cenário de dúvidas quanto ao que estes estudantes demandavam em termos de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos uma questão se apresentava para os pesquisadores: conhecer como estavam sendo ensinados os estudantes com DI nas classes comuns e no AEE em SRM.

Partindo dessa problematização, um estudo foi delineado para esse fim, envolvendo como primeira etapa uma revisão de pesquisas sobre a temática da prática pedagógica desenvolvida por professores especializados junto aos alunos com DI matriculados no Ensino Fundamental, a fim de conhecer o estado da arte dos estudos sobre a temática da prática pedagógica desenvolvida por professores especializados, e investigar como as orientações oficiais sobre o AEE estavam sendo traduzidas nas diversas SRM do país.

METODOLOGIA

Para realizar a revisão de literatura, definiu-se o ano de 2007 como ponto de partida, considerando que, neste ano, foi promulgada a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril 68 (BRASIL, 2007a) que criou o Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, o qual tinha por finalidade apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE, além de ser o ano no qual foi publicado o primeiro edital (Edital nº 01) do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007b).

Para cumprir tal propósito, foi realizada uma busca na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por artigos, dissertações e teses existentes nas Instituições de Ensino Superior brasileiras e na biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os termos utilizados na pesquisa foram: SRM; sala de recursos; AEE; atendimento especializado; Educação Especial; educação inclusiva; e inclusão escolar. A busca por essas expressões foi realizada juntamente com os termos deficiência intelectual e deficiência mental. Primeiramente, foi realizada a leitura dos resumos, a fim de verificar quais estudos condiziam com as intenções colocadas, sendo que os que atendiam ao proposto, foram lidos na íntegra.

A busca resultou na identificação de diversos estudos sobre inclusão escolar, mediação, avaliação, prática pedagógica na sala comum, funcionamento cognitivo, dentre outros.

Porém, considerando especificamente a prática pedagógica, propriamente dita, do professor no AEE junto aos alunos com DI, não estava sendo tema muito explorado.

Desta forma, doze estudos foram selecionados para o propósito em questão, sendo sete artigos publicados em revista, a saber: Albuquerque, Mori e Lacanallo (2009), Fantacini e Dias (2015), Gonçalves, Mantovani e Macalli (2016), Albuquerque (2017), Manzoli, Batista e Santos (2020), Oliveira e Matos (2021) e Corrêa e Oliveira (2022) e cinco dissertações: Neta (2013), Araruna (2013), Sousa (2013), Mendonça (2014) e Mesquita (2015).

Em relação aos trabalhos encontrados, foi possível identificar produções que versaram sobre a escassez de estudos nessa temática. Uma revisão de publicações, entre os anos de 1996 e 2010, realizada por Nunes, Braun e Walter (2011) que abordava sobre os procedimentos e recursos de ensino destinados aos alunos com deficiência apresentados no GT 15 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em educação (ANPED), foram identificados 37 trabalhos com a temática indicada e a população alvo maior do estudo foi os alunos com DI. Porém, contraditoriamente, apesar da importância do tema, as autoras verificaram que a partir de 2000, “[...] os estudos sobre procedimentos e recursos de ensino foram se tornando gradativamente menos frequentes ao longo desta década” (NUNES; BRAUN; WALTER, 2011, p. 28).

RESULTADOS

- a) Considerando os trabalhos encontrados na busca para a revisão de literatura, excluindo-se as repetições, ao final foram analisados 12 estudos, e passa-se agora a caracterizar os achados relacionados aos estudos nacionais que versaram sobre a atuação pedagógica junto aos alunos com DI. Para organizar o relato dos resultados os estudos foram classificados de acordo com a metodologia adotada e o foco. Com relação à metodologia constatou-se que 11 estudos foram descritivos e apenas uma envolveu intervenção por parte do pesquisador. Foram identificados dois estudos sobre revisão temática, oito estudos de inspiração etnográfica envolvendo técnicas variadas tais como observações, entrevistas e análises de documentos, um estudo baseado em relatos de professores e um estudo com metodologia de pesquisa colaborativa. Em relação à temática, apenas dois dos estudos enfocaram a prática pedagógica na classe comum e nas salas de recursos

multifuncionais ao passo que o restante teve como foco a prática de professores do atendimento educacional especializado. Em síntese os resultados foram relatados nas seguintes seções: Estudos de revisão de pesquisas sobre a prática de professores com alunos com Deficiência Intelectual (ARARUNA, 2013; OLIVEIRA e MATOS, 2021);

- b) Estudos etnográficos sobre a prática dos professores no Atendimento Educacional Especializado (ALBUQUERQUE, MORI e LACANALLO, 2009; NETA, 2013; MENDONÇA, 2014; GONÇALVES, MANTOVANI e MACALLI, 2016; ALBUQUERQUE, 2017; MANZOLI, BATISTA e SANTOS, 2020);
- c) Estudo baseado em relatos dos professores do Atendimento Educacional Especializado (FANTACINI e DIAS, 2015);
- d) Estudos etnográficos sobre as práticas pedagógica no Atendimento Educacional Especializado e na classe comum (Souza, 2013; MESQUITA, 2015);
- e) Pesquisas de intervenção (ARARUNA, 2013).

A seguir os estudos são detalhados com relação aos objetivos, metodologia e principais achados.

- a. Estudos de revisão de pesquisas sobre a prática de professores com alunos com Deficiência Intelectual.

Araruna (2013) realizou um levantamento das produções científicas entre os anos de 2007 e 2013 no site da ANPED e no portal da CAPES, não encontrando nenhuma investigação que considerasse, especificamente, a prática pedagógica do professor de AEE junto ao aluno com deficiência intelectual.

Com a intenção de realizar uma revisão de literatura para mapear produções científicas que pudessem auxiliar nos planejamentos pedagógicos com perspectiva colaborativa, entre o AEE e a sala comum, no contexto de participação de estudantes com DI considerando anos iniciais do ensino Fundamental, Oliveira e Matos (2021) responderam alguns questionamentos e, dentre eles, os planejamentos pedagógicos e/ou ações pedagógicas.

Com a análise dos estudos encontrados, Oliveira e Matos (2021) consideraram que são poucos os trabalhos que versam sobre a colaboração entre o AEE e a sala comum. Ainda,

identificaram que permanece a necessidade de formação de professores nos âmbitos inicial e continuada. Especificamente sobre a prática pedagógica, no que diz respeito a concepção da mesma, esta envolve múltiplas dimensões do trabalho docente, reforçando que não pode ser considerada de modo isolado como transmissão do conhecimento, devendo considerar o ponto de vista dos atores envolvidos e de seus contextos social, político e cultural.

b. Estudos etnográficos sobre a prática dos professores no Atendimento Educacional Especializado

Para investigar a prática pedagógica em sala de recursos voltada aos alunos de 5^a a 8^a séries com deficiência intelectual ou distúrbios de aprendizagem, Albuquerque, Mori e Lacanallo (2009) realizaram uma pesquisa em três escolas da rede pública estadual de um município do norte do Paraná, no período entre maio e setembro de 2007, totalizando 46 horas de observação, com média de duas horas cada observação.

Do total de vinte e cinco observações realizadas, em 40% foram desenvolvidas atividades voltadas à Matemática, nas quais predominaram os jogos. Estes envolviam conteúdos como tabuada, divisibilidade e valor monetário, geometria, com ênfase para a criação de formas e figuras livres, e outros focando o raciocínio e estratégias lógicas (ALBUQUERQUE; MORI; LACANALLO, 2009, p. 157).

Um achado que chamou atenção foi que 78% das práticas com jogos estava relacionada à compensação e ao passatempo, ou seja, foram utilizadas após conclusão de atividades ou no início da aula, com pouca ou nenhuma intervenção do professor, sendo empregadas com o intuito de descontração. Assim, em apenas 22% das sessões o jogo teve intenção de recurso de aprendizagem, de desenvolvimento e/ou mediação.

O estudo realizado por Neta (2013), em três escolas municipais da rede pública de Fortaleza/CE, teve o objetivo de analisar a prática pedagógica do professor de AEE junto aos alunos com deficiência intelectual. As fontes de dados foram entrevista semiestruturada, observação, análise dos planos de AEE, estudos de casos e registro das atividades. Participaram do estudo três professoras que atendiam um aluno com DI cada. Os dados do estudo foram divididos em três dimensões, a saber: i) SRM: espaço do AEE; ii) Funções, concepções e ações do professor do AEE x Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e iii) o aluno com deficiência intelectual e a intervenção pedagógica do professor da SRM.

Em relação ao último tópico, interessante, foram constatadas diferenças entre o trabalho das professoras. Enquanto uma priorizava a alfabetização, organizando e planejando suas intervenções em função da aquisição da língua escrita, outra professora visava o trabalho da língua escrita, mas também atividades de pintura, modelagem, desenho, contação de histórias, atividades para trabalhar memória, atenção e oralidade, dentre outras. A terceira professora, por sua vez, priorizava o uso de jogos para promover a atenção e concentração como mecanismos de aprendizagem, com base em atividades lúdicas, entretanto, não favoreciam estratégias de aprendizagem de conteúdo do currículo. As três professoras do utilizavam um Plano de AEE, sendo que as dificuldades e potencialidades dos alunos eram utilizados como critérios definidores das atividades. As três professoras também realizavam estudos de caso. Para o registro das atividades, distintos instrumentos eram utilizados.

Neta (2013) considerou que todas as professoras se empenhavam em relação aos seus alunos, porém nem sempre as atividades favoreciam o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

[...] observamos algumas atividades afinadas com os conteúdos curriculares, que sugeriam exercícios de reforço escolar. [...] identificamos, ainda, a oferta de atividades orientadas por um conteúdo lúdico, que privilegiavam o uso de jogos (concretos e virtuais) e brinquedos. Salientamos que, em alguns momentos as intervenções eram escassas, e, em outros, se mostravam de forma pouco eficaz, de modo a contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual (NETA, 2013, p. 121).

O estudo de Mendonça (2014) foi realizado em quatro escolas regulares também na cidade de Uberlândia/MG, sendo uma escola de cada modalidade: estadual, municipal, federal e particular. Os sujeitos alvo foram alunos com DI, matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idade entre seis e 15 anos. As informações sobre a atuação dos profissionais das SRM foram obtidas com questionários semiestruturados.

Dos quatro alunos investigados, somente dois participavam do AEE: o que estava matriculado na escola municipal e o outro na escola federal. A escola particular não possuía o profissional de AEE e a escola estadual não tinha SRM, sendo o aluno encaminhando para atendimento em outra escola. Todavia, como a família não possuía condições de realizar o deslocamento, o aluno estava sem atendimento.

Quanto à atuação do professor da escola municipal, foi possível constatar adaptações nas atividades, de modo que atendesse a individualidade da aluna e buscando níveis mais elevados de desenvolvimento. Quanto ao professor que atuava na escola federal, as atividades realizadas privilegiavam a partilha, a interação e a identificação do déficit apresentado pela aluna, organizando as atividades de modo hierárquico, isto é, daquelas consideradas mais simples para as mais complexas. Além disto, trabalhava com atividades que buscavam adaptações e níveis mais altos de desenvolvimento.

Gonçalves, Mantovani e Macalli (2016) realizaram um estudo, que teve como objetivo analisar o AEE, especificamente, em um município paulista. Para além de outras perspectivas de análise, identificou-se que no município havia apenas uma sala de recursos, criada em 2009, localizada em uma escola municipal, que atendia somente a alunos com um tipo de deficiência, no caso, a deficiência intelectual.

Na referida sala atuava apenas uma professora que organizava os atendimentos por até três vezes na semana, com a duração de uma hora ou até duas horas, dependendo da necessidade do aluno. Acerca do trabalho pedagógico, considerando o relato da professora, foi possível saber:

[...] na sala de recursos é uma forma de apoiar, complementar ou suplementar o processo de apropriação de conhecimentos das salas comuns e regulares, estabelecendo um conjunto de procedimentos específicos, de forma a desenvolver os processos cognitivos, motores e sócio-afetivo-emocionais de cada aluno atendido. Reforça também a importância desta sala não ser confundida com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum (GONÇALVES, MANTOVANI E MACALLI, 2016, p. 145).

O estudo conduzido por Albuquerque (2017) trata de um relato de experiência realizado junto a aluna com DI que frequentava o 3º ano em Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre. A turma que a aluna frequentava permanecia na escola em turno integral. A intenção foi observar, em diferentes ambientes da escola, como se dava a relação da aluna com a professora, os colegas e o ambiente escolar. Para o presente texto, importava os dados referentes as observações com o Professor de Educação Especial e na Sala Integrada de Recursos (SIR) onde era realizado o AEE.

Com as observações, identificou-se que o professor que atuava na SIR “[...] utiliza-se de várias estratégias metodológicas: além de sugerir desenhos e escrita, ele propõe atividades corporais, plásticas e práticas para ocorra a aprendizagem por parte da aluna” (ALBUQUERQUE, 2017, p. 159).

A pesquisa realizada por Manzoli, Batista e Santos (2020) teve o intuito de descrever a prática pedagógica de uma professora de AEE para desenvolver o pensamento lógico-matemático dos alunos com deficiência intelectual de uma escola estadual de uma cidade do interior paulista. A atuação se dava em uma sala no contra turno, composta por cinco alunos com DI, com idade variando de oito a treze anos, referente ao Ensino Fundamental I e II. Tratou-se de um estudo de caso com a utilização de entrevista aberta e observação participante.

Constatou-se que na sala havia diversos jogos e os alunos eram incentivados a trazer jogos de casa. Ainda, a professora possuía diversos materiais de sucata, tangran, dentre outros que, a partir da mediação da professora “[...] os alunos realizavam comparações, estabeleciam relação de grandeza, diferenciação de números, construções geométricas, números pares e ímpares; manipulação das 4 operações; resolviam problemas orais e escritos; múltiplos e divisores de um número inteiro; frações e números decimais” (MANZOLI; BATISTA; SANTOS, 2020, p. 1257).

Com a leitura do artigo, foi possível compreender diferentes formas de organização/atuação da docente e assuntos trabalhados. As pesquisadoras consideraram, a partir da observação realizada, que o trabalho realizado pela docente se aproximava da teoria Vygostiskiana condições “[...] para que esses alunos possam superar os impedimentos a partir da interação com o ambiente, num entrelaçamento de fatores externos e internos, onde os estímulos se apresentam como suporte da superação das dificuldades” (MANZOLI; BATISTA; SANTOS, 2020, p. 1260).

c. Estudos baseados em relatos dos professores do Atendimento Educacional Especializado

Fantacini e Dias (2015)⁵ tiveram o interesse de conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com DI nos diferentes espaços educacionais de uma rede municipal de uma cidade de pequeno porte do interior paulista. Participaram do estudo 12 professoras atuantes na equipe de AEE do município. O

⁵ Ao buscar por dissertações e teses na plataforma da CAPES, o estudo de mestrado de Fantacini (2013) foi analisado. Entretanto, como não houve informações para além das apresentadas por Fantacini e Dias (2015), em relação aos objetivos colocados aqui, optou-se por apresentar somente o artigo mencionado.

objetivo do estudo foi conhecer a percepção das profissionais sobre as condições de ensino, utilizando-se entrevista semiestruturada. Os resultados foram organizados em categorias, sendo destacadas aqui as categorias acerca das adaptações curriculares e sobre o trabalho das professoras especialistas, especificamente, se estava sendo efetivo para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Em relação às adaptações curriculares, constatou-se que o currículo era pouco considerado, mesmo pelos professores especialistas, supostamente com formação para o trabalho com alunos do PEE. Para as autoras, a dificuldade deve-se, possivelmente, aos limites nos cursos de formação e às complicações na colaboração entre os professores. Sobre o rendimento dos alunos, um número significativo de professoras revelou que eles apresentaram resultados positivos em função do AEE. Entretanto, as autoras pontuaram que “[...] questionar sobre o rendimento do aluno, na maioria das vezes, implica em refletir sobre o trabalho do professor e, nessa perspectiva, pode ser difícil ao professor lidar com críticas a seu próprio trabalho” (FANTACINI; DIAS, 2015, p. 66).

Ao investigar sobre a forma pela qual professores de AEE atuavam como mediadores da aprendizagem de alunos com DI, Corrêa e Oliveira (2022) aplicaram entrevistas semiestruturadas com professores de AEE atuantes no primeiro seguimento do Ensino Fundamental nas escolas Municipais de Duque de Caxias. Com a análise dos dados, as pesquisadoras concluíram que:

[...] os professores se consideram mediadores da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. As falas dos entrevistados relataram um envolvimento com o processo de ensino no sentido de auxiliar os alunos que apresentavam dificuldades no aprendizado. Entendemos que a aprendizagem mediada é o caminho que facilita o percurso do aluno durante a apropriação dos conhecimentos adquiridos pela sua cultura (p. 239).

d. Estudos sobre as práticas pedagógica no Atendimento Educacional Especializado e na classe comum

O estudo de Sousa (2013) teve como objetivo investigar e analisar a funcionalidade das SRM no processo de inclusão e as influências advindas para o desenvolvimento das potencialidades educacionais dos alunos com DI. A coleta de dados ocorreu em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG e foi realizada utilizando-se de entrevistas e observações em duas salas de aula comum e na SRM. Os cinco alunos foco do estudo frequentavam a SRM no turno matutino e a sala de aula comum no turno vespertino.

A autora identificou que a dinâmica desenvolvida na SRM com os alunos baseava-se em uma rotina repetitiva, por exemplo, ao chegarem os alunos desenvolviam atividades sugeridas pela professora que já se encontrava com a atividade de jogo separada sobre a mesa e com o computador ligado. A autora considerou que a ação da professora demonstrava que ela conhecia os gostos dos alunos, mas, muitas vezes, eles não eram supervisionados e faziam as tarefas da forma que desejavam. Ainda, em certos momentos, prevalecia a atuação da professora, porém, em outros, a atuação dos alunos era mais acentuada, não aceitando o que era proposto.

Ao trabalhar as atividades, a professora demonstra instabilidade na condução do processo ensino-aprendizagem e, por diversas vezes, percebemos a falta de estímulo para alguns alunos (as) que manifestam desinteresse pelas atividades trabalhadas. Essas, às vezes, não são adequadas ao seu nível de desenvolvimento [...] (SOUSA, 2013, p. 77 - 78).

As atividades eram, frequentemente, de alfabetização pelo método silábico e constatou-se que as atividades lembravam uma aula de reforço nos moldes tradicionais de ensino e com atividades descontextualizadas, mesmo havendo materiais e jogos diversos na sala. Ainda assim, os alunos apresentavam avanços. Além disso, as atividades não eram diferenciadas para cada aluno, não existindo um ensino individualizado que considerasse as particularidades dos alunos.

Ao falar sobre seu planejamento, a professora explicou que preparava suas aulas conforme o planejamento das professoras regentes, porém as professoras regentes disseram saber pouco sobre o atendimento na SRM, fato também notado nas observações da pesquisadora. Assim, faltava diálogo entre as profissionais. A professora da SRM atuava na mesma escola em dois turnos, sendo de manhã na SRM e de tarde como professora de apoio, ou seja, tal realidade poderia ser facilitadora de uma relação próxima com tais profissionais.

Mesquita (2015) analisou como ocorria a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual inserida no 1º ano do Ensino Fundamental da cidade de Vitória/ES. Para tal, observou o trabalho realizado na sala de aula do ensino comum e na SRM. Tratou-se de um estudo de caso do tipo etnográfico e a coleta de dados ocorreu por meio de observação participante, além de entrevistas, registros em diário de campo, fotografias e outros. Dentre os dados coletados, destaca-se aqueles relacionados à aprendizagem na SRM. Sobre a primeira observação na SRM, a pesquisadora relatou:

A professora do AEE fez no cartaz a música da Dona Baratinha e mostrou os espaços entre as letras, leu com ela cada palavra, trabalhou as vogais, as consoantes e a escrita do nome dela no caderno. A música trabalhada havia sido utilizada pelo professor da sala de aula comum (MESQUITA, 2015, p. 124).

Considerando a oportunidade em ter um pesquisador em sua SRM, a professora solicitou ajuda para montar um plano de trabalho a ser desenvolvido com a aluna alvo. Passado certo tempo, foi feita uma avaliação do trabalho realizado e concluiu-se que este estava sendo satisfatório, visto a evolução da aluna na leitura e escrita. As atividades realizadas na SRM eram diversas e a professora utilizava-se de jogos, recorte e cola, massinha, tinta, lousa, cartazes, leituras, escrita, dentre outras. Assim, as atividades e recursos eram variados, mas o objetivo era o de ensinar a ler e escrever. Havia também atividades com numerais, jogos de encaixe, desenvolvimento da coordenação motora, pintura etc.

Um fato destacado por Mesquita (2015) foi o diálogo realizado entre os profissionais do AEE e do ensino comum, demonstrado que o trabalho era articulado. A professora do AEE trabalhava nos dois turnos da escola, assim, acompanhava a aluna foco na sala comum em dias programados. Ainda, junto à aluna havia uma estagiária que a acompanhava e auxiliava na realização das atividades. Após três meses da pesquisadora em campo, os avanços da aluna foram diversos e continuavam a prosperar. Foi destacado o fato dos professores e da estagiária terem assumido um efetivo trabalho com a criança. Ainda, a necessidade de aproximação da aluna, observações sobre o modo como ela conseguia realizar as atividades, o diálogo com os professores sobre as intervenções realizadas, o potencial da pessoa com deficiência intelectual foram elementos que auxiliaram no progresso da aluna.

A principal constatação foi que a SRM contribuiu muito na aprendizagem de Estrelinha, pois a diferenciação curricular faz parte dos principais indicadores na efetivação da inclusão e, conseqüentemente, na aprendizagem. Existia um elo de comunicação entre os profissionais de sala comum e os da SRM, portanto as atividades continuavam sendo trabalhadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais. [...] aprendeu o que foi ensinado e a alfabetização estava o tempo todo incluída em todas as atividades, mesmo que o objetivo não fosse esse eles, a linguagem escrita (MESQUITA, 2015, p. 140).

e. Pesquisas de intervenção

A pesquisa desenvolvida por Araruna (2013), também realizada em escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE, objetivou investigar se houve evolução na prática

pedagógica de três professoras de SRM. A pesquisa foi do tipo colaborativa com observações nas SRM, registros escritos, acompanhamento colaborativo e intervenção. No início da investigação foi identificado que quase sempre as atividades “[...] estavam voltadas para os mecanismos de aprendizagem, como percepção, atenção, memória, linguagem oral e escrita. Nestas observações, o uso da leitura, da escrita e do jogo pedagógico predominaram nas práticas desenvolvidas” (ARARUNA, 2013, p. 193). Tais atividades estavam de acordo com os objetivos propostos no plano de AEE, de acordo com a autora.

A pesquisadora considerou que as estratégias de estimulação eram boas e as atividades propostas eram organizadas e estimuladoras, porém as mediações eram frágeis ou inadequadas, não mobilizando o conhecimento do aluno. Foram realizados encontros para estudos com sessões do referencial teórico sobre o funcionamento intelectual e mecanismos de aprendizagem, permitindo observar ampliação dos conhecimentos sobre tais assuntos. A atenção e disponibilidade das professoras participantes foram notórias, possibilitando aos alunos que não perdessem o foco das atividades.

Com a intervenção houve mudanças em relação ao desenvolvimento de atividades utilizando de outros espaços. “As atividades propostas para a linguagem verbal e escrita foram diversificadas e direcionadas ao conto e reconto de histórias, a escrita contextualizada a estas atividades, bem como jogos pedagógicos como palavras cruzadas, dominós e letras móveis” (ARARUNA, 2013, p. 245). Em relação ao trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, foram identificadas fragilidades. Inicialmente, as atividades eram relacionadas ao número e à quantidade, sendo que outros tópicos, como aspectos lógicos matemáticos envolvendo a classificação, seriação, inclusão, dentre outros, foram raros.

CONCLUSÕES

Foram identificados doze estudos que abordaram a temática da prática pedagógica do professor de AEE junto ao aluno com deficiência intelectual. Assim, trata-se de um universo muito reduzido, o que inviabiliza uma análise mais ampliada do trabalho pedagógico com alunos com DI.

Ainda que o número de estudos seja reduzido, foi possível identificar uma variedade de objetivos, atividades, temas, recursos, estratégias, funções, dentre outros itens, nas

práticas investigadas. A grande diversidade pode ser reflexo dos trabalhos terem sido realizados com alunos de diferentes idades, com experiências e realidades plurais. Porém, necessita-se de mais detalhes dos motivos que levam a priorização de algumas atividades, tais como as lúdicas em detrimento de outras. Entretanto, destaca-se que trabalhos significantes vêm sendo realizados nas SRM, principalmente quando são priorizados o desenvolvimento da leitura, escrita, do desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, ainda que esse último apareça em proporção bem menor nos estudos apresentados.

Ainda, foi possível perceber que quando os pesquisadores vão a campo e se propõem a fazer um trabalho colaborativo ou de intervenção, há propostas mais enriquecedoras nas práticas pedagógicas. Assim, a parceria das universidades com as escolas é fundamental - realidade promissora já realizada por diversos grupos de pesquisas de muitas universidades brasileiras.

Entendemos o dispositivo grupal como um dos possíveis espaços-tempos de “forma-se” e “mediar formações”, reconhecendo o processo como um movimento longo e complexo de ação educativa. Por outro lado, nossa experiência apontou essa via como um caminho promissor para instituir saberes/fazer capazes de dar conta da complexidade de atuar na/com a diversidade da sala de aula/escola (JESUS, 2007, p. 174).

Ressalta-se que a população atualmente passível de ser condizente com a condição de DI é extremamente diversificada, como também são muito diferenciadas suas potencialidades e necessidades educacionais especiais. Uma grande porcentagem de indivíduos, cerca de 80%, apresenta dificuldades exclusivamente na esfera acadêmica (MENDES, 1995). Para tal público, poucas adaptações devem ser feitas em relação aos processos educacionais regulares, pois o que eles precisam é de um ensino de qualidade no contexto da classe comum, a fim de se evitar necessidade de remediação.

Um número bem mais reduzido dessa população apresenta dificuldades no desenvolvimento mais generalizadas que podem ir desde o nascimento até a vida adulta. Nesse grupo, as necessidades educacionais, que geralmente não são atendidas pelos processos formais e informais de educação, é mais diferenciada e requer programas mais individualizados e objetivos que, em geral, fogem às tradicionais habilidades acadêmicas enfatizadas nas escolas comuns (MENDES, 1995).

No caso dos alunos com DI matriculados em escolas brasileiras é provável que a maioria apresente dificuldades restritas à esfera acadêmica e que as instituições especializadas ainda concentrem mais as matrículas de alunos com mais prejuízos. Além disso, tendo em vista a fragilidade dos processos de identificação desses alunos e a baixa qualidade

do ensino nas escolas brasileiras, é possível questionar se essas dificuldades se devem a um déficit intelectual ou a incapacidade das escolas de ensinar com qualidade seus alunos mais vulneráveis ao processo de fracasso escolar (VELTRONE, 2011).

Considerando o conjunto dos alunos com DI, a literatura indica que o “especial” do ensino que eles precisam abrange desde pequenas modificações, em aspectos do ensino comum, até grandes modificações, uma vez que as necessidades educacionais especiais são muito diversificadas. Tais recursos podem envolver o ambiente de aprendizagem, recursos humanos qualificados, abordagens pedagógicas diferenciadas, procedimentos de ensino diversificados, adequações ou diferenciações curriculares que especifiquem o que ensinar, em qual sequência e como organizar os objetivos em níveis e serviços educacionais. A quantidade e qualidade de recursos variam de acordo com as necessidades do educando e das possibilidades oferecidas pelo sistema educacional.

Observamos que no discurso atual de professores do AEE há diferentes tendências de atuação, emergindo a questão sobre qual seria a mais indicada para a escolarização de indivíduos com DI. Infelizmente, dada a complexidade do conceito de deficiência intelectual, é praticamente impossível propor currículos de forma genérica ou mesmo para as diferentes subcategorias como se houvesse algum grau de homogeneidade no público-alvo (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

Assim, essa diversidade de tendência, em parte, pode ser explicada pela complexidade do conceito, pelas diferentes teorias que surgiram ao longo da história sobre como ensinar alunos com DI, da própria prática de inclusão escolar que obriga a enquadrar esse novo contingente de alunos na organização escolar vigente e, de certa forma, manter a função da escolarização igual para todos os alunos.

Além disso, constata-se que as (des)orientações dos documentos oficiais do MEC sobre como deve ser o AEE para estudantes com DI parecem acrescentar diversidade a esse contexto também, reforçando a tendência de pensar que na SRM não se deve ter como objetivo trabalhar conteúdos curriculares, mas sim as “habilidades” necessárias para acessar o currículo, as orientações no sentido de complementação, de não funcionar como reforço escolar e a indicação para o trabalho com “habilidades cognitivas superiores” que parecem não ser suficientes para embasar a compreensão dos professores sobre o que deve ser o AEE para estudantes com DI.

Talvez, o foco dado nos documentos sobre a importância dos recursos na sala, aliado à revolução que as tecnologias (assistivas, de informação e comunicação) têm promovido na atualidade também parecem induzir uma compreensão, por parte dos professores especializados, de que esses recursos devem assumir a centralidade do AEE para alunos com DI, quando eles deveriam apenas assumir a função como o próprio nome diz: são apenas ‘recursos’ e não são um fim em si mesmo. (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016).

No aspecto político, há indício de um avanço promissor quando os professores do AEE saem do trabalho isolado nas SRM e desenvolvem práticas colaborativas com professores do ensino comum, contexto esse que não é incentivado quando a regra é de atuação em contraturno.

Finalmente, cabe destacar a importância de estudos que vão além da descrição e da crítica, que avancem com proposições que possam contribuir com a prática dos professores, e que extrapolem o foco das práticas pedagógicas exclusivas do AEE lançando compreensão também sobre o que acontece no contexto da classe comum a fim de oferecerem um retrato mais completo do processo de escolarização de estudantes com DI nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. A.; MORI, N. N. R.; LACANALLO, L. F. Salas de recursos e o uso de jogos para o ensino de conceitos matemáticos. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 34, p. 155-164, 2009.

ALBUQUERQUE, Z. A. Relato de observação de aluno com déficit intelectual em escola inclusiva. ScientiaTec: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 04, n. 03, p. 151-165, 2017.

ARARUNA, M. R. Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weissheimer Roth. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em 08 abril de 2024.

BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília: 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. Edital N° 01, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> . Acesso em: 20 mar. 2024.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CORRÊA, C. C. M.; OLIVEIRA, M. E. F. Para além das fronteiras do processo de ensino e aprendizagem: a mediação pedagógica para os alunos com deficiência intelectual. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 37, p. 222-242, 2022.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 01, p. 57-74, 2015.

GONÇALVES, T. G. G. L.; MANTOVANI, J. V.; MACALLI, A. C. Atendimento educacional especializado: reflexões da realidade de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 131-150, 2016.

JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 166-175.

LOPES, E. Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

MANZOLI, L. P.; BATISTA, B. R.; SANTOS, C. V. A prática pedagógica no atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1250-1264, jul./set. 2020.

MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1995.

_____.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos

professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016.

_____.; CIA, F.; VALADÃO, G. T. (ORG.). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015, v. 4. 520p .

MENDONÇA, A. A. S. Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba. Uberaba. 2014.

MESQUITA, G. O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2015.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. In: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13-24.

NETA, A. S. O. A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para aluno com deficiência intelectual. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2013.

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPEd sobre estes temas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. especial, p. 23-40, 2011.

OLIVEIRA, J. P.; MATOS, A. S. Planejamentos pedagógicos voltados para crianças com deficiência intelectual: experiências colaborativas a partir da ação do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-26, 2021.

REBELO, A. S.; SILVA, A. M. Indicadores de matrículas de alunos com deficiência intelectual no Brasil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 482-499, 2022.

Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13363>>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SOUSA, I. C. Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2013.

VELTRONE, A. A. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. 2011. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. 2011.

CONTÁGIOS EMANCIPADORES: TEATRO E INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM AUTISMO

EMANCIPATING CONTAGIONS: THEATER AND INTERACTION BETWEEN CHILDRENS WITH AUTISM

Laila Bianca Menezes Souza¹
Lucas Wendel Silva Santos²
Louise Carvalho da Conceição³

Resumo: No teatro, contagiar é ser afetado pela presença física do outro. O contágio teatral pode provocar o olhar, modificar a expectativa e promover interações estéticas entre sujeitos marcados pela diferença. Assim, o presente artigo teve como objetivo analisar a interação entre crianças com autismo a partir da linguagem teatral. Como metodologia foi utilizada a pesquisa-ação crítico-colaborativa no contexto da educação para o teatro. O trabalho de campo foi realizado entre o período de fevereiro de 2019 a novembro de 2019, uma vez por semana, durante 27 encontros em modalidade presencial. Para viabilizar a pesquisa foi utilizada a contação de história, o teatro de animação e a comunicação alternativa e ampliada. Os resultados apontam que as crianças conseguiram desenvolver a atenção, comunicação e interação por meio do teatro. Conclui-se que através do teatro as crianças com autismo podem interagir mutuamente e que essa linguagem artística é um importante catalisador da comunicação desses sujeitos.

Palavras-chave: Teatro. Educação Teatral. Autismo. Comunicação Alternativa. Contágio.

Abstract: In theater, to be contagious is to be affected by the physical presence of the other. Theatrical contagion can provoke the eye contact, modify spectation and promote aesthetic interactions between subjects marked by difference. The aim of this article was therefore to analyze the interaction between children with autism using theatrical language. The methodology used was critical-collaborative action research in the context of theater education. The fieldwork was carried out between February 2019 and November 2019, once a week, during 27 sessions. Storytelling, animation theater and alternative and extended communication were used to make the research possible. The results show that the childrens were able to develop attention, communication and interaction through theater. The conclusion is that children with autism can interact with each other through theater and this artistic language is an important catalyst for their communication.

Keywords: Theater. Theater Education. Autism. Alternative Communication. Contagion.

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED na Universidade Federal do Sergipe - UFS, da linha Educação, Cultura e Diversidade. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa - GEPELC, UFS. E-mail: lailabiancafga@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5106337533693101> Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8464-6808>.

² Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED na Universidade Federal do Sergipe - UFS. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa - GEPELC, UFS. E-mail: lucaswendel@academico.ufs.br Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4792050339716051>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7831-2360>.

³ Graduanda em Fonoaudiologia - DFO/UFS. Pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa - GEPELC/UFS. E-mail: ls.crvlhc@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0918719623676829>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8960-4676>.

INTRODUÇÃO

A história da humanidade é marcada por processos de violência contra aqueles que se mostram fora do padrão, diferentes e que fogem à “normalidade” (FOUCAULT, 2014). Na Itália era comum que pessoas se reunissem do lado de fora das grades dos manicômios para observar corpos identificados como incomuns e monstruosidades⁴. Em muitos casos havia o hábito de jogar frutas e objetos nos internos (MONTESSORI, 2017). No Brasil da década 1960, quatro anos antes da ditadura militar, já estava decretada uma tirania contra as diferenças. Tal despotismo é evidenciado através do que ocorreu no Hospital Colônia de Barbacena, espaço de sistema manicomial que provocou um dos maiores holocaustos conhecidos nacionalmente, responsável por tirar cerca de 60 mil de vidas por meio de métodos de tortura. Eram tantas mortes que havia um cemitério anexado ao hospital, uma fábrica de matar pessoas (MENDZ; ARBEX, 2019).

Neste mesmo hospital psiquiátrico, notavelmente havia pessoas de diversas classes sociais, raciais e gêneros. Eram homens, mulheres e crianças convivendo em meio ao odor de urina e fezes. Corpos humanos degradados física e moralmente. Muitos destes nus, sentados e deitados ao sol, nitidamente sujos e malvestidos, ouviam-se gritos estridentes, vozes que ecoavam por todos os cantos, cenário este que se assemelhava a filmes de guerra, paisagem horripilante. Dessa imagem devastadora, emerge uma jovem paulista tida como louca chamada Sueli Aparecida Rezende. No documentário denominado “*Em nome da Razão*”, Sueli canta enquanto a fisicalidade corporal de seus companheiros e sua são exibidas em tela. Ela está sentada, mãos nas coxas, usa uma touca, camisa de manga longa e carrega uma bolsa de pano amarrada por um cordão e pendurada ao pescoço. Atrás dela, uma janela de vidro carcomida pelo tempo que dá para o pátio da instituição. Sua música cantada à capela é uma das mais acentuadas cenas da película, a letra criada por Sueli denota evidentemente a criatividade e criticidade advinda da loucura:

Oh seu Manoel tenha compaixão, tira nós todas dessa prisão, estamos todas de azulão, lavando o pátio de pé no chão. Lá vem a boia do pessoal, arroz cru e feijão sem sal, e mais atrás vem o macarrão, parece cola de colar balão. E mais atrás vem a sobremesa, banana podre em cima da mesa, e mais atrás vêm umas funcionárias, que são umas putas mais ordinárias (RATTON, 2020, s/p)⁵.

⁴ Termo utilizado por José Tonezzi (2011), em seu livro “*A cena contaminada*” ao se referir as pessoas com diferenças corporais ou intelectuais.

⁵ Trecho retirado do documentário supracitado e transcrito pelo autor.

Sem dúvidas Sueli está, por meio da musicalidade, performance e teatralidade presentificada pelo seu corpo e voz, denunciando os abusos sofridos no Hospital Colônia. Sueli canta e pede ajuda, não somente para si, mas para as outras mulheres ali aprisionadas, isso declara seu senso de coletividade. Descreve ainda o banquete indigesto servido, a ela e seus pares, pelas funcionárias do hospital. Estaria a jovem paulista apontando também para os casos de corrupção, descobertos anos mais tarde, em que os responsáveis pela instituição desviavam itens alimentícios e recursos destinados aos internos? É atravessada pela arte que Sueli comunica aquilo que deseja evidenciar. Sua performatividade teatral é eternizada, uma existência real, concreta e marcante na história do nosso país.

Neste sentido, é imprescindível refletir acerca de como as presenças dos corpos diferenciados⁶ são percebidas, de que modo são representadas e como contribuem para que ocorram verdadeiras revoluções estéticas no campo da percepção, sobretudo, do teatro. Comumente, o corpo fora do padrão é tido como feio, estranho e digno de repulsa e a mente incomum é desconsiderada quando enuncia sua voz. Na perspectiva da cena contaminada, o feio, deformado, louco, incomum, monstruoso, hediondo e disforme é celebrado e desejado. Dessa forma, na estética do contágio, os corpos e as mentes incomuns contracenam com outros corpos, provocando tensões e interações que modificam a percepção e a expectativa. Neste sentido, o corpo e mente fora do padrão fundam uma nova ordem de percepção estética, um novo jeito de olhar o mundo, novas vibrações e interações com outros corpos (TONEZZI, 2011). O exemplo de Sueli nos mostra como a arte é subversiva e transgressora, e, de que modo pode ser transformadora e corrosiva dos padrões hierarquicamente determinados.

Se até os séculos XVI e XVII a manifestação dos corpos e mentes marcados pela diferença são atribuídos a questões metafísicas e fatores sobrenaturais, a partir dos séculos XVIII, XIX e XX que se dá início aos estudos teratológicos vinculados à ciência, esse novo olhar provoca uma diminuição da estigmatização do corpo patologicamente alterado. No fim do século XVIII e, sobretudo, a partir do século seguinte os corpos diferenciados passam a ganhar evidência por meio dos *freak shows*. Eventos em que pessoas com algum tipo de alteração são exibidas como atrações e vendidas ao público como espetáculos. Como exemplos dessas apresentações temos os irmãos gêmeos afro-

⁶ Idem.

americanos e albinos Willie e George Muse, as gêmeas siamesas Daisy e Violet Hilton e Gabrielle Fuller, uma mulher que não possuía as pernas. Entretanto, apenas no século XX pessoas com condições incomuns são evidenciadas como propulsoras e criadoras de metodologias estético teatrais.

Pouco se fala sobre a influência do jovem com autismo chamado Christopher Knowles no trabalho criativo do teatrólogo e diretor teatral Robert Wilson. Em 1972, Bob Wilson recebe uma fita de gravação em áudio de seu antigo professor. Na fita havia a voz de Knowles gritando e falando palavras acerca de um mesmo tema, aquilo soava com um tom bem-humorado, semelhante a uma peça musical. As palavras enunciadas pelo jovem construía um sistema linguístico de estruturas geométricas desenvolvidas por ele de modo autodidata. Knowles era um adolescente com autismo e seus gestos eram descoordenados, sua fala, à primeira audição, parecia não ter muito sentido. Além disso, possuía dificuldades de interagir socialmente e uma lesão no cérebro provocada pela toxoplasmose que sua mãe adquiriu ainda na gravidez. Entretanto, havia por parte do jovem autista uma grande habilidade em codificar sistemas sonoros através das palavras. É por meio da palavra que Knowles cria um inusitado jeito de dramatizar, produzindo uma fala visual (PINHEIRO, 2021). As experiências interacionais entre Wilson e Knowles são práticas e iniciativas que tomam as peculiaridades e diferenças humanas como ingredientes para criação cênica, habilitadas a compreender o mundo por outros olhares e intervir de maneira efetiva e não convencional na vida social, na arte, no teatro. O encontro afetuoso entre esses dois artistas promoveu processos potencializadores da arte teatral.

Em seu tratado sobre a Ética, na Parte III intitulada “*A origem e natureza dos afetos*”, Spinoza nos esclarece a noção de afecções. Elas são nosso corpo recebendo as interferências do mundo e sendo afetado pelas coisas, situações, e outros corpos. Quando somos afetados por outras existências corporais sofremos alterações e atualizações. Assim, as afecções são diretamente relacionadas às relações que os corpos humanos estabelecem com o mundo, podendo ser potencializadoras (alegres) aumentando nossa capacidade de agir sobre nossa existência ou refreadoras (tristes) diminuindo nossa potência. Quando as interações nos fazem prospectar o nosso futuro e agir para nosso bem viver com o mundo, quando as relações com outros compõem com os nossos corpos e nos aproxima de nós mesmos, abrimos caminhos para sair da servidão, trilhar passos para a liberdade. Isto é, caminhar em direção à emancipação. Spinoza denomina essas interações de bom-encontro, que é quando ampliamos nossa capacidade de nos aproximar

de nós mesmos e do mundo, aumentando também nossa competência em afetar e ser afetado por afecções potencializadoras.

O homem não se conhece a si próprio a não ser pelas afecções de seu corpo e pelas ideias dessas afecções. Quando, pois, a mente encontra-se na situação de poder considerar a si própria, o suposto, por isso mesmo, é que ela passa a uma perfeição maior, isto é, é afetada de alegria, a qual será tanto maior quanto mais distintamente ela puder imaginar a si própria e a sua potência de agir (SPINOZA, 2009, p. 68).

Em seu livro “*Cursos sobre Spinoza*”, Deleuze discorre sobre a música e nos apresenta os argumentos que nos fazem entender como a arte pode ser potencializadora, compondo conosco uma relação de atravessamentos e aumentando nossa potência de agir sobre e com o mundo. No exemplo dado pelo filósofo francês quando colocamos uma música que amamos nossa potência, naquele momento é aumentada, potencializada.

Bom, eu ponho a música que eu amo, aqui, todo meu corpo, e minha alma – isto vai por si – compõe suas relações com as relações sonoras. É isto que significa a música que eu amo: minha potência é aumentada. [...] Porque quando as relações se compõem, as duas coisas cujas relações se compõem, formam um indivíduo superior, um terceiro indivíduo que as engloba e as toma como partes. Em outros termos, com relação à música que amo, tudo se passa como se a composição das relações diretas [...], aqui se faz uma composição direta das relações, de tal maneira que se constitui um terceiro indivíduo, indivíduo do qual eu, ou a música, não somos mais do que uma parte. Daí, eu diria que minha potência está em expansão ou que ela aumenta. (DELEUZE, 2019, p. 178).

Apresentamos o exemplo do bom-encontro, relação que se compõe e/ou afecção potencializado promovida pela interação teatral entre Robert Wilson e Christopher Knowles, mas como o teatro pode potencializar os processos interacionais entre duas crianças com autismo? Pesquisas no contexto do teatro demonstram que pessoas com autismo apresentam dificuldades de comunicação, interação, comprometimentos que causam padrões restritivos e recorrentes de comportamento, atrasos linguísticos e prejuízos quanto ao convívio social. Estes mesmos estudos mostram que é por meio do teatro que habilidades sociais, comunicativas, interacionais são desenvolvidas, ou seja, a arte teatral como elemento emancipador desses sujeitos. Um importante recurso de comunicação utilizado nessas pesquisas é a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) atrelada ao teatro (Givigi; Santos; Camargo, 2023; Souza; Santos; Givigi, 2023; Santos; Camargo; Givigi, 2024).

A CAA pode envolver o uso de gestos, movimentos, expressões corporais e faciais, símbolos pictográficos, voz artificial digitalizada, acionadores oculares, e outros

meios que facilitem a interação de pessoas com dificuldades linguísticas e necessidades complexas de comunicação. Esses mecanismos comunicativos podem substituir ou suplementar a comunicação de pessoas com autismo de modo permanente ou temporário. Estudos com crianças com autismo mostram que a CAA contribui para o aumento da frequência de interação, desenvolvimento dos aspectos pragmáticos da linguagem, avanço nas habilidades comunicativas, de expressão e comportamentais (Nunes; Santos 2015; Nunes; Barbosa; Nunes, 2021; Montenegro et al., 2022).

Deste modo, buscamos neste trabalho vincular teatro, autismo e comunicação alternativa com o objetivo de analisar a interação entre crianças com autismo a partir da linguagem teatral. Numa perspectiva do teatro que promove contágios emancipadores, compreendemos que a arte teatral pode se configurar como um importante catalisador das relações interacionais de crianças com deficiência. Aqui, os encontros impulsionados pelo teatro são, sobretudo, encontros humanos, entre corpos que se compõem e aumentam suas potências de vida.

RECONHECENDO O CENÁRIO E PLANEJANDO CENAS

Este estudo é de caráter qualitativo, pois busca proceder a partir de métodos mais descritivos e analíticos como a arte teatral pode contribuir para o crescimento de sujeitos com autismo. Nesse sentido, procura-se perceber os dados a partir de um olhar mais flexível onde o pesquisador tem consciência de que a investigação pode sofrer mudanças provocadas pelo campo (FORTIN; GOSSELIN, 2014). Assim, trata-se de uma pesquisa de campo e se utiliza do método da pesquisa-ação crítico-colaborativa, pois compreende que pesquisar é inferir no campo não somente com o olhar para os dados, mas também mirando as relações estabelecidas e contribuições de todos os agentes presentes no contexto da investigação (CARR; KEMMIS, 1988).

Desta forma, este tipo de pesquisa caracteriza-se fundamentalmente pelo movimento auto reflexivo em espiral, em que carece do pesquisador constituir ciclos na ordem do planejamento metodológico, que devem considerar a elaboração do plano, a ação, a observação e a reflexão. Neste sentido, não há uma cisão entre sujeito e objeto de pesquisa, pesquisador e pesquisado, pois do contrário das perspectivas positivistas há uma inter-relação entre os diversos colaboradores da pesquisa. Assim, os acontecimentos, valores, discursos, identidades, existências, agires e pensares são considerados e analisados como parte constituinte do processo (BARBIER, 2007).

Os participantes da investigação são 2 (duas) crianças com autismo, na faixa etária de 12 anos, ambas frequentam a escola, possuem necessidades complexas de comunicação e recebem tratamento fonoaudiológico no Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Sergipe, pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC). Os dois participantes usam o sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada para se comunicar e possuem pranchas robustas usadas no convívio com seus familiares. Com o intuito de preservar as identidades das crianças, optamos por substituir seus nomes reais por nomes fictícios. Assim, foram denominados de Vitor e Gaye, por vezes indicados no texto como V. e G.

Vitor é um menino negro, mora com a mãe e a irmã, foi diagnosticado com autismo aos 3 (três) anos de idade, frequenta a escola pública e está no 4º ano do ensino fundamental. No início das intervenções com teatro, o pesquisador notou que V., apresenta estereotípias como bater com a mão no queixo, no nariz, quando está agitado, e ecolalias. Foi observado que V. se incomoda com o toque de G., o que não acontece em relação ao pesquisador e as terapeutas. Além disso, a criança gosta de olhar seu reflexo no espelho enquanto dança, ouvir música e assistir vídeos de animação ao celular. Vale ressaltar que V. não apresenta movimentos de brincar ou interagir intencionalmente com seu parceiro, mas sorri para o pesquisador e as terapeutas, chegando a permitir ser abraçado. Sabe ler, escrever e usa comunicação verbal e gestual.

Gaye é um menino branco, mora com a mãe, o pai e o irmão, foi diagnosticado com autismo aos 3 (três) anos de idade, frequenta a escola pública e está 4º ano do ensino fundamental. No início das intervenções com teatro, o pesquisador notou que G., apresenta movimentos estereotipados como morder a mão quando está insatisfeito ou agitado. A criança comunica-se de forma intencional solicitando brinquedos e objetos da sala de atendimento, sabe escrever e ler, mas comunica-se com mais frequência através da linguagem não verbal usando CAA ou gestos como apontar. Comumente move as mãos como se estivesse construindo encenações com os dedos, fica ensimesmado nesses movimentos por tempo considerável. Não interage com V. de forma intencional. Além disso, gosta de brincar com pelúcias, utilizando-as para pequenas dramatizações solo.

Os encontros foram grupais tendo em vista o objetivo do trabalho, estes momentos grupais permitem que os sujeitos realizem trocas linguísticas e comunicativas, partilhem experiências, conhecimentos e interações. Tais interações, realizadas por sujeitos diversos, fazem com que o grupo se consolide e se alimente internamente das singularidades dos indivíduos (GIVIGI; CAMARGO; SILVA, 2023).

Pensando nas necessidades comunicativas dos participantes, foi de suma relevância o uso da CAA, pois no contexto de uma educação para o teatro a implementação desta tecnologia assistiva tem como principal objetivo a emancipação comunicativa e expressiva da pessoa com necessidades complexas de comunicação. Sem este recurso, a pesquisa ganharia outros rumos e as relações entre os colaboradores e crianças não seriam efetivas. Dessa forma, as demandas dos sujeitos foram percebidas e ouvidas permitindo maior autonomia e potencializando processos inclusivos. Vale notar que a CAA pode ser de baixa (pranchas de comunicação e pictogramas impressos em papel) ou de alta tecnologia (acionadores de voz artificial, softwares e hardwares). Aqui, devido às características da investigação, optamos pelos recursos de baixa tecnologia (Figura 1).



Figura 1 – Exemplo de atividade com pictogramas da CAA, respostas de V. e G. (Respectivamente os encontros 29 de maio e de 06 de novembro de 2019)

Fonte: Acervo pessoal.

Os encontros com intervenções teatrais foram realizados uma vez por semana, com uma média de 1 hora e 30 minutos cada. Sistemáticamente a organização fundamentou-se na realização da contação de história por meio de livro infantil, apresentação teatral por parte do pesquisador, terapeutas e/ou crianças e construção de dramaturgias utilizando a comunicação alternativa. Os encontros somaram o total de 27 (vinte e sete) intervenções com teatro, divididas em 2 (duas) categorias “primeiros encontros com o teatro”; e “O teatro como ponte: momentos de interação entre as crianças”. O quadro 1 apresenta a organização dos encontros.

Encontro	Conteúdo	Objetivo
1 - 20/02/2019	Primeiro contato com o campo de pesquisa	Conhecer as crianças da pesquisa.
2 - 27/02/2019	Representando em pictogramas a presença do outro.	Realizar improvisação cênica.
3 - 20/03/2019	Representação da narrativa pela via dos pictogramas.	Realizar improvisação cênica.

4 - 10/04/2019	Encenando com alimentos de brinquedo.	Elaborar cenas por meio do jogo dramático.
5 - 18/04/2019	Encenando: consertando os móveis da casinha.	Elaborar cenas por meio do jogo dramático.
6 - 08/05/2019	1º dia História “Mogli o Menino Lobo”.	Desenvolver a atenção na posição de espectador.
7 - 29/05/2019	2º dia História “Mogli o Menino Lobo”.	Perceber elementos dramáticos da cena.
8 - 05/06/2019	3º dia História “Mogli o Menino Lobo”.	Interpretar personagens por meio de gestos.
9 - 12/06/2019	4º dia História “Mogli o Menino Lobo”.	Interpretar personagens por meio do corpo.
10 - 19/06/2019	1º dia “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”.	Desenvolver a atenção na posição de espectador.
11 - 03/07/2019	2º dia “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”.	Desenvolver a atenção na posição de espectador.
12 - 10/07/2019	3º dia “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”	Improvisar cenas a partir da manipulação de bonecos.
13 - 17/07/2019	1º dia História “A Festa no Céu”.	Interpretar papéis e personagens da história.
14 - 24/07/2019	2º dia História “A Festa no Céu”.	Interpretar papéis e personagens da história.
15 - 31/07/2019	3º dia História “A Festa no Céu”.	Interpretar papéis e personagens da história.
16 - 07/08/2019	4º dia História “A Festa no Céu”.	Interpretar papéis e personagens da história.
17 - 14/08/2019	1º dia História “João e o Pé de Feijão”.	Recontar a história por meio de elementos cênicos.
18 - 21/08/2019	2º dia História “João e o Pé de Feijão”.	Criar relações com parceiro de cena.
19 - 28/08/2019	3º dia História “João e o Pé de Feijão”.	Recontar a história por meio de elementos cênicos.
20 - 04/09/2019	4º dia História “João e o Pé de Feijão”.	Recontar a história por meio de elementos cênicos.
21 - 11/09/2019	1º dia da peça “Chapeuzinho Vermelho”.	Fruir a apresentação teatral.
22 - 18/09/2019	2º dia da peça “Chapeuzinho Vermelho”.	Fruir a apresentação teatral.
23 - 24/09/2019	3º dia da peça “Chapeuzinho Vermelho”.	Fruir a apresentação teatral.
24 - 02/10/2019	4º dia da peça “Chapeuzinho Vermelho”.	Interagir com parceiro de cena.
25 - 23/10/2019	1º dia da peça “Os Três Porquinhos”.	Apreciar a esquete teatral.
26 - 30/10/2019	2º dia da peça “Os Três Porquinhos”.	Colocar-se na posição de espectador e ator.
27 - 06/11/2019	3º dia da peça “Os Três Porquinhos”.	Colocar-se na posição de espectador e ator.

Quadro 1 – Planejamento dos encontros com teatro.

Fonte: Elaboração própria.

Importante frisar que as responsáveis pelas crianças com autismo assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), visto que é peça fundamental

para garantir a ética da pesquisa, além do uso de informações e imagens. Para mais, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), recebendo aprovação através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE: 26715114.4.0000.5546).

PRIMEIROS ENCONTROS COM O TEATRO

Nos primeiros encontros foi necessário exercitar a observação para perceber quais estratégias teatrais eram as mais adequadas. Em primeira análise pude notar que aqueles pequenos corpos já eram carregados de significados, modos de ser, agir, estar e desejar no/com o mundo. Em cada gesto, cada ação e cada estereotípiia pude encontrar os caminhos para o desenvolvimento do trabalho com o teatro. Perceber as diferenças corporais, as singularidades e peculiaridades presentes nos corpos de V. e G. fizeram o trabalho acontecer. Em outras palavras, através de suas corporeidades, as crianças ditaram qual técnica teatral deveria ser utilizada. Ao chegar no ambiente educacional a criança já possui um repertório e isso precisa ser considerado, pois pode contribuir para que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam de maneira mais significativa.

A criança, ao chegar na escola, já vem com sua carga de conhecimento de vida, com suas referências familiares e sociais. Um dos papéis do professor é direcionar o processo de educação de Artes para a sociabilização dessa criança, ampliando a sua visão de mundo, quebrando preconceitos cristalizados, e gerando o desenvolvimento criativo e crítico (GIVIGI, SANTOS, CAMARGO, 2023, p.10).

Os espaços de aprendizagem foram sendo constituídos à medida que fomos trazendo sugestões e técnicas a serem trabalhadas junto aos meninos da pesquisa. No decorrer da investigação várias técnicas foram usadas e cada uma delas promoveu processos distintos. Nos momentos iniciais pretendíamos utilizar as brincadeiras de faz-de-conta e improvisos, em seguida as histórias por meio de livros e CAA, e por fim o Teatro de Animação. O imprevisível atravessou os encontros entre os agentes da pesquisa (crianças, educadores e fonoaudióloga), assim, os movimentos dos meninos interferiam diretamente em todo o nosso planejamento. Passamos a entender que “(...) sempre é possível partir das capacidades que a criança possui e prestar atenção às formas em que elas se integram para permitir a realização (LAPLANE, 2018, p. 111). Desse modo, os contágios teatrais se davam de maneira atravessada e não linear. Tanto as crianças, quanto

os mediadores estavam, a todo momento, se contagiando com as presenças no espaço da sala de aula.

Exemplo disso foram as iniciativas de G. que ao ver os bonecos logo queria manipulá-los ou os episódios em que V. tinha medo das personagens, levantava e tentava sair da sala. Cada oscilação produzida no percurso das intervenções com teatro solicitava mudanças de postura por parte dos mediadores.

Os primeiros encontros foram caracterizados pelas brincadeiras de faz-de-conta e pelas improvisações com os brinquedos presentes na sala. Observamos que as crianças interagiam bem com o professor/pesquisador, mas ainda resistiam quanto a interação um com o outro. Passamos a utilizar outros recursos e por meio das apresentações das peças, pretendia-se fazer com que as crianças assimilassem conceitos e habilidades teatrais básicas. Nenhum dos dois participantes havia tido contato com o teatro anteriormente à pesquisa, assim, promover momentos de apreciação cênica era de suma importância. No decorrer das apresentações as crianças passaram a se comportar de maneira imprevisível, imitando o professor/pesquisador durante a encenação por meio de gestos e expressões corporais. Com o passar do tempo V. e G. começaram a compreender a dinâmica de apreciação cênica e estavam mais habituados com as interpretações teatrais. Em consequência, percebemos que ambos estavam mais atentos às narrativas e mantinham-se entusiasmados durante as apresentações.

As encenações utilizando Teatro de Animação foram a história “O rato do campo e o rato da cidade”, “A festa no céu”, “João e o pé de feijão”, “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos”. O uso do material concreto (bonecos de vara, dedoches, imagens impressas e fantoches) colaborou para que as crianças pudessem manter o interesse nas cenas exibidas. Enquanto estavam assistindo aos esquetes teatrais, também estavam assimilando códigos linguísticos do teatro, como tempo, lugar, ação e personagem.

O afeto também foi recurso imprescindível e as crianças gostavam de ser convocadas com abraços e palavras afetuosas. Por vezes, era necessário instruir as crianças acerca de como manter a posição de espectador, visto que eles ficavam interessados em pegar os objetos durante as apresentações. Assim, a mediação se fez necessária à investigação. Através desse recurso o professor/pesquisador, a professora e a fonoaudióloga estabeleceram relações dialógicas com as crianças que, com o passar do tempo, compreenderam a noção de expectar a cena teatral (Figura 2).



Figura 21 – Erica, V. e G. assistindo à peça.

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Os momentos de apresentação e apreciação só foram possíveis, pois a mediação do processo se fez presente. Enquanto o professor/pesquisador e/ou a fonoaudióloga estavam apresentando as cenas, a professora mantinha a atenção das crianças e convocava-as para o encadeamento dos acontecimentos cênicos no intuito de garantir que não perdessem os detalhes da história. Foi preciso indicar conceitos como posição de plateia (“agora é hora de assistir peça”) e lugar cênico (“fiquem sentados aqui, ali ficam os bonecos”).

Iniciamos a apresentação da peça “O rato do campo e o rato da cidade” e G. manteve-se atento durante todo o enredo. Percebemos que ele estava entendendo as diferenças entre os cenários e personagens. Que o rato do campo possuía características diferentes do rato da cidade. Isso também foi observado quanto às características do campo e da cidade. A criança estava ali entendendo noções de figurino da personagem, cenário, mudanças de cena etc. G. olhava para cada boneco como quem assiste a um filme, os movimentos das imagens chamaram muito sua atenção e mantiveram sua concentração. Sendo a primeira apresentação, nós tivemos o cuidado de que G. pudesse assistir a história, pois havíamos preparado a escrita dramaturgica para depois da apresentação. Mesmo não sabendo como se dava o enredo, G., no início do encontro tentou manipular os bonecos de vara, mas Erica chamou-o para o tatame, para o lugar de público. Neste momento percebi que nos encontros posteriores poderíamos permitir que G. manipulasse as formas animadas (Diário de Campo, 2019)⁷.

Assim sendo, os encontros de apresentação com teatro foram construindo um conjunto de elementos linguísticos fundamentais para compreensão desta linguagem. Os meninos, pela via dos bonecos, estavam aprendendo sobre manipulação de formas

⁷ Trecho retirado do Diário de Campo para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 19 junho de 2019.

animadas, nuances de voz, expressões faciais, corporais e interpretação. Ao perceberem as diferenças entre ator e personagens, entender as posições, lugares e funções de cada animação em cena, pode-se dizer que estava sendo elaborado um processo de ensino-aprendizagem. O domínio estético da linguagem teatral se dava por meio da observação do outro em cena. No decorrer das cenas percebíamos como as crianças estavam reagindo às expressões das personagens, em muitos momentos podia-se ver G. e V. sorrindo, inclinando o corpo como quem quer participar, seus olhares eram de interesse e desejo. Para mais, os dois também passaram a reagir corporalmente ao aparecimento de determinado boneco ou às mudanças de voz advindas por detrás das cortinas.

Constantemente as crianças mostravam curiosidade e os bonecos produziam certo magnetismo. Os conflitos evidenciados em cena eram identificados, como foi o exemplo da peça “Chapeuzinho Vermelho”, em que V. e G. ficaram esperando o clímax da cena em que o “Lobo Mau” aparecia e queria devorar a protagonista. Eles se divertiam muito ao ver o lobo entrar em cena, V. às vezes corria com medo, mas ao ser chamado sorria como quem entendesse que tudo não passava de um jogo de representação. Ser contagiado pela cena teatral requer engajamento e disposição, à medida que as crianças se entregavam ao processo percebíamos maior liberdade corporal, mais iniciativa e vontade de fazer parte da história. Seus corpos estavam se emancipando.



Figura 32 – Dramaturgia Pictográfica elaborada por V. e G. a partir da peça “Os três porquinhos”

Fonte: Acervo pessoal do autor.

Ao fim de cada apresentação os meninos eram estimulados a criar suas versões das narrativas apreciadas. Para esse processo foi valoroso recorrer à CAA, por meio deste recurso eles puderam expressar como assimilaram cada uma das peças teatrais, o que

realizaram em determinado jogo ou de que modo perceberam as histórias contadas com livros infantis. Após as apresentações de teatro, percebemos que G. e V. estavam construindo dramaturgias pictográficas (Figura 3). As escritas eram elaboradas no decorrer de 3 (três) a 4 (quatro) semanas, paulatinamente e buscando fazer com que as crianças compreendessem o enredo e elementos cênicos do que foi apreciado. Os momentos de reconto usando a CAA foram identificados como processos formativos para que os meninos pudessem assumir o papel de atores/manipuladores dos bonecos.

O TEATRO COMO PONTE: MOMENTOS DE INTERAÇÃO ENTRE AS CRIANÇAS

O teatro é a arte do encontro com o outro. A partir desta linguagem artística processos de socialização, humanização e trocas simbólicas acontecem. Nesse sentido, por meio do convívio teatral que podemos estabelecer relações corpo a corpo. Teatro é convívio (DUBATTI, 2016). Identificando a resistência que as crianças tinham quanto a perceber e interagir com a presença de seus pares na sala de aula, que compreendemos como o teatro poderia ser uma ponte convivial para que essa relação pudesse acontecer de maneira potente. Vislumbrávamos, por meio do teatro, construir um ambiente em que o bom-encontro fizesse morada.

É a partir do outro, do igual, do grupo que nos constituímos como seres humanos. Sem o outro podemos permanecer no estágio primitivo de desenvolvimento, vide os casos das crianças selvagens descrito por Montessori (2017). Defender que o ser humano se constitui no meio social (VIGOTSKI, 2002) é um ato político, sobretudo, quando falamos de crianças com autismo, pois sabemos que, não raro, esses sujeitos são desapropriados das relações sociais, excluídos do contato com seus pares e submetidos à invisibilidade.

Para nos constituirmos como indivíduos é necessário primeiro que sejamos inseridos no meio social, não há individualidade onde a coletividade não se estabeleceu como primeiro contato com o mundo. Nesse sentido o grupo carrega importância fundamental no desenvolvimento do ser humano enquanto sujeito social, sem o grupo a criança não se constrói criança.

É por meio da presença do outro que aprendemos a lidar com conflitos, afetos, sensibilidades e outras questões que vão surgindo da interação social. Uma criança pode chegar apática em um ambiente social, mas aos poucos aquele meio vai mover questões em seu interior, vai provocar mudanças, transformações e atualizações, ao passo que a

própria criança também modifica o meio. A interação com outros corpos não é algo simples, pode gerar sofrimento, angústia, dor, mas esses fatores também são constitutivos da psique humana, são processos que pertencem ao humano enquanto ser social. A criança vai se organizando, se percebendo, se constituindo por meio do contato com o outro. Compartilhar na presença do outro é uma necessidade humana, não só o espaço, mas também as experiências, as presenças, as ausências. Para as crianças com autismo as relações sociais não são somente necessárias, mas também decisivas para o seu desenvolvimento (GIVIGI, CAMARGO; SILVA, 2023).

Ora, entre as crianças da pesquisa havia um desejo tácito de que interações e afecções potencializadoras fossem emergir. Pode-se dizer que sem desejo, não há a possibilidade das relações se estabelecerem de modo que levem os corpos a compor uns com os outros (DELEUZE, 2019). Desta maneira, notamos que o ato de brincar dispara ações que levam os sujeitos a interagirem, constituindo a noção de grupalidade (PRATES, 2016).

Entretanto, não há grupalidade sem que haja a tensão entre coletivo e individual. O grupo se constitui da interação advinda não somente da relação de trabalho, mas também de espontaneidades. Estas surgem do espaço de voz ativa, dos desejos, mas também dos sentimentos e subjetividades. Em alguns encontros quando V. faltava, pois estava doente ou precisava ir a uma consulta ao médico, era perceptível que G. sentia a ausência do colega. Notamos que G. utilizava a CAA na construção de suas frases para indicar sua ligação com V. Cabia aos agentes mediadores perceber tais sutilezas e favorecer que encontros potentes pudessem surgir. O teatro foi o caminho para que tais trocas acontecessem entre os meninos.

Mesmo tendo dificuldades para interagirem um com o outro percebemos que, nas brincadeiras de faz-de-conta e improvisações com os brinquedos presentes na sala, G. e V. passaram a perceber melhor a presença reciprocamente. Estes eram os momentos em que eles precisavam exercitar a escuta do colega e observar o outro em cena. Assim, nesses jogos enquanto um realizava o improviso cênico, o outro assistia.

Chamar a atenção de V. para a atividade de improvisação planejada não foi uma tarefa fácil, através do recurso da mediação ele passou a entender que precisava olhar para a cena. Contudo, com o passar do tempo em vários momentos da brincadeira de improvisar percebi V. muito concentrado. Às vezes ele se incomoda muito com a presença de G., constantemente tivemos que mediar e fazer com que V. assistisse à improvisação que G. estava realizando. Enquanto Vera e G. improvisavam a cena de concertar o carrinho, Erica e V. assistiam atentamente. O jogo dramático requer essa dinâmica de divisão em

grupos entre atores e público, quando G. e V. se colocam nestas posições, mesmo que de forma mediada, as crianças estão aprendendo um dos fundamentos do teatro: ver o outro em cena e ser visto. Depois disso, era a hora de V. escrever o roteiro do que ele viu em cena. (Diário de Campo, 2019)⁸.

A cada encontro as crianças iam percebendo a presença um do outro, seus olhares estavam cada vez mais atentos para o colega e isso se fazia presente em seus movimentos corporais. Colocando-se na posição de espectador, percebemos que G. olhava de canto de olho para V. Além disso, por mais que fosse difícil manter a atenção no amigo, por meio da mediação, V. observava seu parceiro. Ao perceber as expressões de seu par, cada um dos meninos estava permitindo que o bom-encontro ocorresse. As crianças estavam ali fundando os alicerces para interações cada vez mais expressivas.

O imprevisível era força constante durante os encontros, G. tinha o ímpeto de participar das atividades, não bastava para ele apenas assistir e, em alguns momentos, os mediadores não conseguiam fazer com que a criança se mantivesse na posição de público. Era necessário ceder, entregar-se ao jogo dialético do improviso, deixar G. entrar em cena. Momentos como esses eram enriquecedores do processo interacional entre as crianças.

V. e Erica começaram a realizar a improvisação teatral e Vera, G. e eu ficamos assistindo. Percebi que G. resistiu em ficar apenas sentado no tatame, ele queria pegar os brinquedos, participar da proposta, explicamos que era a hora de assistir as cenas. Entretanto, mesmo explicando que era o momento de ficar sentado e que G. precisava ver as cenas para depois escrever o que tinha visto, a criança resistiu, como percebemos que a atividade poderia empacar naquele dilema, permitimos que G. participasse. Ele não queria ficar apenas sentado. Tivemos que abandonar a proposta inicial e permitir que G. interferisse nas cenas de V. e Erica. Com o tempo observei que ceder à proposta da criança foi uma ótima oportunidade para fazer com que eles entrassem em contato um com o outro (Diário de Campo, 2019)⁹.

As trocas intersubjetivas só acontecem no estabelecimento dos vínculos entre os sujeitos. Quanto mais os indivíduos se entrelaçam, por meio dos vínculos, mais as permutas intersubjetivas acontecem. Constituir trocas potencializadoras é sempre um desafio, mas pode ser uma alternativa quando o objetivo é promover processos de interação, comunicação e socialização entre pares. O teatro é o lugar em que esse processo pode surgir, que permite a relação entre mais de um, permite a relação entre dois ou mais

⁸ Trecho retirado do Diário de Campo para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 20 março de 2020.

⁹ Idem.

sujeitos. O teatro como arte do encontro, um lugar em que as interações, enquanto afecções potencializadoras, podem ser provocadas. Os processos interativos acontecem de maneiras diferentes, algumas crianças se engajam antes das outras, mas à medida que vão se percebendo como parte fundante da relação, vão tomando iniciativas e suas potências eclodem, elas vão se contagiando pela presença corporal do outro.

No último dia dessa história, em que os meninos assumiram os papéis das personagens. G. também queria assumir todos os papéis e pegar todos os fantoches quase que ao mesmo tempo, pega um fantoche, troca por outro, quer pegar o que V. está na mão, fica com dois ao mesmo tempo, já V. espera que a gente lhe ofereça um fantoche ou que peça para ele escolher algum, mas assume o papel da personagem, ele também não rejeita que G. pegue o fantoche que está na sua mão, nós que mediamos para que G. peça o fantoche e ofereça outro para a troca (Diário de Campo, 2019)¹⁰.

Por mais que estivessem se relacionando de maneira não convencional, G. e V. estavam aprendendo como lidar com a linguagem teatral, isso era o que importava. Nos distanciamos da noção hierárquica em que a criança precisava aprender apenas o que, ou como “(...) é ensinado, sentada, calada, sozinha e de forma ordenada, mesmo que o ambiente seja compartilhado com outras trinta ou mais crianças” (LAPLANE, 2018). Os encontros com teatro foram aproximando as crianças sem que elas percebessem, o toque já era permitido, não causava o incômodo de outrora, os olhares para o que o outro estava fazendo eram cada vez mais atentos, os meninos estavam interagindo por meio do teatro.

Se no início V. entrava em uma crise quando G. se aproximava, com o transcorrer das aulas percebemos uma maior abertura para a interferência, toque e presença corporal do outro. Por meio dos bonecos e de seus corpos os participantes da pesquisa passaram a compor interações propositivas (Figura 4).



Figura 43 – Interação entre V. e G. na peça “Os três porquinhos”
Fonte: Acervo pessoal do autor.

¹⁰ Trecho retirado do Diário de Campo para coleta de dados de Lucas Wendel Silva Santos, realizado no dia 02 outubro de 2019.

Nesse sentido percebemos que a criança com autismo produz cultura, estabelece inter-relações sociais com o mundo, promovendo mudanças socio-relacionais, articulando movimentos corrosivos nas hierarquias perceptivas e estéticas (DAINEZ; SMOLKA; SOUZA, 2022). O meio social elaborado pelo teatro, estabeleceu o aparecimento de modos singulares de se relacionar com o outro, as crianças foram se desenvolvendo à medida que a teatralidade foi se constituindo como caminho para o aprofundamento das conexões entre eles.

O ESPETÁCULO SE ENCERRA E DEIXA MARCAS

A presente pesquisa evidenciou como o teatro é um importante dispositivo de inclusão e interação entre crianças com autismo. Todo o trabalho buscou respeitar os níveis de desenvolvimento de cada um dos participantes, sem inferir olhares comparativos. O ensino de teatro também possibilitou ampliar seus repertórios culturais a fim de promover uma efetiva educação estética. Foi por meio da arte teatral, como jogo de relações humanas corpo a corpo, que a comunicação e interação entre as crianças emergiram.

As brincadeiras de faz-de-conta e improvisos, as histórias por meio de livros e CAA e o Teatro de Animação construíram um ambiente em que as interações foram se consolidando como iniciativas das próprias crianças e mediadas pelo professor-pesquisador, educadora e fonoaudióloga. A pesquisa-ação crítico colaborativa contribuiu para que os olhares acerca do campo pudessem ser ampliados e a reflexão sobre as ações propostas fosse peça fundamental do processo.

A colaboração entre os agentes da investigação enriqueceu as potencialidades do campo e auxiliou para que o pesquisador inferisse uma percepção cada vez mais sensível para com as crianças com autismo, visto que ainda não havia tido experiências com estes sujeitos. A mediação se fez presente enquanto espaço de fortalecimento das relações e funcionamento adequado das estratégias. A Comunicação Alternativa e Ampliada foi essencial para que o processo de ensino-aprendizagem do teatro. Por meio deste recurso linguístico as técnicas teatrais, as dramaturgias pictográficas e as intenções comunicativas entre as crianças foram se consolidando.

Como fragilidade da pesquisa apontamos o fato de ter sido realizada com apenas duas crianças e o número limitado de técnicas de ensino de teatro utilizadas. A inovação

da investigação está em atrelar teatro, CAA e autismo a fim de promover a interação entre sujeitos marcados pela diferença.

Além do desenvolvimento de noções básicas da arte teatral as crianças avançaram em aspectos como, funções comunicativas, memória, atenção, troca de turno, funções pragmáticas da linguagem, habilidades sociais e interação. A criação de cenas e dramaturgias teatrais foi de suma importância para que estes aspectos pudessem florescer gradualmente.

Por fim, a partir da linguagem teatral foi possível promover a interação entre duas crianças com autismo, os vínculos e afecções potencializadoras foram fortalecidos, os participantes se permitiram afetar através do bom-encontro um com o outro e contágio emancipadores foram construídos.

REFERÊNCIAS:

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Autores Associados, 2007.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria Crítica de la Enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B.; SOUZA, F. F. DE. A dimensão constitutiva do meio: Implicações políticas e práticas em Educação Especial. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. 1-17, 21 mar. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Tradução: Emanuel Angelo da Rocha Frago, Francisca Evilene Barbosa de Castro, Hélio Rebello Cardoso Júnior e Jefferson Alves de Aquino. 3. ed. Fortaleza: UECE, 2019.

DUBATTI, Jorge. **O Teatro dos Mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. Trad. Sérgio Molina – São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. **ARJ**, v. 1/1, p. 1-17, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GIVIGI, R. C. N.; CAMARGO, E. D. F.; SILVA, G. S. DA. A constituição da grupalidade com um grupo de crianças com autismo. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 15, p. 76–90, 23 jun. 2023.

LAPLANE, A. L. F. DE. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 111–120, 7 dez. 2018.

MENDZ, Armando; ARBEX, Daniela. Holocausto Brasileiro - Documentário Completo. 1 ed. Barbacena: Ancine, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jJentTu8nc4> Acesso em: 23 de março de 2024.

MONTENEGRO, A. C. DE A. et al. Use of a robust alternative communication system in autism spectrum disorder: a case report. **Revista CEFAC**, v. 24, p. e11421, 8 ago. 2022.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Tradução: Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Kírion, 2017.

NUNES D. R. de P.; BARBOSA, J. P. DA S.; NUNES, L. R. DE P. Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0212, 23 jul. 2021.

NUNES, D. R. de P.; SANTOS, L. B. DOS. Mesclando práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 59–69, abr. 2015

PINHEIRO, Lucas de Almeida. **Bob wilson**: por trás do olhar de um surdo e da voz-pensamento de um autista. 1 ed. Londrina: Eduel, 2021.

PRATES, Maria Riziane Costa. A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da educação infantil. 2016. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, ES. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/1e85785d-6733-4263-9e60-ec8071f4e559> Acesso em: 23 de março de 2024.

RATTON, Helvécio. Em nome da razão (documentário). 1 ed. Barbacena: Quimera, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cvjyjwI4G9c> Acesso em: 23 de março de 2024.

SANTOS, L. W. S.; CAMARGO, E. D. F.; GIVIGI, R. C. DO N. Educação teatral e o uso da comunicação alternativa: Uma proposta para crianças com autismo. **Revista da FUNDARTE**, v. 55, n. 55, 27 jun. 2023.

SANTOS, L. W. S.; CAMARGO, E. D. F.; GIVIGI, R. C. DO N. Ensino de teatro para crianças com autismo no contexto da pandemia da covid 19. **Práxis Educacional**, v. 20, n. 51, p. 1-24, 23 fev. 2024.

SOUZA, L.B.M.; SANTOS, L. W. S.; GIVIGI, R. C. N. Autismo e teatro: Balanço da produção científica nacional e internacional (2000-2019). **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 57, jun./dez. p. 1-19, 2023.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2 ed. São Paulo: Autêntica, 2009.

TONEZZI, José. **A cena contaminada**: um teatro das disfunções. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Formação social da mente**. Trad.: J. C. Neto., L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VOO DA GAIVOTA, DE EMMANUELLE LABORIT: EXPERIÊNCIA DE VIDA, DO SILÊNCIO À LIBERDADE

FLIGHT OF THE SEAGULL, BY EMMANUELLE LABORIT: LIFE EXPERIENCE, FROM SILENCE TO FREEDOM

Paula Xavier Scremin¹
Cláudia de Arruda Sarturi²

Resumo: Esta é uma resenha do clássico publicado no Brasil no ano de 1994, pela Editora Best Seller, escrito pela atriz e autora francesa Emmanuelle Laborit. Trinta anos após a sua primeira publicação no Brasil, a obra permanece atual, retoma as discussões importantes que emergem a produção de conhecimento no campo dos Estudos Surdos. As áreas de conhecimento que atravessam a educação, cultura surda, política e militância da comunidade surda, na busca pelo reconhecimento da sua história e sua cultura, são narradas como marca, assim como o empenho e a luta contra o preconceito social, profissional, acadêmico, pedagógico, familiar, de uma época em que o movimento surdo iniciava os deslocamentos epistemológicos, conceituais, deslocando a surdez da ideia de deficiência para a de diferença cultural. Ao longo dos trinta anos muitas questões sobre a educação dos surdos avançaram no Brasil, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, as políticas educacionais e linguísticas bilíngues que traçaram um caminho possível para uma vivência mais próxima das experiências de vida dos surdos. O objetivo deste artigo é retomar as narrativas da autora a partir de resenhas dos capítulos da obra, reescrito de forma mais fiel possível de escrita, de modo a compreender a representação de si acerca de suas experiências de vida, de onde emergiram a sua forma de expressar-se e perceber-se no mundo, contribuindo para o reconhecimento da sua história, sua cultura, reverberada a todo o povo surdo.

Palavras-chave: Voo da gaivota; experiências surdas; cultura surda

A gaivota

Emmanuelle Laborit, nascida na França em 18 de outubro de 1971, é uma renomada atriz e diretora do Teatro Visual Internacional, em Paris. Suas contribuições

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação e especialista em Educação de Surdos (UNISC), tradutora e intérprete (UCS). E-mail: paulaxaviers@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6555-7326> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4959699677073469>

² Doutoranda em Educação e mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e pós-graduada em Educação Especial/Faculdade Focus. Licenciada em Letras/Libras (UFSM/UFSC). É professora Adjunta do departamento de Educação Especial na área de Libras/UFSM. E-mail: claudia.sarturi@ufsm.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6573-3393> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5875626283516277>

mais significativas estão no campo da literatura e do cinema, destacando-se o livro ‘O grito da gaivota’ (1993), no Brasil, ‘O Voo da Gaivota’ (1994) e o filme ‘Filhos de um Deus Menor’ (1986). Descendente do célebre cientista Henri Laborit (1914-1995), nasceu surda em uma família de ouvintes. Teve contato com a Língua de Sinais Francesa (LSF), aos sete anos de idade. Sua dedicação incessante à defesa dos direitos da comunidade surda levou-a a se tornar uma embaixadora da Língua Gestual Francesa, destacando-a como uma figura proeminente no cenário da Literatura Surda internacional.

Partindo do reconhecimento da identidade surda pela autora, o livro é uma narrativa construída a partir das memórias da personagem, com o objetivo de enfatizar a importância da Língua de Sinais, da família, da arte e outros elementos fundamentais para o desenvolvimento da sua cultura surda e, conseqüentemente, para o sujeito surdo. Nesse contexto, a obra em questão pode ser descrita, primeiramente, como autobiográfica, uma vez que retrata a jornada pessoal e as experiências de Laborit como uma pessoa surda, na sociedade majoritariamente ouvinte.

A história de si, o começo...

O primeiro capítulo, intitulado ‘Confidência’, narra a infância de Emmanuelle, caracterizada pelo seu modo de se comunicar através de gritos, os quais seus pais não compreendiam. Para eles, eram apenas ruídos, sem significado, comparáveis aos sons de pássaros marítimos planando sobre um oceano silencioso. Essa associação levou ao apelido ‘Gaivota’ dado a Emmanuelle. A autora relata que seus pais, inicialmente, acreditavam que ela era ouvinte, pois reagia aos sons, como o barulho de uma porta batendo. Somente mais tarde descobriram que essas reações eram causadas pela vibração do solo e pelos deslocamentos de ar, e não pela audição. Apesar disso, seus pais não conseguiam aceitar a ideia de que uma criança capaz de perceber vibrações pudesse ser surda. A partir daí a narrativa mostra o olhar dos pais para a criança surda e o início de um período de angústia e observação constante. Aos nove meses, receberam o diagnóstico de que seu bebê nasceu com surdez profunda. Iniciou-se uma sessão de testes e a preocupação era se ela iria falar. Na época, o encaminhamento era para o aparelho, reeducação ortofônica, sobretudo nada de linguagem gestual. Seus pais estavam completamente arrasados e, constantemente, procurando o culpado da situação, seja

herança genética ou doença no período da gravidez. Questionavam-se: Como lidar com uma criança surda? Seria difícil criar uma ligação entre mãe e filha?

Emmanuelle conta que da etapa entre zero e sete anos as lembranças lhe eram estranhas, como uma sequência de imagens sem relação umas com as outras, só com lembranças visuais. Futuro, passado, tudo em uma linha do espaço e tempo. Comenta que nunca conseguiu colocar datas neste período, como também ordenar o que fazia, pois tudo era imóvel; descobria as situações quando ocorriam, havia a ausência da linguagem, o desconhecimento das palavras, a solidão e o muro do silêncio.

Aprendeu a oralizar o á-bê-cê, representando-os por movimentos da boca e gestos da mão. A mãe assistia às sessões e aprendeu a falar com a filha. Uma comunicação instintiva, animal, com signos próprios, gesticulados (comer, beber, dormir), caracterizando-a de relação umbilical. Relata que começou a dizer algumas palavras, usava aparelho auditivo, que colocava ruídos em sua cabeça, todos iguais, era impossível diferenciá-los. Emmanuelle lembrava de sua maravilhosa coleção de bonecas. Recorda da necessidade que tinha de arrumá-las metodicamente antes de dormir. Talvez estivesse tentando arrumar tudo que havia vivido durante o dia, e desordenadamente, antes de ir dormir, ou exprimir o arranjo dessa desordem. Sentia-se como uma boneca, que, como ela, não fala.

No capítulo seguinte, intitulado ‘Ventre e Música’, Emmanuelle explora a desordem em suas memórias e sensações, destacando a dificuldade em ordenar suas lembranças. Associa cores a sons e percebe o mundo de forma muito visual, utilizando as cores e a luz como suporte para imaginar sons e entender cada situação. A visualidade é uma presença constante em sua percepção do mundo. Em particular, ela relembra o episódio da gravidez de sua mãe, onde sua percepção incluía a ideia de duas pessoas em uma só. Em relação aos conflitos, Emmanuelle nota diferenças na percepção entre sua mãe e seu pai: com a mãe os conflitos eram complicados, enquanto com o pai haviam momentos de diversão, embora ela questionasse a comunicação nessa relação. A descoberta de sua surdez, pelo pai, resultou em uma abordagem mais sensorial como, por exemplo, para compartilhar sua paixão pela música. Ele a levava a concertos, onde as vibrações e a experiência geral do espetáculo como jogo de luzes e vibração eram cruciais. Emmanuelle destaca a música como uma linguagem universal, indo além das palavras. Essa perspectiva sobre sua infância lança luz sobre as complexas relações familiares e suas experiências sensoriais.

O capítulo seguinte do livro é dedicado à sua experiência no maternal. Desenhava e desenhava e à noite refazia com a mãe. Comenta os desenhos animados que assistia na televisão, como o desenho chamado Titi e Grosminet, sobre um gato. Emmanuelle gostava muito deles, tinha um gato branco, sem nome. Brincava com ele. Sentia-se feliz. Um dia o gato morreu. Com o intuito de fazê-la entender a situação, seus pais disseram apenas ‘acabou’. Só que para ela significava que ele tinha desaparecido. Muito tempo depois é que compreendeu que morte era o fim. Associou o desaparecer em relação às pessoas adultas, como elas saíam e voltavam, imaginava que fossem imortais. Ao contrário das crianças surdas como ela, pois como não convivia com adultos surdos não sabia que existiam. Portanto, ela e as outras crianças surdas, nunca ficariam adultas, também desapareceriam.

No capítulo ‘Tifiti’ Emmanuelle fala sobre a independência que se tornava difícil neste mundo difícil, porque até para pronunciar esta palavra, Tifiti, tinha dificuldades. Não conseguia existir por si mesma, sem a proteção da mãe. Basicamente as coisas mais simples para uma criança ouvinte eram para ela um grande obstáculo. Tifiti é uma palavra que nasceu na infância, tendo em vista a dificuldade de pronunciar-la. Era usada quando queriam lhe ensinar algo e não atingiam o objetivo. Muitas vezes sentiu raiva, pois estava enjoada de ser prisioneira deste silêncio que as pessoas procuravam romper. Por isso, era Tifiti compreender o mundo, mas, ela tentava. Antes da Língua de Sinais havia a necessidade absoluta de ver para entender. Não existiam duas situações possíveis a partir de um mesmo elemento visual. Eu me chamo eu: enfatiza que na escola ensinaram-lhe o seu nome. Porém, sentia Emmanuelle um pouco exterior a ela.

No capítulo que fala sobre a escola, ela coloca como ocorreu a descoberta da Língua de Sinais. Aos sete anos de idade uma luz começou a brilhar, seu pai ouviu pelo rádio que o ator e diretor Alfredo Corrado falava, silenciosamente, a Língua de Sinais. Aquela que se fala no espaço, com as mãos, com a expressão do rosto e do corpo. Ele conseguiu, com a ajuda de um intérprete, contar que havia criado em 1976 o *International Visual Theatre* (IVT), o teatro para surdos. Ele trabalhava nos EUA e fizera seus estudos em uma universidade reservada aos surdos. Seu pai ficou feliz, pois saber de um surdo que cursava a universidade, ia de encontro a tudo que os ortofonistas, pediatras, pedagogos, tinham lhe assegurado: ela só sairia do isolamento através do aprendizado da linguagem falada.

Eles foram a Vincennes, perto de Paris, onde, certamente, encontrariam uma solução para todos seus problemas, porque lá é o mundo da realidade dos surdos. Ao chegar, viu duas pessoas conversando, não conseguia identificar qual delas era a surda. No seu conceito, surdo era aquele que usava aparelho auditivo. Olhava para aquelas pessoas, mãos, dedos que se mexem, expressão do rosto e também do corpo. Esse encontro marcou suas vidas. Um surdo adulto e sem aparelho! Neste momento percebeu que não estava sozinha no mundo, não morreria criança e tinha um possível futuro. Emmanuelle passou a frequentar oficinas de comunicação pais-crianças. A partir daí aprendeu as palavras e, em seguida, os pronomes pessoais, os quais lhe oportunizaram descobrir que ela era ‘EU’.

O capítulo seguinte, ‘Maria’, é sobre como não entendeu a gravidez de sua mãe, não sabia como Maria havia nascido. Descobriu a diferença entre o bebê e ela. Maria era ouvinte. A princípio ficou decepcionada, pois continuaria sozinha, não tinha cumplicidade com alguém, identificação. Notava que já não era mais o centro das atenções, dividia tudo com aquela ‘coisinha viva’. Percebia os cuidados de que uma criança necessitava, e sentia-se, na condição de surda, impossibilitada de um dia ser mãe. Quando falou desta situação, a mãe sugeriu que conversasse com os amigos surdos de Vincennes. Assim o fez e surpreendeu-se com a resposta: é só colocar um aparelhinho na orelha do bebê, ele faz funcionar um sinal luminoso quando o bebê chora. Ficou feliz. Viu que também poderia ser mãe.

Em ‘A cidade dos surdos’ ela aborda a cidade de Washington, considerada a cidade dos surdos. Para lá viajaram Emmanuelle e seus pais. Esta viagem foi organizada por Bill Moody, o intérprete de Alfredo Corrado, com o grupo do IVT, o primeiro teatro dedicado à cultura surda em França. O objetivo era descobrir a maneira de viver dos surdos americanos, conhecer a Universidade de Gallaudet. Emmanuelle ficou surpresa ao ver surdos por todos os lugares conversando e ela percebeu que a língua era praticada normalmente e sem complexo. Ninguém se esconde, ao contrário, os surdos têm orgulho. Percebeu que cada país tem sua Língua de Sinais, bem como sua cultura, mas, dois surdos estrangeiros conseguem se entender rapidamente, visto que possuem uma base de experiência visual. A esperança que ela recebeu no encontro com médicos surdos, advogados surdos, surda-cega, propiciou a ela a descoberta de que era surda, de que seus pais tinham outra língua e de que ela pertencia a uma comunidade. Tinha uma identidade e compatriotas.

Aprendeu a exprimir com sinais o tempo todo, compreendeu que o mundo não se limitava a seus pais. Tinha construído uma reflexão própria. Foram falando oralmente e voltaram da viagem falando a Língua de Sinais. Para Maria que ficou em Paris tudo ficou confuso. Após ensinamentos, ela passou a ser mais que uma irmã e se transformou em sua intérprete.

Em ‘Flor que chora’ Emmanuele salienta não saber a idade em que passou a compreender a diferença entre ficção e realidade. Como as referências eram visuais, possivelmente, tenha sido por meio de filmes. Entretanto, após a língua de sinais foi descobrindo o sentido das palavras e compreendendo-as. Na vida sentia sempre um afastamento em relação às cenas que aconteciam diante dos seus olhos: revia festas onde todos eram ouvintes. Certo dia, numa dessas festas, um cantor lhe ofereceu uma flor. Ao recebê-la sentiu uma forte emoção, chorou muito. Com certeza foi uma grande emoção por sentir-se integrada ao grupo.

O capítulo ‘É proibido proibir’ é sobre o seu ingresso num curso especializado na educação de surdos, numa escola que ministrava ensinamentos orais. Tinha uma professora que falava articulando exageradamente, retardando os movimentos da boca, e os alunos eram todos surdos e liam seus lábios. Emmanuelle ficou chocada, desanimada, pois aprendera a facilidade de sua língua e agora novamente seria uma estrangeira. Consciente do melhor para eles, salientou essa nova língua com sua estrutura, configuração do gesto, orientação, posicionamento das mãos, expressão do rosto, ressaltando que a partir dessa gramática pode expressar milhares de sinais. Precisava mostrar a todos os ensinamentos desta língua. Ao distribuir cartilhas foi repreendida, pois era proibido fazer publicidade desta nova língua na escola. Ficou indignada porque a língua que havia lhe aberto para o mundo era proibida a seus companheiros. Naquele contexto de proibições, o professor era, na sua opinião, contra o aluno e, sendo assim, nada mais justo que os alunos fossem contra ele.

‘Solo de Piano’ é capítulo em que Emmanuele, já com treze anos, encontrou em sua irmã Maria, de cinco anos, uma referência, sua cúmplice. Sua irmã, desde os três anos já tinha noção da língua de sinais. Aos cinco exprimia-se com facilidade. Emmanuelle aprendeu com sua irmã o que é compartilhar, as confidências, as brigas, o ódio e o amor. Maria a ajudava em tudo, continuou tendo essa função por toda a adolescência de sua irmã. Ela cresceu ao mesmo tempo que Emmanuelle, com uma vida dupla em relação a muitas coisas. Algumas vezes ela sentia ciúmes de Maria, ou melhor, frustração por ela

se relacionar com o pai e ela não conseguir. Relatou, também, que a frustração fez parte do universo de Maria. Quando todos exprimiam pela língua de sinais, a irmã sentia-se excluída.

O capítulo ‘Paixão Baunilha’ é sobre os conflitos e a revolução que se desencadeou em sua vida. Era contra o sistema, era contra a maneira pela qual os governantes cuidam da sociedade dos surdos. Essa realidade a desgostava e, por isso, decidiu não mais produzir em classe. Não queria mais aquelas aulas, as quais não lhe acrescentavam nada. Sua expectativa de vida, de mundo, agora era outra: viagens, passeios, novas culturas, outros povos. Sonhava com a vida, sabia que o fato de não escutar não a impedia de conhecer. Era contra tudo, só queria seu próprio mundo, sua própria língua, e que ninguém interferisse, impondo a ela preencher uma carência que não existia. Se nunca ouviu, logo não fazia falta.

Ainda sobre suas mudanças ela comenta sobre sua sexualidade. A mudança do corpo, estava se transformando em mulher. E junto a esta transformação a primeira paixão, sua paixão baunilha. Relata que amava os pais, a sua família, mas, era necessário outro amor. Aquele onde se aprende a respeitar as diferenças, aceitar o outro como ele é, superar a si mesmo. A ideia de revolta que povoava sua mente era o desejo de independência. Quem sabe recuperar algo que lhe faltou e não sabia dizer o quê. Seus pais ficavam apreensivos, pois Emmanuelle, segundo eles, se tornou irresponsável, namorava um rapaz surdo com um estilo de vida diferente do dela. Encontrava-se às escondidas.

A ‘gaiivota na gaiola’ é referente a um episódio triste que marcou profundamente Emmanuelle. Quando ela e os amigos retornavam para casa após um encontro, começaram a fazer arruaça dentro do metrô. Gesticulavam, faziam caretas, risos altos e os amigos arrancaram cartazes de publicidade, fato este que culminou com todos presos. Foi inútil a tentativa de justificar o incidente, como também implorar para que avisassem seus pais onde se encontravam. Trancafiada numa cela como uma criminosa. Que iria acontecer? Quanto tempo ficaria lá dentro? Era culpada de quê?

Depois de uma noite de horror, de ter gritado como uma gaiivota resolveram ajudá-la. Seu pai ao ser comunicado foi buscá-la. Ao lembrar-se do episódio, aquela sensação terrível de injustiça, de desprezo ainda persiste. Nunca mais esqueceria, pois, tinha certeza de que não poderia confiar em mais ninguém, porque havia o mundo dos ouvintes e dos mudos. Mais uma vez sentia o isolamento, a incomunicabilidade, dessa vez, acrescido da

humilhação e da péssima experiência de Emmanuelle mais três amigos de terem sido presos. Era a mais jovem do grupo, estavam bebendo sangria. Emmanuelle ainda não bebia álcool, na volta para casa no metrô, os quatro surdos haviam bebido e se comportaram muito mal, chamando a atenção.

‘É perigoso roubar’ é o capítulo que mostra seu lado político de transformação, de querer transformar seu engajamento em manifestações para o reconhecimento da língua de sinais. Acreditava que, como militante, propagaria ao mundo o direito à educação completa aos surdos. Salientou que estudava em uma escola oralista e quando saía dali, havia necessidade de recuperar a comunicação, a outra metade que não se compreende com professores oralistas. E assim como qualquer outra jovem, Emmanuelle também buscava aventuras. Um dia, porém, ultrapassou o limite. Agiu de forma errada ao roubar em uma loja. Novamente se viu envolvida com a polícia. Desta vez, era culpada da situação. Por sorte não foi presa, apenas advertida. O medo, a vergonha, conscientizaram-na do erro.

‘Comunicação aveludada’ é onde relata que, aos dezesseis anos, não tinha medo de nada. Saía, chegava tarde. De nada adiantava os alertas da mãe. Comentou que a partir do momento em que foi abordada por um motorista de táxi; ficou sozinha no elevador com um rapaz que praticava cenas imorais ficou apavorada, pois na hora que aconteceu esta situação brutal, sentia-se encurralada. Ela acredita que esse gênero de agressão pode ocorrer com qualquer pessoa. São riscos idênticos àqueles de jovens ouvintes revoltados, determinados e voluntariosos como ela. Também foi o período de divórcio dos pais, que foi muito dolorido. Relatou sobre os conflitos que frequentemente ocorrem entre ouvintes e surdos, principalmente, quando estão em grupos e em locais públicos. Não conseguia entender como comunicava-se com os dois mundos e eles não. Há sempre uma desconfiança em relação a eles. O primeiro passo sempre parte do surdo.

Sente confiança na sua mãe, sua irmã, com outros ouvintes, contudo, o que procura e talvez não o encontre: personalidade, educação, informação. Nesse período assumiu outra postura. Estava mais centrada. Recusa o extremismo de alguns surdos que quando chegam para o mundo; não querem viver com os ouvintes, querem ‘a terra dos surdos’.

Citou que às vezes escapava para seu mundo. Excluía-se por si mesma, sonhava e questionava: será que poderia viver sem os mudos? Não, tenho necessidade deles tanto quanto dos ouvintes com a sua comunidade que não faz esforços em entender os

reencontros de mãos, a espontaneidade, os signos que voam; o corpo que não mexe e os olhos que falam.

Em ‘Amor veneno’ fala sobre seu relacionamento com o namorado. Comenta da incompreensão dos pais em relação ao namoro deles, pelo fato de verem o rapaz com roupas agressivas. Para Emmanuelle ele tinha esses problemas por ter tido uma infância difícil, porém, confiava nele. Um dia, em uma festa, ela o surpreendeu com outra menina, desabando o seu castelo de fadas. Sentiu raiva, a cabeça e o coração em desordem. Aos dezessete anos sofreu esta desilusão amorosa. Como estava decidida a não o perdoar, ele a chantageou cortando os pulsos. Sentindo-se culpada, pensando que ele havia morrido, sofreu muito. A partir daí ela olhava com desconfiança os rapazes.

Em ‘Gaivota cabeça de idiota’ conta a vida desregrada que estava levando. Bebia, fumava, voltava de madrugada para casa, não obedecia aos pais. Ponderava que toda turma bebia, e sentiam prazer para dançar. Seus pais acreditavam que nesta rebeldia estivesse implicada a surdez, pela dificuldade de adaptar-se ao mundo. Ela queria ultrapassar seus limites, não queria ver a realidade de frente, queria fugir dos problemas da surdez, da vida social e da escola. Questionava que não servia para nada, não fazia nada, passava o tempo com a turma, protestando.

‘Sol, Sóis’ é o capítulo em que enfatiza sua preocupação com seu futuro. Teria uma profissão? Como viveria? Seria professora de surdos? Coloca que sempre amou a arte e a criação. Aos oito anos já havia feito um estágio de teatro, o qual consideravam o Sol em sua vida de criança. Seus pais incentivaram as artes, depois de concluir o bacharelado.

Enquanto aguardava, arrumou emprego de *baby-sitter*. Viajou por vários países. Ganhou dinheiro. Conseguiu sua independência. Um dia sua mãe ligou a fim de anunciar outro sol: precisavam de figurantes para um filme. Ela foi selecionada e participou dele. Era sobre a declaração dos direitos do homem.

Em ‘Aids Sol’ salienta a falta de uma informação adequada sobre a Aids. Estava em um meio que necessitava de mais informação e comenta que as campanhas de prevenção sobre a Aids são feitas pelos ouvintes e para os ouvintes. Elas não possuem legenda nenhuma. Salienta que, a sigla HIV em imagem é um círculo laranja ornado por agulhas, criando confusão. Só os ouvintes entenderam que Aids é igual ao sol, igual a perigo. Já para os surdos significam não se expor ao sol. Afastam-se do símbolo da vida sobre a terra para fugir da morte. E por isso, o relato da sua participação em um grupo de

voluntários, criado em 1989, foi muito importante pelo alerta, pois, foi melhor conhecer a doença, para pensar, juntamente com eles, a melhor maneira de propagar a informação em sua comunidade.

Em ‘Não me conformo’ conta a vida de uma amiga, surda como ela, que aprendeu a língua dos sinais, mas, seus pais não. Sua amiga se revoltava, não tinha um bom relacionamento com os pais, os quais a tratavam como uma doente, deficiente. Só seria normal se escondessem a surdez e a obrigassem a falar. Queriam que ela fosse igual a eles. Diferente dos seus pais que aceitaram a diferença e a compartilharam com ela.

Relatou, também, a história de Sylvie que até os quinze anos pensava em ser a única surda do mundo, porque seus pais fizeram-na acreditar. Ela cresceu na ignorância, na solidão. Comentou que um colega de classe (ouvinte) explicou que existiam outros surdos e ela não acreditou. O colega a leva à estação de metrô, local de encontro dos surdos, onde Sylvie pôde constatar a realidade. Revoltada, culpou seus pais por todo isolamento, ao negá-la.

Em ‘Bacharelado silencioso’ Emmanuelle passava o tempo com os dicionários e os livros. Para um surdo a construção de frases é difícil. Em 1991, ano do bacharelado, ela estudou muito, foi aprovada e, para não desanimar completamente fez, também, um curso por correspondência, geografia, filosofia, história, francês e inglês.

‘Olhar silencioso’ é quando Emmanuelle recebeu uma notícia que mudaria o rumo de sua vida. O diretor de teatro a convidou para participar da peça “os filhos do silêncio”, em sua nova encenação. Já havia assistido esta peça quando tinha dez anos e sabia da enorme responsabilidade que seria atuar, fazendo a personagem Sarah.

Em ‘Senhor médico de implantes’ ressaltou a validade deste tipo de cirurgia. Se o implante coclear, por meio de eletrodos de platina introduzidos no ouvido que codificam os sons e os enviam em forma de sinais para o nervo auditivo, seria a solução ou a purificação. Isto seria querer um mundo perfeito. Comentou que ela faz parte da minoria dos surdos de nascença, com uma cultura particular, com uma língua particular. Não aceitava dos médicos, pesquisadores fazerem deles, a qualquer preço, ouvintes. Mesmo que pesquisadores detectassem o gene que os fez nascerem surdos e conseguissem consertá-lo, recusaria, por princípio.

Em ‘Levantando voo’, comenta sua aprovação no exame de bacharelado, e seu ingresso no teatro. Para ela, o teatro era uma profissão, um verdadeiro trabalho. Aprendeu muito o papel, mas, principalmente, a viver em grupo, com os atores. O importante era

não se deixar perturbar por visões distintas, e sim, representar e sentir Sarah. Ela tinha consciência de que a personagem era diferente dela, pois se recusava a falar, era infeliz, levava em si mesma o sofrimento da exclusão. Um mês e meio de ensaio, sendo Sarah e chegou o dia da estreia. Sentiu medo, nervosismo, porém, representou como se estivesse em outro lugar.

‘Os Filhos do Silêncio’ é o capítulo sobre o desafio entre dois mundos: ouvinte e surdo. Foi dirigido por dois diretores, sendo um ouvinte e o outro surdo, com suas diferenças na compreensão do personagem. Havia conseguido representar toda peça sem esquecer o texto. As críticas foram maravilhosas. Eles seguiram em frente. Levantaram voo. A peça foi indicada para o Molière, Emmanuelle para o prêmio de melhor atriz, revelação 1993 e o diretor, Jean, adaptação do melhor espetáculo.

Em ‘Gaivota em suspense’ tentou descrever sua emoção enquanto aguardava o dia da premiação. Foi um dia de preparativos, pessoas de talento reunidas, seus pais, Maria, em outra sala. Era uma novata que aterrissou neste círculo de profissionais. Estava nervosa, duas emoções poderiam acontecer em alguns minutos: levantar voo ou ficar no lugar. Emmanuelle, junto com Jean e com a intérprete, observou rasgarem o envelope. Foi Jean quem ouviu o nome dela. Ela levantou como uma nuvem e o caminho até o palco pareceu-lhe interminável. Não queria chorar. Conseguiu fazer o sinal de obrigada. Recebeu o prêmio e estava feliz por todos os surdos, pois, era a primeira vez que um surdo era reconhecido como um ator profissional e recebeu o Molière.

Em ‘Até mais’ descreve que logo após a premiação foram muitos dias de agitação. Jornalistas, entrevistas, fotógrafos, programas de televisão, convites para outros filmes, várias apresentações da peça em outros lugares. Sentia-se orgulhosa que o mundo da mídia se interessava, por seu intermédio pelo mundo dos surdos, pois, cada jornalista parecia estar descobrindo esta comunidade. Algumas coisas a deixavam triste: a manchete que se destacava: ‘a surda-muda recebe o Molière’, a pergunta repetitiva: ‘como é seu silêncio?’ Ela respondia não ser igual ao deles, o dela seria o de ter os olhos fechados, as mãos paralisadas, o corpo insensível, a pele inerte; ‘você vai ter filhos?’; ‘Tem medo de que ele seja surdo ou ouvinte?’. Respondia a todos que fosse surdo ou ouvinte, seria bilíngue. Comentou que era uma gaivota que amava o teatro, a vida, os dois mundos: o dos filhos do silêncio e o dos filhos do barulho. Que ela cresceu e voava com suas próprias asas e que seu coração não era surdo a nada neste duplo mundo.

Ao refletir sobre as narrativas presentes neste trabalho, desde a infância até a vida adulta de Emmanuelle, somos levados a considerar a importância de dar sentido aos eventos que escapam ao que está posto como uma regra e entender as vidas subjetivadas pelos atravessamentos e experiências únicas de cada sujeito. Desde a chegada de sua irmã até suas relações com o mundo ao seu redor, suas bonecas, animais de estimação e sua profunda apreciação pela música, cada experiência contribuiu para sua existência surda. As narrativas, também revelaram uma adolescência marcada por desafios e frustrações, mas, também por descobertas e conquistas que a levaram a entender-se, questionar-se, resistir e consolidar-se como uma artista na vida adulta.

Nos aproximamos das ideias de Larrosa sobre a experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2011, p.21).

As narrativas de Emmanuelle nos lembram da importância de dar sentido às nossas experiências, pois, é através delas que construímos quem somos e como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Ao entender as histórias de vida, depois anos e várias leituras em tempos distintos, é comum as diferentes compreensões ao longo destes trinta anos. As suas narrativas contam histórias e, contando histórias, nossas histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 2011).

Além de homenagear a autora e a obra, viemos salientar o nosso olhar ressignificado para a experiência surda vivida e narrada por Laborit. A experiência está para além das línguas, culturas e de tudo que foi marcado como sendo de surdo ou de ouvinte, como mundos distintos, mas sim, naquilo que foi vivido como sujeito de uma experiência de vida outra. Outro modo de entender e conceber o mundo.

Conforme a autora, através da língua de sinais ela encontrou a grande chave que abriu a grande porta que a separava do mundo. Na adolescência, assim como qualquer adolescente ouvinte ou não, sentia-se dona do mundo, com seus sonhos, amores, fantasias, conflitos e uma imensa vontade de alçar voo. Tornou-se militante a favor da sociedade de surdos, entendendo sua existência sendo manipulada e sua identidade apagada e por isso ‘grito da gaivota’ ecoa nos diversos tempos e lugares deste mundo.

RELAÇÃO DE PARECERISTAS AD HOC E AGRADECIMENTOS

REED V. 9 - Nº. 17, 2024/1

PARECERISTAS

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Agda Felipe Silva Gonçalves (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezzoni Caetano (Ufes)

Carline Santos Borges (*Ad hoc*)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Euluze Rodrigues Costa Junior (Ufes)

Ivone Martins de Oliveira (Ufes)

Isabel Matos Nunes (Ufes)

Júnio Hora Conceição (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Mariangela Lima de Almeida

(Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG)

Rosana Carla do Nascimento Givigi (UFS)

Sônia Marta de Oliveira (Rede municipal de Educação de Belo Horizonte).

Vitor Gomes (Ufes)