



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS ARARANGUÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO

Bruno José de Sousa

**Tecnologia Assistiva e o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da
pessoa com deficiência**

Araranguá

2022

Bruno José de Sousa

**Tecnologia Assistiva e o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da
pessoa com deficiência**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Tecnologias da Informação e Comunicação da
Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção
do título de Mestre em Tecnologias da Informação e
Comunicação.

Orientador: Prof. Dr. Giovani Mendonça Lunardi

Coorientador: Profa. Dra. Ivani Cristina Voos

Araranguá

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sousa, Bruno José de
Tecnologia Assistiva e o Atendimento Educacional
Especializado na perspectiva da pessoa com deficiência /
Bruno José de Sousa ; orientador, Giovani Mendonça Lunardi,
coorientador, Ivani Cristina Voos, 2022.
131 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Campus Araranguá, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2022.

Inclui referências.

1. Tecnologias da Informação e Comunicação. 2. Educação
Especial. 3. Tecnologia Assistiva. 4. Formação. I. Lunardi,
Giovani Mendonça. II. Voos, Ivani Cristina. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação. IV.
Título.

Bruno José de Sousa

**Tecnologia Assistiva e o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da
pessoa com deficiência**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Patricia Jantsch Fiuza, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Teófilo Alves Galvão Filho, Dr.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de mestre em Tecnologias da Informação e
Comunicação.

Prof. Giovani Mendonça Lunardi, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Giovani Mendonça Lunardi, Dr.
Orientador

Araranguá, 2022.

Este trabalho é dedicado aos amores da minha vida: Emerson, meu marido, meus pais Elizabeth e Francisco, a vocês, por todo o amor, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores professores Giovani Mendonça Lunardi e Ivani Cristina Voos por todo o aprendizado, atenção e dedicação. À Universidade Federal de Santa Catarina e ao PPGTIC – Araranguá por me proporcionar um ensino público, gratuito e de qualidade. Ao amor da minha vida, Emerson, por toda a paciência, carinho e incentivo de sempre, você faz meus dias mais felizes com toda a turminha e em especial a Labelle. A toda a minha família, em especial meus pais Francisco e Elizabeth, meu irmão Lucas, minha cunhada Vanessa, minha sogra Santina e minha irmã de coração Cecília, por toda a força, amor, incentivo e palavras de carinho que nunca faltaram. A minha prima Zenaide, amiga e educadora e que sempre esteve ao meu lado com palavras de conforto, carinho e incentivo. Aos meus amigos tão especiais, que além de amigos são também educadores Adir, Celso e Ligia. Ao IFSC, local onde trabalho e tenho orgulho em dizer que sou servidor. Um agradecimento especial aos colegas e gestores do Campus Araranguá, Adriano, Fabiana e Mozart pelo apoio e incentivo. A todos os servidores do IFSC, pela convivência, experiências trocadas e incentivo, mas em especial a Renata e a Claudia, servidoras da Biblioteca que estavam sempre dispostas a me ajudar e a sanar as minhas dúvidas. A professora Aline Hilsendeger pelo apoio e atenção dados à pesquisa. Aos servidores do Núcleo Pedagógico do IFSC Araranguá, pelo incentivo e compreensão diante de minha ausência. Aos Colegas do GPEATA que de alguma forma ajudaram a iniciar os estudos e a jornada através da Educação Especial. As servidoras, amigas e parceiras de corrida Virginia e Tatiana pelo carinho, compreensão e incentivo. Não poderia deixar de destacar não apenas a servidora, mas acima de tudo a grande amiga Daise, pois juntos iniciamos essa jornada pelo PPGTIC. Daise, me faltam palavras para agradecer toda a tua atenção, carinho, compreensão e empenho de sempre.

Meu agradecimento a ADEAR – Associação dos Deficientes de Araranguá, vocês tornaram essa pesquisa possível em meio a uma Pandemia, vocês nos acolheram e nos ajudaram de todas as formas possíveis.

Agradeço a todos (as) que se envolveram e/ou colaboraram com essa pesquisa.

Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, se não saímos de nós próprios (SARAMAGO, 1998, p. 41).

RESUMO

A pesquisa apresenta fundamentos legais acerca da Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e Tecnologia Assistiva (TA) em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e o programa de Implantação de SRMs. São esses fundamentos que delinearão essa pesquisa e formam o arcabouço teórico e legislativo no que tange a área e respaldam os direitos dos alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial. Os avanços legais, com aprovação de legislações e implementação de novas políticas, repercutiram positivamente para o acesso e um aumento significativo desses estudantes matriculados nas escolas públicas regulares. A literatura aponta para uma educação inclusiva e ressalta a importância dos serviços e recursos utilizados nas escolas, visando a inclusão plena e irrestrita com processos formativos adequados aos docentes, com vistas a aprimorar práticas pedagógicas mais inclusivas. Nesse contexto a pesquisa buscou analisar as narrativas de pessoas com deficiência, quando estudantes da educação básica, sobre suas perspectivas e o uso de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado, de modo a sinalizar possíveis impactos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) nos processos educacionais dessas pessoas. Com abordagem qualitativa, a pesquisa considera como *corpus*, narrativas de pessoas com deficiência, que na educação básica frequentaram escolas regulares e públicas. Para compor a pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada aplicada com 05 (cinco) participantes. As análises realizadas por meio dos procedimentos da análise textual discursiva, após realizadas as entrevistas, possibilitou compreender os processos formativos dos participantes, a compreensão dos mesmos acerca da deficiência, as barreiras encontradas nesse percurso, a incipiente oferta de atendimento na escola como o Atendimento Educacional Especializado e a necessidade de formação para a pessoa com deficiência, como forma de apropriação de conhecimento que permita o empoderamento, para terem ciência de seus direitos e possam exigí-los. Os resultados corroboram com os dados já descritos em outras pesquisas, com relação à necessidade de processos formativos que promovam a Tecnologia Assistiva, porém esse estudo aponta a necessidade de formação para a pessoa com deficiência, usuário final de Tecnologia Assistiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Formação.

ABSTRACT

The research presents legal foundations about Special Education, Specialized Educational Assistance (SEA), Multifunctional Resource Rooms (MRR) and Assistive Technology (AT) in line with the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education of 2008, and the MRR Implementation program. These are the foundations that outlined this research and form the theoretical and legislative framework regarding the area and support the rights of students with disabilities, the target audience of Special Education. Legal advances, with the approval of legislation and the implementation of new policies, had a positive impact on access and a significant increase of these students enrolled in regular public schools. The literature points to an inclusive education and emphasizes the importance of services and resources used in schools, aiming at full and unrestricted inclusion with training processes suitable for teachers, with a view to improving more inclusive pedagogical practices. In this context, the research sought to analyze the narratives of people with disabilities, when students of basic education, about their perspectives and the use of Assistive Technology resources and services in Specialized Educational Assistance, in order to signal possible impacts of the National Policy on Special Education on Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008c) in the educational processes of these people. With a qualitative approach, the research considers as corpus, narratives of people with disabilities, who attended regular and public schools in basic education. To compose the research, a semi-structured interview applied with 05 (five) participants was used as a data collection instrument. The analyzes carried out through the procedures of discursive textual analysis, after the interviews were carried out, made it possible to understand the training processes of the participants, their understanding of the disability, the barriers encountered in this path, the incipient offer of care at school as the Educational Service Specialized and the need for training for people with disabilities, as a form of appropriation of knowledge that allows empowerment, so that they are aware of their rights and can demand them. The results corroborate the data already described in other studies, regarding the need for training processes that promote Assistive Technology, but this study points to the need for training for people with disabilities, end users of Assistive Technology.

Keywords: Special Education. Assistive Technology. Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Educação Especial da Educação Básica ao Ensino Superior.	28
Figura 2 – Censo Escolar 2021 - Percentual de alunos com e sem acesso ao AEE	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações defendidas PPGTIC conforme descritores de busca.	25
Quadro 2 – Perfil dos participantes da Pesquisa	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEAR Associação dos Deficientes de Araranguá
ADI Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE Atendimento Educacional Especializado
APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATD Análise Textual Discursiva
CAT Comitê de Ajudas Técnicas
CNE Conselho Nacional de Educação
CEB Câmara de Educação Básica
EE Educação Especial
EUSTAT Empowering Users Through Assistive Technology
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI Lei Brasileira de Inclusão
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC Ministério da Educação
ONU Organização das Nações Unidas
PAI Plano de Atendimento Individualizado
PAR Plano de Ações Articuladas
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEEPEI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGTIC Programa de Pós-graduação Tecnologias da Informação e da Comunicação
SC Santa Catarina
SRM Sala de Recursos Multifuncionais
STF Supremo Tribunal Federal
TA Tecnologia Assistiva
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
TICs Tecnologias de Informação e Comunicação
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA.....	22
1.2	OBJETIVO GERAL.....	22
1.2.1	Objetivos Específicos	23
1.3	INTERDISCIPLINARIDADE E ADERÊNCIA AO PROGRAMA	23
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CONTEXTO DE INSERÇÃO DO ESTUDANTE.....	26
2.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO DE MUDANÇAS DE UMA MODALIDADE DE ENSINO	26
2.2	MARCOS LEGAIS: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, CONQUISTAS E DESAFIOS	29
2.3	TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO MAIS UM DOS CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	36
2.4	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A REGULAMENTAÇÃO COMO UM DIREITO NA ESCOLA REGULAR.....	39
2.4.1	Atendimento Educacional Especializado e os Usuários	41
2.4.2	Atendimento Educacional Especializado e os Profissionais.....	43
2.4.3	Atendimento Educacional Especializado e a Família.....	45
2.4.4	Salas de Recursos Multifuncionais.....	47
2.5	O SER E O SE RECONHECER COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA E USUÁRIO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA.....	48
3	PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO TRILHADO ATÉ AS ENTREVISTAS.....	56
3.1	PLANEJAMENTO: ARARANGUÁ COMO AMOSTRA DA PESQUISA.....	57
3.2	OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA COVID E A DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	57
3.2.1	Conhecendo a Associação dos Deficientes de Araranguá	58

3.3	DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES E COLETA DE DADOS.....	59
3.4	COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	61
3.4.1	Entrevistas: Momento de escuta e acolhimento as percepções.....	61
3.5	INSTRUMENTO ANALÍTICO: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA	62
4	A EDUCAÇÃO NA VOZ DE QUEM VIVEU ESSA TRAMA.....	64
4.1	O PERCEBER-SE E O RELACIONAR-SE COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA E USUÁRIO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA	65
4.2	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ESPAÇO DE OFERTA DE SERVIÇOS E RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA COMPREENSÃO DO USUÁRIO	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A – MODELO DA AUTORIZAÇÃO ASSINADA PELA ADEAR.....	128
	APÊNDICE B – MODELO TCLE ASSINADO PELOS PARTICIPANTES.....	129

1 INTRODUÇÃO

A vida se concretiza a partir de experiências significativas, que se constroem e se reconstroem nas vivências, nas interações e na troca entre os sujeitos. A escola possui um papel social relevante, ambiente onde temos a oportunidade de vivenciar experiências a partir da aprendizagem e do conhecimento. A inserção no espaço escolar é carregada de singularidades. As experiências, contatos e impressões vivenciadas na escola, interferem direta ou indiretamente em toda uma vida, em toda uma história. Cappellanes e Mello (2008) reforçam que os primeiros contatos com a escola são de extrema importância para as demais etapas da vida escolar, pois é na escola, uma instituição responsável pelo compartilhamento de conhecimentos formais, onde aprendemos a conviver, interagir e a dividir com outras crianças.

E quando o cenário é de estudantes com deficiência ingressando no ambiente escolar, quais suposições formulamos? Como é a adequação dos espaços físicos? A legislação está em consonância com as práticas pedagógicas? Quais as implicações dos processos educativos na vida dos estudantes? “Como estão as nossas escolas? Todos sabemos que elas estão deixando a desejar e que é urgente fazer alguma coisa para redefini-las, de todas as formas possíveis” (MANTOAN, 2003, p. 07).

Na busca por respostas a estes questionamentos, um fator que precisamos considerar são os estudos sobre a atuação do professor em classes escolares denominadas inclusivas. Esses estudos apontam que o sucesso dessas intervenções depende da implementação de amplas mudanças nas práticas pedagógicas (O'DONOGHUE; CHALMERS, 2000), além disso, se faz necessária a adoção de novos conceitos e estratégias, como a educação cooperativa conforme apontam O'Connor e Jenkins (1996).

Para Mantoan (1997) o estímulo à participação de pais e da comunidade também são importantes nesse processo. Avramidis, Bayliss e Burden (2000) dizem que é preciso atitudes positivas frente à inclusão de crianças no ensino regular. Para Bissoto (2012) a questão da educação inclusiva está atrelada a exclusão social e uma ação educacional efetivamente inclusiva não pode ficar restrita aos muros das instituições, exige a participação de toda a coletividade. Ao falarmos em inclusão no ensino regular, surge a necessidade de falar em escola especial *versus* escola regular e nesse sentido Vygotsky (1997) se posiciona afirmando que:

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdo-mudo e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que o levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKY, 1997, p. 41).

Galvão Filho (2017) diz que frequentemente excluimos pessoas da sociedade por preconceito, desconhecimento, por imaginarmos que as dificuldades dessas pessoas são insuperáveis, intransponíveis, no entanto, constata-se que muitas vezes essas soluções chegam a ser artesanais e mais próximas dos usuários do que imaginamos, mas são necessárias estruturas que permitam esse desenvolvimento.

A área da Educação Especial (EE) e seus desdobramentos estruturais, que será mais explanada na seção posterior, faz parte dessa necessária estrutura e possui longa história com legislações e caminhos pedagógicos percorridos que nos permitiram chegar à perspectiva denominada inclusiva. Para Pereira (2017), é a partir da década de 1990 que importantes mudanças alteraram o cenário da educação brasileira, com as conferências internacionais surgiram a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que elencaram um novo paradigma educacional: a Educação Inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe consigo a consolidação de políticas públicas a favor da inclusão geral e irrestrita a todos os alunos, fundamentadas no preceito da convivência com o outro, seja ele pessoa com deficiência ou não, contribuindo para o desenvolvimento de pessoas. No Brasil, vale ressaltar que a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência na rede pública de ensino e nas salas de aula comuns ocorre de forma mais efetiva e resguardada com o lançamento, pelo Ministério da Educação (MEC), em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008c). Para Lanuti e Mantoan (2021), por meio da PNEEPEI, apresentaram-se todos os serviços necessários para que a educação escolar tivesse seu papel reconfigurado, passando a acolher indistinta e incondicionalmente a todos.

Em relação à implementação das políticas voltadas a EE no Brasil, podemos considerar que 2009 é um ano importante nesse histórico, pois, foi com a aprovação do Parecer nº 13/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2009c), que regulamenta o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), posteriormente revogado pelo

Decreto nº 7.611/2011, que se traçou as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades/superdotação. O Decreto nº 7611/2011 foi um marco ao garantir a inclusão no sistema educacional geral e ao determinar a oferta de EE, preferencialmente² na rede regular de ensino, permitindo a inclusão, a garantia de ensino e participação plena na sociedade. A partir desses marcos legais podemos vislumbrar o que fala Bissoto (2012) sobre a necessidade de mudanças além dos muros da escola.

Apesar da importância dessas legislações, cabe frisar que em muitos decretos e leis o termo inclusão é amplamente utilizado, mas nem sempre o conceito ou a compreensão deste termo é de fato esclarecido e muitas vezes percebe-se ações desencontradas dos preceitos que estão realmente ligados a essa expressão. Para Serra (2004) o termo inclusão está geralmente associado a integração o que, segundo a autora, é um equívoco, Serra (2004) nesse sentido afirma que:

Muito se tem falado sobre o processo de inclusão, e quase sempre com a conotação de que inclusão e integração escolar seriam sinônimos. Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto que a inclusão escolar implica em redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, dentre outros. A inclusão num sentido mais amplo, significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo que precisamos percorrer (SERRA, 2004, p. 27).

Sobre os movimentos de integração e inclusão Machado (2020) diz que eles surgiram nos anos sessenta e admitiam em turmas comuns somente estudantes prontos, os demais iriam

¹ Embora o Decreto nº 6571/2008, o Decreto nº 7.611/2011 bem como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) tragam a nomenclatura Transtornos Globais do Desenvolvimento, cabe destacar que essa nomenclatura está em desuso, a nova nomenclatura é Transtorno do espectro autista. A nova nomenclatura se faz presente na Lei nº 12.764/2012 bem como se faz presente no DSM 5 de 2014 (DSM - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, da American Psychiatric Association). Conforme descrito no DSM 5: **O transtorno do espectro autista** é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. A Lei nº 12.764/2012 em seu Art. 1 § 2º diz que: A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

² A palavra preferencialmente utilizada em diversas legislações ao longo do tempo foi e é motivo de muitas discussões. Para VOOS (2013, p. 46) o termo é motivo de convergências e divergências entre os profissionais da área, para a autora "o termo abre margem para que a educação dos alunos cegos, por exemplo, seja realizada exclusivamente em escolas ou espaços especializados". Importante frisar que na "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva", o termo não é mais utilizado, pois já se entende que estes alunos devem estar na escola regular, este pensamento está referendado no Decreto 7611/2011 que aponta, no seu artigo 1º, o dever do estado: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2011a, p. 1).

para classes especiais ou escolas especiais. O movimento de inclusão tem seu início marcado nos anos noventa e possui como foco não a inserção parcial, mas total, sem exceção. Para Machado (2020), o princípio da inclusão não é a normalização e sim o reconhecimento da diferença humana. O movimento de inclusão possui propósito de reconhecimento, de valorização das diversas formas de ser e estar no mundo, promovendo o potencial humano sem se preocupar com os índices de aproveitamento escolar. Para Mantoan (2003), a inclusão se tornou um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e de seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade, e no modelo de inclusão escolar existe a integração dos alunos com e sem deficiência nas salas de aula regulares, compartilhando as mesmas experiências e aprendizados. Mantoan (2003) afirma ainda em relação à Integração e Inclusão que:

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 16).

Para podermos promover as ideias de uma escolarização, na perspectiva da inclusão, precisamos de uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. A concepção da Educação Especial como serviço paralelo ou especializado pode segregar e criar dois sistemas separados de educação: o regular e o especial, eliminando todas as vantagens que a convivência com a diferença humana pode nos oferecer (SERRA, 2004). Ainda sobre esse ponto, Santos (2000) explica que oferecer a Educação Especial como um serviço, de maneira segregada, realizado em ambiente especializado e com características de tratamento, implicaria na existência de dois sistemas de educação paralelos: o regular e o especial. O AEE não deve funcionar como um sistema paralelo, mas sim como um serviço que complementa ou suplementa a escolarização do aluno com deficiência, proporcionando espaço de aprendizado de conteúdos específicos às suas demandas que serão base para o aprendizado dos conhecimentos escolares promovidos no espaço comum da sala de aula.

Rogalski (2010) define inclusão como um processo que oferta a escolarização no ensino comum para todos, percebendo ser possível que todos aprendam juntos, ainda que ocorram processos diferenciados como, por exemplo, o alcançado no espaço do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Atendimento referendado por meio do Decreto n°. 7.611/2011 dispõe sobre a EE e o AEE, o qual objetiva promover a autonomia do aluno e constitui oferta obrigatória da rede regular de ensino (BRASIL, 2008a).

Para Machado (2020) é com o movimento da perspectiva da educação inclusiva que a EE deixa de ser vinculada como uma área substitutiva do ensino e vai para dentro do ensino regular. Ainda conforme a autora, é no AEE, como uma ação da Educação Especial, que se tem como prioridade a remoção das barreiras de acesso ao currículo, garantindo direitos fundamentais como a acessibilidade. O atendimento deve estar contemplado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e pode ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A SRM pode estar localizada na escola em que o aluno estuda (preferencialmente), na escola mais próxima ou em um centro especializado, com atendimento individual ou em pequenos grupos, no contra turno a matrícula da sala de aula regular (BRASIL, 2001, p. 140). Importante frisar que o AEE não pode se reduzir ao contra turno e ao atendimento individualizado.

Machado (2020) explica ser por meio do AEE que os estudantes com deficiência têm acesso a uma gama de materiais pedagógicos, de estratégias e de recursos de acessibilidade. Machado (2020) afirma que o AEE não é substitutivo, requer estudo de caso de cada criança, um plano de atendimento educacional especializado e individualizado, ou seja, cada criança tem o seu estudo de caso e o seu plano de AEE. No entanto, importante dizer que esse plano individualizado não é sinônimo de currículo e atividades adaptadas. Lanuti (2020) explica que precisamos de atividades diversificadas e **não adaptadas**, pois o **adaptado é pensado para uns** e modificado para outros e o diversificado é quando nós, enquanto professores, consideramos que não temos, previamente, condição de afirmar do que um aluno é capaz ou não e, sendo assim, oferecemos vídeos, textos, roda de conversas, ou seja, atividades diversificadas para que dessa forma cada aluno, a partir do reconhecimento e da construção de suas habilidades, vai percebendo gradualmente qual é o melhor caminho a escolher para aprender determinado conteúdo. Baptista (2020) nos lembra, ainda, que o pensamento inclusivo a partir da diferença vê a sala de aula na totalidade, porém compreende que cada aluno tem suas especificidades, logo não há uma busca por homogeneidade, por grupos iguais. Machado (2020) afirma que não precisamos de um ensino individualizado como se

propõe nas escolas e classes especiais, mas precisamos de um ensino que considere os diferentes estilos individuais de aprendizagem. Nesse sentido Mantoan (2003) afirma que:

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Em consonância a essa perspectiva de inclusão, considerando toda a importância desse atendimento e para viabilizar políticas de inclusão, o Governo Federal cria em 2007, através da Portaria nº 13 do Ministério da Educação (MEC), o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) visando apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado para fortalecimento do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência na escola regular.

O programa disponibilizou entre os anos 2005 a 2011 de acordo com dados encontrados no *site* do MEC, um total de 39.301 (trinta e nove mil trezentos e uma) Salas de Recursos Multifuncionais para escolas de todos os estados brasileiros, sendo que em Santa Catarina foram distribuídas 2178 (dois mil cento e setenta e oito) SRM's em 286 municípios.

Essas estruturas aliadas ao professor de Educação Especial e toda a configuração pedagógica da escola, tinha como objetivo permitir um atendimento personalizado e de mais qualidade, com a inserção de Tecnologia Assistiva (TA) nessas instituições de ensino. Bersch (2013) afirma que a TA, ao ser inserida nas escolas por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), atribui ao professor da Educação Especial, que atua no AEE, a tarefa de reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de TA que melhor atendem o estudante na escola comum.

Autores como Bersch (2006), Galvão Filho (2012) e Sankako e Braccialli (2014) apresentam a TA como um suporte para a efetivação da inclusão educacional e social. Porém, diante da discussão apresentada até o momento questionamos: o que é uma Tecnologia Assistiva?

O termo Tecnologia Assistiva é polissêmico, visto que diversas interpretações e sinônimos podem ser percebidos nos documentos e pesquisas publicados sobre esse tema. Importante dizer que a polissemia do termo no Brasil, se deu de forma mais presente até o ano de 2007, quando instituiu-se o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), que em seus estudos definiu oficialmente o conceito brasileiro para a área. Ademais, é uma área de estudos que vem crescendo no país.

Segundo Galvão Filho (2009a), qualquer pedaço de pau utilizado como uma bengala improvisada caracteriza o uso de um recurso de Tecnologia Assistiva. Para Sartoretto e Bersch (2020), Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência promovendo vida independente e inclusão.

O termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana (BERSCH, 2013).

Importante ressaltar que a TA é um direito assegurado pela Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI). Sobre o aspecto de respaldo legislativo, Machado (2020b) afirma que o direito à educação e acessibilidade são princípios do movimento de educação inclusiva e nada substitui o direito à convivência em espaços comuns para que os estudantes possam se reconhecer como seres humanos de direito, dignos de valorização e reconhecimento.

Considerando todo o exposto até o momento, é importante ressaltar que essa pesquisa é pautada no movimento de Educação Inclusiva e considera a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008c), política essa que vigora há treze (13) anos. Ressaltamos esse fato, dado o episódio ocorrido no dia 30 de setembro de 2020 quando o atual Governo Federal lançou e sancionou por meio do Decreto nº 10.502, outra Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Essa política conforme dados do MEC traria uma “nova lógica” e uma perspectiva denominada equitativa ao longo da vida. Conforme fala, no ato do lançamento proferida pelo Ministro da Educação Milton Ribeiro (2020), “Um dos principais norteadores dessa política nacional é a valorização da singularidade e do direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional”. Porém, muitas controvérsias e discordâncias entre pesquisadores no país tomaram a pauta. Machado (2020) afirma que as propostas apresentadas pelo MEC como uma atualização das políticas educacionais é a volta ao modelo de integração, é um retrocesso. Bersch (2020c)³ em uma postagem em seu perfil pessoal no *facebook* sobre esse tema, diz que considera o decreto uma derrota importante na caminhada pela educação inclusiva no Brasil. Para ela, crianças e jovens com deficiência retornam ao atendimento segregado. Em vez de avançar e se aprimorar para atender melhor a

³ Publicação realizada no perfil pessoal de Facebook de Rita Bersch no dia 01 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/rita.bersch/posts/3138619372927353>.

escola poderá justificar o seu "não saber" encaminhando crianças e jovens com deficiência para um atendimento apartado e excludente. Para Lanuti e Mantoan (2021), a nova política proposta pelo Governo Federal (Decreto nº 10.502) representa a volta da Educação Especial substitutiva à educação comum para “casos graves de deficiência” – um resgate da interpretação médica de deficiência. Os mesmos autores, afirmam ainda que se trata de uma releitura da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994 – ultrapassada, com ideais que não correspondem à atualidade.

Considerando os debates realizados e lutas históricas, corroboramos com Machado (2020), Bersch (2020c), Lanuti e Mantoan (2021), quando afirmam que ao se confirmar a implementação de uma política como a apresentada pelo Governo Federal em 2020, fatalmente voltamos aos modelos historicamente implantados no país, onde teremos escolas especiais e escolas regulares. Importante destacar, no entanto, que diante do movimento nacional contrário das organizações de pais, pesquisadores e demais da sociedade civil, no dia 18 de novembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu a eficácia deste Decreto e no dia 28 do mesmo mês, o Plenário do Supremo Tribunal Federal, por maioria, validou a referida liminar na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, suspendendo a eficácia do Decreto 10.502/2020, que buscou instituir a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para o STF, prevaleceu o entendimento de que a norma poderia fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Segundo o relator, o paradigma da educação inclusiva é resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência, para inseri-las no contexto da comunidade. “Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos”, afirmou o Ministro Dias Tofoli.

Apesar da contextualização que se faz necessária, visto que esse episódio já é parte da história da educação do país, destacamos que o presente trabalho não possui o propósito de avaliar essa política, questão essa que pode ser tratada por trabalhos futuros, uma vez que essa política acaba de ser apresentada e se quer foi implementada, com suspensão via STF, mas corroboramos com a visão de retrocesso e atraso. Esta pesquisa está alicerçada, conforme já mencionamos, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008c), política essa que, com seus erros e acertos,

conquistas, derrotas e ajustes necessários, vem norteando a educação brasileira nos últimos 13 (treze) anos (considerando 2008 a 2021).

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA

Dado o presente exposto, a questão que buscamos responder nesta pesquisa é: ***O que têm a dizer pessoas com deficiência, quando estudantes da educação básica, sobre o uso de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva?*** É a partir desse questionamento que surge/emerge a presente pesquisa, pois muitos são os trabalhos que abordam as estruturas escolares, olhar do corpo docente e técnico, visão de familiares, formação de docentes, mas poucos são os trabalhos que ouvem os estudantes com deficiência que ingressam ao sistema escolar e fazem (ou deveriam fazer) uso dos serviços e tecnologias disponibilizados no AEE ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas. Um exemplo da ausência de pesquisas com esse cunho pode ser identificado em Falcão, Dantas e Silva (2017) ao falarem que o professor da EE precisa conhecer o aluno, afirmam que é preciso saber:

Quem é o aluno? O que a sua família relata sobre ele? Os problemas que enfrentam em casa? O tipo de atendimento que o aluno recebe? Quais os profissionais envolvidos em seu atendimento? Como é o desempenho do aluno em sala de aula? Quais recursos são utilizados para que o aluno se mobilize? Quais os materiais pedagógicos utilizados em sua mobilidade? (FALCÃO; DANTAS; SILVA, 2017, p. 34).

Não temos a intenção de questionar a posição das autoras, mas evidenciar que normalmente não incluímos o que dizem esses estudantes, o que eles precisam, como eles estão compreendendo os processos e como se sentem em relação a seus próprios desempenhos acadêmicos, corporais e o que buscam. Nesse contexto, considerando as políticas implementadas, os Recursos distribuídos pelo Governo Federal e as políticas em vigor, como está o cotidiano desses estudantes nessas escolas? O que têm a dizer? São esses preceitos que justificam a presente pesquisa.

1.2 OBJETIVO GERAL

Com esse olhar, visando o quão importante é ouvir, saber e verificar o que pensam os estudantes, a presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar as narrativas de pessoas com deficiência, quando estudantes da educação básica, sobre o uso de recursos e serviços de TA,

de modo a sinalizar possíveis impactos da PNEEPEI (BRASIL, 2008c) nos processos educacionais.

1.2.1 Objetivos Específicos

Em relação aos objetivos específicos a presente pesquisa busca:

- Compreender quais impactos os serviços e os recursos de TA, disponibilizados nas salas de Recursos Multifuncionais por meio do AEE, podem exercer na vida educacional e social das pessoas com deficiência a partir das narrativas dos próprios usuários;
- Caracterizar a partir das narrativas dos participantes da pesquisa o perceber-se como estudante pertencente ao ensino regular usuário de TA;
- Examinar, a partir das narrativas dos usuários, possíveis limites e também as potencialidades dos serviços e recursos de TA nas SRMs para os seus processos de escolarização.

1.3 INTERDISCIPLINARIDADE E ADERÊNCIA AO PROGRAMA

O Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC) com área de concentração em Tecnologia e Inovação se divide em três linhas de pesquisa a saber: Tecnologia Computacional; Tecnologia, Gestão e Inovação; e Tecnologia Educacional.

O presente trabalho possui como tema central a Educação Inclusiva na visão de pessoas com deficiência, o estudo se propõe a ouvir essas pessoas com deficiência quando estudantes da educação básica, sobre o uso de recursos e serviços de TA, de modo a sinalizar possíveis impactos da PNEEPEI.

Importante ressaltar que o AEE e todos os Recursos e Serviços necessários são direitos assegurados. Nesse contexto, a pesquisa está alinhada à Tecnologia Educacional, que faz parte do referido programa PPGTIC. A Tecnologia está presente em nossas vidas e em nossas escolas. Segundo Fialho, Carvalho e Pinel (2016):

As tecnologias de informação e comunicação trazem para a sociedade um movimento intrínseco de inclusão que pode contribuir com a escola nesse caminho pelo acesso, permanência e aprendizagem a partir das potencialidades e não tendo as limitações como ponto de partida (FIALHO; CARVALHO; PINEL, 2016, p. 1026).

Ao pensarmos o que nos dizem os autores percebemos um alinhamento entre a Educação Especial e a Tecnologia da Informação. Os autores ainda afirmam que a relação entre as tecnologias e a formação humana deve considerar o contexto em que se envolvem os participantes da sociedade da informação e desafios propostos pelos avanços tecnológicos, propondo a quebra da homogeneidade do sistema que por muito tempo definiu padrões de normalidade como se fossemos todos desumanamente iguais. Tomaz (2017), ao falar da importância da tecnologia no campo da inclusão, afirma que as fronteiras entre o biológico e o tecnológico estão sendo diluídas aos poucos e pode ser que cheguemos em um momento em que não tenhamos mais a distinção entre o biológico e o tecnológico, entre o orgânico e o artificial, uma vez que as tecnologias estão intimamente ligadas a todo o processo.

Além de suas linhas de pesquisa, é importante ressaltar o caráter interdisciplinar do PPGTIC, para Pedroso e Bourguignon (2015) a interdisciplinaridade no campo do conhecimento é considerada uma nova consciência da realidade, um novo modo de pensar, resultado de atos de trocas e reciprocidade, integrando as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido compreende-se que:

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar (THIESEN, 2008, p. 552).

Por todo o exposto, e nesse contexto em que Thiesen (2008) afirma o caráter interdisciplinar da escola, que a referida pesquisa demonstra sua aderência ao PPGTIC e seu caráter interdisciplinar.

Realizamos ainda uma busca no repositório do programa PPGTIC visando encontrar trabalhos defendidos no referido programa que tenham abordado, dentro da linha de pesquisa educacional, temáticas como: Tecnologia Assistiva, Educação Especial, Inclusão ou Sala de Recursos Multifuncionais. Com base nesses descritores foram identificados quatro trabalhos conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Dissertações defendidas PPGTIC conforme descritores de busca.

Ano	Título	Autor	Orientador
2018	O uso de tecnologias assistivas no processo de inclusão escolar: os professores e a escola.	PEIXOTO, Régis Nepomuceno	Dr. Márcio Vieira de Souza
2019	Inovação inclusiva na educação especial: plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem.	RÉUS, Vanderleia Benedet	Dr. Giovani Mendonça Lunardi
2021	Inclusão de tecnologias assistivas no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual no Brasil no contexto do Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4.	AGUIAR, Luciane Lummertz	Dr. Giovani Mendonça Lunardi
2021	Tecnologia Assistiva e a formação continuada dos docentes do Atendimento Educacional Especializado.	MANENTI, Daise da Silveira	Dr. Giovani Mendonça Lunardi

Fonte: Repositório PPGTIC.

Foram defendidas quatro dissertações no âmbito do PPGTIC com a referida temática e descritores entre os anos de 2018 e 2021, conforme acesso ao repositório PPGTIC em 25 de fevereiro de 2022.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada em quatro (4) capítulos. O primeiro capítulo apresentou a introdução ao tema proposto. O segundo capítulo versa sobre a Educação Especial, história, seus marcos legais, Tecnologia Assistiva, o Atendimento Educacional Especializado, às Salas de Recursos Multifuncionais e o Ser e o se reconhecer como pessoa com deficiência. O terceiro capítulo relata o percurso metodológico descrevendo as etapas de organização da pesquisa, definição de amostra, coleta de dados e instrumento de análise de dados. O quarto e último capítulo apresenta a análise do *corpus* coletado das narrativas descritas nas entrevistas realizadas com os participantes e Análise Textual Discursiva, tratando, ainda, das considerações finais após as análises dos resultados e sugestões para trabalhos futuros.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CONTEXTO DE INSERÇÃO DO ESTUDANTE

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 08).

É guiado por essas convicções, de um movimento inclusivo que se iguala pelas diferenças, que a inclusão de alunos com deficiência tem sido cotidianamente vivenciada nas escolas comuns de todo o país. Para Bezerra (2012) ainda que possam existir muitas críticas ao modo como a perspectiva da educação inclusiva foi sendo concebida e operacionalizada no Brasil, ela ocorreu e vem ocorrendo. Como já mencionamos, essa política, pelo menos em tese, aboliu a matrícula de alunos com deficiência em escolas ou classes especiais dando a esses estudantes seus respectivos lugares de direito na escola comum, embora na prática, isso nem sempre tenha acontecido. Nesse processo temos diversos atores envolvidos, dentre os quais podemos citar: O estudante, a Escola e sua equipe, a Família e os amigos desse ambiente.

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: HISTÓRICO DE MUDANÇAS DE UMA MODALIDADE DE ENSINO

É importante uma contextualização da história da Educação Especial, e nesse contexto Jannuzzi (2004, p. 10) afirma que “o diálogo com o passado não implica que ele explique totalmente o presente, não supõe que ele ensine como deveria ter sido, mas evidencia o que foi, que os acontecimentos não se dão de forma arbitrária, mas existe relacionamento entre eles”. Para Jannuzzi (2004) ao retomar o passado podemos compreender o presente, no entanto, é preciso ter presente que as fases, os períodos dessas concepções não podem ser demarcados de modo estanque, mas foram sendo elaboradas surgindo na realidade, pouco perceptíveis e também nela têm permanecido. Jannuzzi (2004) sintetiza alguns modos de pensar a educação da pessoa com deficiência no Brasil, desde o século XVI ao começo do XXI, dividindo as concepções em três grandes blocos:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médico-pedagógica e A2) Psicopedagógica.

B – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão.

C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto (JANNUZZI, 2004, p. 10).

Para a autora Jannuzzi (2004) o bloco A com suas concepções perdura até 1930 onde prevalecia o enfoque na deficiência em si mesma, isto é, no que faltava, na lesão. O Bloco B dividido em dois subgrupos, onde B.1 era basicamente centrado na Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano que, segundo a autora, estudiosos da educação têm, geralmente, apontado essa corrente como fruto da nossa reorganização ideológica, feita pelo grupo militar que estabeleceu a ditadura a partir de 1964. O bloco B2 é dividido em dois subgrupos, o B2.1 de integração e o B2.2 de Inclusão, a respeito de B2.1 a autora diz que:

B2.1) Integração ou Normalização – mainstreaming – Nessa mesma década, centrada mais no pedagógico, mas não em contradição com a corrente anterior, isto é, supondo o atrelamento da educação ao desenvolvimento, um dos princípios evocados pelos que aqui eram responsáveis por essa educação foi o da normalização, que aqui penetrou em fins de 1970 e início de 1980, e ainda hoje é citado (JANNUZZI, 2004, p. 16).

Em relação a B2.2 de Inclusão a autora coloca que:

B2.2) Inclusão – A partir do início de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), endossada pelo Brasil, com grande repercussão no século que se inicia, inclusive no nível do discurso oficial (veja-se CNE/ CEB, parecer 17/2001, p. 15), aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, porquanto implica uma reestruturação do sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2004, p. 20).

Em relação ao que a autora denomina de Bloco C, Jannuzzi (2004) afirma que:

Os recursos tanto administrativos – classes conjuntas, escolas etc. – como tecnológicos, e métodos e técnicas de ensino, são enfatizados como possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao lugar, ao exercício da cidadania (deveres e direitos constitucionais). Enquanto na perspectiva apenas centrada na educação se a considerava a solucionadora de todos os problemas sociais, aqui se sabe que há o limite de uma organização baseada na apropriação do lucro por alguns, que podem gozar de todos os benefícios trazidos pelo progresso, aqui se defende o direito à socialização, à distribuição, ao usufruto desses progressos para todos (JANNUZZI, 2004, p. 20).

E finaliza afirmando que:

Supõe assumir a responsabilidade da escola na sua complexidade, e, portanto, implica que os agentes escolares (diretor, supervisor, professor, funcionários em

geral) estejam atentos às dificuldades de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, por meio de métodos e técnicas adequados que lhe facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar (JANNUZZI, 2004, p. 22).

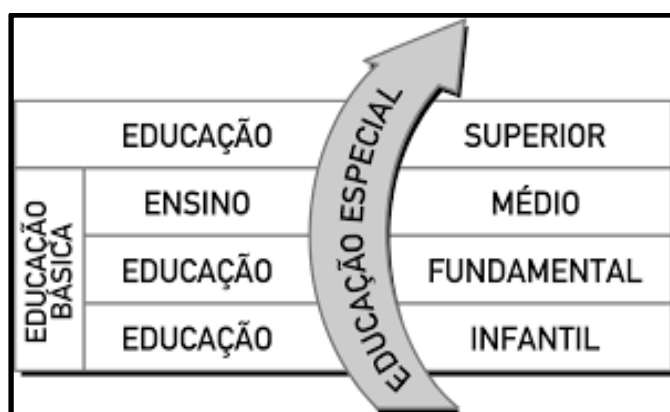
A investigação realizada pela autora nos mostra os caminhos e o tempo necessário para chegarmos a uma educação na perspectiva inclusiva. Para Junior e Lacerda (2018) sobre essas mudanças, destacam-se as políticas para a EE na perspectiva da educação inclusiva, com políticas de acessibilidade na escola; análise acadêmico-científica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva (TA); implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); Plano de Atendimento Individualizado (PAI); formação continuada para professores de sala regular; entre outras ações que compreendem as inovações e oportunidades igualitárias, que promovam a inclusão como um direito de todos.

Para Nilsson (2003), o objetivo da EE é o de reduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar atividades e participar plenamente da sociedade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) considera:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008c, p. 07).

A figura apresentada abaixo (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006) ilustra bem a EE como modalidade de ensino e seu papel transversal na vida escolar dos educandos com deficiência:

Figura 1 – Educação Especial da Educação Básica ao Ensino Superior.



Fonte: Mantoan, Prieto e Arantes (2006 *apud* Reus 2019, p. 37).

Uma escola na qual a área da EE é interpretada e respeitada como modalidade de ensino e perpassa os níveis de educação pode ser uma escola com perfil inclusivo. Ropoli *et al.* (2010) explicam que a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o processo educativo de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Para Machado (2020a) é com o movimento de educação inclusiva que a EE, pela primeira vez, deixa de ser vinculada a segregação no Brasil e vai para dentro do ensino regular, realizando atendimento aos estudantes com deficiência e não mais como uma área substitutiva do ensino.

2.2 MARCOS LEGAIS: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, CONQUISTAS E DESAFIOS

Como mencionamos anteriormente, a história da EE e a luta por direitos da Pessoa com Deficiência possui longa data e obviamente é marcada por movimentos de conquistas e derrotas que passam inevitavelmente pela aprovação de leis, decretos, portarias e normativas. Para Gil (2017) a educação de estudantes com deficiência recebe alguma forma de atenção desde os tempos do Brasil colônia, no entanto, a autora usa a Constituição de 1988 como ponto de partida para suas análises. Ressaltamos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, traz em seu artigo 1º (primeiro) a seguinte afirmação: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), e acaba por ser um ponto de partida interessante para a referida análise.

Pensando em Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), conhecida também como “Constituição Cidadã”, garantia em sua concepção direitos a grupos sociais até então marginalizados tornando-se um marco nessa história e garante em seu artigo 205 a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988).

No ano de 1994, por meio da Portaria nº 1793 (BRASIL, 1994, p. 01) do Ministério da Educação, temos a recomendação de inclusão da disciplina intitulada “Aspectos Ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais⁴”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

⁴ Interessante observar que o documento utilizava o Termo Necessidades Especiais. Termo abolido conforme literatura e movimento das próprias pessoas com deficiência, atualmente utiliza-se o termo Pessoa com Deficiência. Importante ressaltar que ainda que as antigas legislações tragam a nomenclatura em desuso, o

Além disso, a referida portaria recomenda a inclusão de conteúdos relativos à temática nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, conforme as suas especificidades. E em seu Art. 3º e último recomendava a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da EE.

Em 1996, o Brasil aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a Lei nº 9394 (BRASIL, 1996) que é posteriormente revisada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013). A LDB define a EE, assegura o atendimento e serviços de apoio especializado, na escola regular além de estabelecer critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em EE para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

No ano de 1999, temos o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7853, interessante observar que essa regulamentação ocorre com um lapso de 10 anos, a referida lei veio dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção. É também nessa legislação que a EE passa a ser definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, além de trazer a oferta, obrigatória e gratuita, da EE em estabelecimentos públicos de ensino.

As duas últimas décadas foram intensas nesse processo de regulamentações, em grande parte impulsionado pelo movimento de inclusão iniciado nos anos noventa (MACHADO, 2020b).

No ano de 2001 é aprovada a Resolução nº 02 (BRASIL, 2001) do Conselho Nacional de Educação. Essa resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Além disso, determinou que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento à pessoa com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos e o atendimento escolar desses alunos, tendo como início a educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de EE sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de AEE.

Em 2002 é aprovada a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a) que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A referida lei reconheceu a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão bem como outros recursos de expressão a ela associados. A lei determinou ainda que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. Ainda no mesmo ano foi assinada a Portaria nº 2.678 (BRASIL, 2002b) que aprova o projeto da grafia *Braille* para a língua portuguesa e recomenda o uso em todo o território nacional estabelecendo diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema *Braille* em todas as modalidades de ensino.

No ano de 2003, o Ministério da Educação aprova a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003) que decidiu incluir nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência como um dos critérios de análise. Essa portaria abre espaço para questionamentos quanto às barreiras arquitetônicas nos espaços públicos de ensino brasileiro.

Outra legislação importante a ser citada, é o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) que regulamentou e estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Em 2005, é promulgado o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que vem para regulamentar a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002a) e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o Art. 18 da Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000). No mesmo ano também é lançado o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (programa incluir) que propôs ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (IFs).

Nesse ambiente de mudanças e adaptações estruturais e comportamentais é preciso destacar ainda as mudanças ocorridas na estrutura de reorganização do ensino fundamental, que ampliou de 8 (oito) para 9 (nove) anos o tempo de percurso educativo dessa modalidade, definido pela Lei Federal nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a). Essa mudança suscita diversas discussões acerca da adequação do currículo, rotina, espaços, práticas educativas e formação

dos professores. Perez (2009) apresenta uma discussão sobre o ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental e afirma que essas alterações não devem ficar restritas a questões estruturais, sem o devido acompanhamento de mudanças relacionadas à renovação das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais, nesse nível de ensino. A compreensão passa a ser emergencial, principalmente pelo histórico de distorções entre programas e ações governamentais e suas descontinuidades nas práticas escolares.

O ano de 2007 trouxe consigo o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) que recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de SRM e a formação docente para o AEE. Nesse ano ainda foi assinado o Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007b) que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio da União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Destaque para o Art 2º que trouxe como uma de suas diretrizes a de garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008, o Brasil lançou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho composto por diversos pesquisadores da área no país e foi entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. O documento de grande importância reforça que o movimento inclusivo deixa de ser um movimento e torna-se uma política de estado. No mesmo ano são assinados o Decreto nº 186 (BRASIL, 2008b) que aprovou o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Destaque para o Artigo 24, que trata da educação e prevê dentre outras coisas um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, na qual as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Para que, assim, essas pessoas possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

No ano de 2009 é editado o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009b) que promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, agora pelo Executivo Federal conforme aprovado pelo Congresso Nacional no ano anterior, além disso, é editada a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a) que instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento

Educacional Especializado na educação básica. O documento afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

Em 2011 é instituído, por meio do Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011b), o Plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência - Plano viver sem limite. No art. 3º o plano estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das suas diretrizes. Em seu Art. 4º fica definido que o plano tem quatro eixos: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. No mesmo ano, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a) declara ser dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; entre outras diretrizes.

Em 2012 é sancionada a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Importante ressaltar que essa lei além de garantir mais direitos reconhece o indivíduo com Espectro Autista como uma pessoa com deficiência. Além disso, contribui para a compreensão de público alvo da EE, anteriormente estabelecido como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Conforme mencionado anteriormente o conceito de “transtornos globais de desenvolvimento” passa a ser reconhecido e diagnosticado como Transtorno do Espectro Autista.

No ano de 2014 o Governo Federal lança o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado por meio da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) que, naquele momento, definiu as bases da política educacional brasileira para os 10 anos seguintes. A redação de sua meta 4 diz:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 01).

A redação final causou polêmica com o termo “preferencialmente” na rede regular de ensino. Segundo Gil (2017), isso contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e o texto votado nas preparatórias, que estabeleceram a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos em escolas

comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente”. Interessante observar que no *site* Observatório do movimento todos pela educação, existe um monitor de acompanhamento das metas com percentuais de cumprimento e andamento de ações, no entanto, no que tange a Meta 4 a mesma está em branco (sem preenchimento) e o referido *site* informa não haver dados para o monitoramento da referida meta (meta 4)⁵. O que demonstra uma indiferença histórica e persistente em relação à temática.

No ano de 2015 é aprovada a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) que no seu capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. A Lei prevê projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis⁶, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Em continuidade a todo o processo inclusivo, no ano de 2016 é promulgada a Lei nº 13.409 (BRASIL, 2016) que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. A Lei garante que as pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No ano de 2020, o Governo Federal sanciona o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O referido documento vai de encontro às perspectivas inclusivas, pautas históricas e de lutas até aqui apresentadas, isso porque apesar de manter

⁵ O referido Site Observatório do PNE, disponível em: <https://observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva> traz em relação à meta 4 a informação de que: As pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não buscam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse é mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação.

⁶ Importante frisar que em um contexto de uma educação na perspectiva inclusiva, termos como adaptações razoáveis são excluídos do vocabulário. Conforme exposto por Lanuti (2020), precisamos de atividades diversificadas e não adaptadas. Considerando sempre as especificidades das pessoas.

aspectos da política anterior (BRASIL, 2008c) ele acaba por trazer algumas rupturas tais como as mencionadas no Art. 3º com destaque para seus incisos VI e VII que contrapõem a política de 2008 com a seguinte redação:

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
 I - Educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;
 II - Aprendizado ao longo da vida;
 III - Ambiente escolar acolhedor e inclusivo;
 IV - Desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;
 V - Acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;
 VI - Participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;
 VII - Garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;
 VIII - Atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e
 IX - Qualificação para professores e demais profissionais da educação (BRASIL, 2020, p. 01).

E em seu Artigo 6º traz diretrizes que ferem a questão da inclusão, com a seguinte redação:

I - Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;
 II - Garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;
 III - Garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e
 IV - Priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020, p. 02).

Fica evidente no referido documento que o mesmo acaba por criar dois sistemas de ensino: o regular e o especial, com a conseqüente exclusão. Como já mencionamos, esse trabalho não tem a finalidade de analisar o documento e seus rumos, mas não podemos deixar de o considerar dada a nossa responsabilidade enquanto pesquisadores que se posicionam favoráveis a perspectiva da educação inclusiva.

Essa cronologia nos reforça a longa história da Educação Especial e o movimento Inclusivo e demonstra que muita coisa foi conquistada em termos de legislação. Porém,

Machado (2020a) explica que a inserção parcial já existiu no Brasil e no mundo com o movimento de integração, assim como classes especiais nas escolas regulares ou de integração de tempo parcial nas escolas comuns, são de fato políticas educacionais que marcam a volta ao modelo de integração, é um retrocesso.

2.3 TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO MAIS UM DOS CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Algumas versões cercam a criação e reconhecimento do termo Tecnologia Assistiva, como o artigo de John M. Williams, que ao escrever para o Washington Post teria usado pela primeira vez o termo Tecnologia Assistiva, outra versão acerca da definição do termo foi publicada por Bersch (2005 *apud* Galvão Filho 2009b). De acordo com a autora, esse termo tornou-se oficial com a *Public Law* 100-407, em 1988, nos Estados Unidos da América. Voos (2016) explica que independente da versão, o importante é que o acesso à Tecnologia Assistiva pode ser fundamental para a vida da pessoa com deficiência, em especial, se estas forem protagonistas do processo.

A TA na escola está intimamente ligada a EE, a SRM e a pessoa com deficiência, porém ela é um elemento de auxílio a inclusão e precisa ser estudada e avaliada para que sua implementação tenha cada vez mais sentido na vida do usuário. Para Rocha (2010) a TA se revela como um instrumento de efetivação da inclusão escolar e a possibilidade de uma educação de qualidade, porém, em seu processo de desenvolvimento, se realizado de forma inadequada, ocasiona o abandono do recurso e a suspensão do uso em razão da insatisfação com o resultado obtido.

Bersch (2020a) explica, primeiramente, que precisamos olhar a TA sobre dois tópicos que são: os recursos e os serviços. Nesse sentido o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) traz a definição de TA como:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007a, p. 03).

O conceito de TA é evidenciado também pela Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) com a seguinte definição:

[...] III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p. 01).

As definições do referido Comitê e legislações que sucedem representam um importante marco para as pesquisas e o desenvolvimento de TA no país. Além disso, elucidam a distinção entre recurso e serviço, duas expressões que carecem de mais informações tanto para usuários de TA, como para aqueles que estão à sua volta, assim como não fazem mais o uso de expressões como ajudas técnicas anteriormente utilizadas como sinônimas. Conforme definição do Departamento Americano de Educação no ano de 2000, por recurso se entende:

Qualquer item, peça de equipamento ou sistema de produto, sejam eles adquiridos comercialmente na prateleira, modificados ou personalizados, usados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de indivíduos com deficiência (NCSAT, 2000, p. iii, tradução nossa).

E por serviço, o comitê define ser “qualquer serviço que auxilia diretamente um indivíduo com deficiência na seleção, aquisição ou uso de um dispositivo de Tecnologia Assistiva” (U.S, 2000, p. iii, tradução nossa).

Para Bersch (2020a) quando falamos em Recursos, devemos pensar em qualquer item, uma ferramenta, uma estratégia ou uma prática que favoreça o desempenho funcional de uma pessoa com deficiência, sendo que a TA irá ajudar a realizar tarefas do cotidiano e se estivermos falando do cotidiano escolar, precisamos lembrar que na escola acessamos informações nos livros, no quadro, no professor que nos fala, enfim, são tantas as tarefas da rotina escolar e a TA pode ajudar o aluno com deficiência a executar as tarefas junto com os demais estudantes da sala. Com relação aos Serviços, Bersch (2020a) diz que a pergunta é quem será o responsável na escola por identificar a melhor tecnologia para um aluno que está dentro de um contexto específico e ali deve realizar uma tarefa? E é na resposta a essa pergunta que temos o serviço de AEE.

Para Sartoretto (2020) ensinar não é uma garantia de aprender e a TA não faz milagre. A TA poderá dar acesso à aprendizagem aliada a outros fatores como planejamento, didática e preparação adequada das atividades, caso contrário, mesmo com a TA o aluno com deficiência não vai aprender, apesar de que sem uma didática adequada seus colegas de sala de aula provavelmente também não aprenderão. Para Sartoretto (2020), aliás, colegas são ótimos parceiros, pois pensamos muitas vezes em recursos de acessibilidade para uma tarefa

do contexto escolar e quando o estudante chega na sala de aula, esta tarefa acessível e indispensável para o aluno com deficiência é realizada com muito sucesso por todos os outros colegas, logo percebemos que a tecnologia pode vir para melhorar aquilo que fazemos e promover a inclusão, sem exclusão de ninguém.

Alves (2013) relata a existência de grande quantidade de trabalhos da área de TA e traça um panorama da literatura nacional e internacional, constatando que a literatura internacional tem seu foco principalmente nos fatores e variáveis que influenciam o uso bem-sucedido, o abandono, a indicação e implementação dos recursos de TA, enquanto nas pesquisas nacionais o que predomina são estudos que indicam os melhores recursos que favoreçam o desenvolvimento do estudante.

Sartoretto (2020) traz a discussão acerca do necessário nesse processo de escolha, sempre lembrando que o protagonista na seleção do recurso é o próprio aluno. A autora afirma que não prepara acessibilidade, não seleciona o recurso de TA para o aluno, mas com o aluno. Para Martins (2016) é muito importante que a pessoa com deficiência mostre o seu desejo, às suas necessidades para que seja construído um recurso customizado, permitindo melhor uso e aproveitamento. Sobre isso, Voos (2016) sinaliza que a TA por si não basta, é preciso que elas sejam compreendidas e bem utilizadas para se tornarem efetivas nas suas funções.

Portanto, compreender e entender o conceito e os recursos que são parte da conceituação e o que abrange se faz necessário para todos os setores da sociedade. A visão de que a TA pode resolver todos os problemas na educação de estudantes com deficiência é bastante controversa. Pensemos num aluno cego que nunca teve acesso a leitores de tela e, num determinado momento, recebe um computador com o referido recurso. É impossível concebermos que ele saiba utilizá-lo de forma intuitiva, simplesmente pelo fato de ele ser cego. É necessária uma mediação pedagógica a fim de ensinar o uso do recurso para então ser possível avaliar se o mesmo é ou não efetivo. Para Voos (2013) devemos entender que as tecnologias disponíveis podem permitir o acesso aos conteúdos com condições de igualdade de oportunidades, mas ter TA à disposição não significa sucesso e facilidade para resolver provas e problemas educativos. Corroborando com o exposto, as autoras Bersch (2020a) e Sartoretto (2020) explicam que a TA permite e oferece condições, porém, se a pessoa com deficiência e os docentes não forem “formados” para utilizar essas tecnologias, em nada ou pouco poderá contribuir.

Galvão Filho (2017) diz que a TA permite que o indivíduo possa explicitar seu cognitivo, demonstrando seu potencial, resgatando autoestima e interagindo com a sociedade. Para cada evolução tecnológica assimilada, a vida da pessoa com deficiência muda. Nesse contexto de assimilação e mudanças, Martins (2016) diz que quando jovem não pôde frequentar a escola primária, mas quando resolveu romper com a “prisão” teve contato com a cadeira de roda, que embora muitos a vejam como uma prisão, foi um recurso que a libertou e a fez de fato iniciar sua vida.

Galvão Filho (2022) ressalta ainda os direitos assegurados em lei no que diz respeito a TA, lembrando que a partir da LBI (2015) a TA deixa de ser percebida como algo opcional, que dependa da boa vontade ou da iniciativa espontânea e voluntária de uma pessoa ou instituição. A partir da LBI a falta de acesso a TA passa a ser claramente caracterizada, tipificada, como uma forma de discriminação, ou seja, como algo à margem da lei. O autor lembra que essa falta de acesso à TA, tipificada como uma forma de discriminação, está claramente expressa no Capítulo II, Art. 4º, §1º da LBI de 2015 onde se lê:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de Tecnologias Assistivas (BRASIL, 2015, p. 09).

A LBI legitima o direito ao acesso e utilização de TA, o que para Borges (2016) demonstra que a área de TA no mundo e no Brasil deu um salto extraordinário. Para o autor esse avanço permite a muitos usuários fazer e realizar coisas que a pouco tempo considerávamos inimagináveis. Saímos de um ambiente em que não tínhamos nada, no Brasil há 30 anos sequer tínhamos produção de cadeiras de rodas, eram todas importadas e hoje já temos uma indústria formada.

2.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A REGULAMENTAÇÃO COMO UM DIREITO NA ESCOLA REGULAR

Conforme já mencionado, a Constituição Federal Brasileira, datada de 1988, diz em seu Art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Complementa em seu Art. 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de alguns critérios a saber:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 167).

Ressaltamos o item III, que garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁷, preferencialmente na rede regular de ensino”, ou seja, embora traga a palavra preferencialmente, o AEE na escola regular de ensino é garantido desde a nossa constituição, no entanto, como já mencionamos, foi pauta de muitas lutas para se consolidar dentro da rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) traz o Atendimento Educacional Especializado - AEE, e o define como um serviço da EE onde:

O atendimento educacional especializado 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. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008c, p. 10).

O AEE é regulamentado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a). O referido Decreto define o AEE como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Em relação aos objetivos do AEE dispõe:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- 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, 2011a, p. 02).

⁷ Importante ressaltar que algumas legislações, por serem antigas, trazem termos que já não são mais utilizados. Termos como: Pessoa com necessidades especiais e Portador de Deficiência serão atualizados para o termo atualmente utilizado que é: Pessoa com Deficiência.

Enquanto o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a) veio para regulamentar o AEE, a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a) do Conselho Nacional de Educação, instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica na modalidade de EE. A referida resolução fala em seu Art. 2º que o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Mas é importante frisar conforme expõe Tibyriçá (2017) que durante muito tempo o AEE foi tratado como sinônimo de “escola especial”, e com o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011a) tanto o conceito de EE como o de AEE veio legalmente expresso como:

Art. 2º A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados Atendimento Educacional Especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011a, p. 02).

Bersch (2020a) explica que ao pensarmos no conceito de AEE trazido pela PNEEPEI (BRASIL, 2008c), não podemos esquecer de três verbos que são: identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade ao currículo e as tarefas do cotidiano. Sartoretto (2020) diz que a TA nos mostra que o AEE não é um serviço para ensinar conteúdo da sala de aula ou motricidade, e sim um local onde tornamos acessível às tarefas e as questões pedagógicas que o aluno com deficiência vivencia no seu dia a dia em todo o contexto escolar.

2.4.1 Atendimento Educacional Especializado e os Usuários

Conforme já mencionamos, antes do movimento chamado Educação Inclusiva, por muito tempo a EE organizou seus serviços de forma substitutiva ao ensino comum, atuando como um sistema paralelo de ensino. Com a implantação da Política Nacional de Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c) esse cenário passou a ter novas perspectivas conforme já abordamos. O movimento possibilitou que estudantes com deficiência fossem matriculados, sob pena legal, nas escolas regulares, a frequentar esses espaços e a requerer os serviços especializados oferecidos nas SRMs.

Uma questão importante a ser pontuada diz respeito aos usuários que podem frequentar e ser matriculados no AEE, já que por muito tempo organizou os serviços de forma que todos os alunos com necessidades educacionais especiais⁸ eram atendidos por essa modalidade de ensino, no entanto, com a PNEEPEI (BRASIL, 2008c) e os documentos de caráter normativo que se seguiram, como a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009a) e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a), o público de estudantes atendidos pela EE foi delimitado às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica modalidade de EE, define em seu Artigo 4º os alunos a quem se destina o Atendimento Educacional Especializado:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009a, p. 01).

Os textos legais definem quem são os alunos que devem frequentar o Atendimento Educacional Especializado. Para Turchiello, Silva e Guareschi (2014) esses textos normatizam que o AEE deve atender um grupo específico de alunos e não mais todos os alunos interpretados como aqueles com dificuldades escolares ou acadêmicas.

⁸ Embora a nomenclatura **Necessidades Educacionais Especiais** esteja presente em algumas leis, decretos e outros documentos oficiais, em função do período em que foram editados, cabe ressaltar que a referida nomenclatura é equivocada e somente será utilizada quando em citação direta em respeito aos referidos documentos e autores. Para Lopes (2014) terminologia Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, por abranger uma multiplicidade de alunos e ser forjada como neutra e abstrata, contribuiu para escamotear os determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais que agem na caracterização da anormalidade (que não é algo abstrato e sim uma categoria historicamente construída pela sociedade), disfarçando as reais e precárias possibilidades educacionais oferecidas às massas populares de nosso país que continuam recebendo uma educação arbitrária, em doses homeopáticas, mas muito conveniente às classes dominantes.

2.4.2 Atendimento Educacional Especializado e os Profissionais

O artigo 12 da Resolução nº. 4 (BRASIL, 2009a) que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado diz que: “Para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009a). O artigo de nº 13 da referida resolução trata das atribuições desse profissional e traz a seguinte redação:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 04).

Para Bersch (2020a) o professor do AEE é aquele que vai a campo, a sala de aula, aos laboratórios, ao passeio e identifica se o seu aluno participa ou tem uma participação restrita nas atividades. O professor de AEE avalia os materiais que estão disponíveis, as estratégias que se colocam, ao identificar possíveis barreiras vai buscar o recurso, produzir ou ajustar o recurso existente para que o aluno possa ter uma participação efetiva nas tarefas colocadas para todos. Para a autora, ele é um professor que trabalha para além do espaço da sala do AEE, identificando, elaborando e organizando os recursos de acessibilidade que são os recursos de TA, e após essa organização e elaboração vai implementar essa tecnologia, portanto, deve ensinar seu aluno a utilizar, ensinar o professor na sala de aula a usufruir com seu aluno desse recurso e também os colegas, família e a comunidade escolar.

Verussa (2009) preocupa-se com a formação desses profissionais e utilizando a aplicação de um questionário intitulado “Tecnologia Assistiva para Educação (TAE)”, buscou identificar se os professores sabiam manusear recursos de TA com os estudantes com

deficiência física, visual e auditiva. A pesquisadora constatou uma disparidade entre o ideal e a realidade vivenciada na pesquisa, visto que os recursos que chegavam às escolas muitas vezes não eram introduzidos no cotidiano escolar em razão dos professores não possuírem o conhecimento para o manuseio correto dos recursos disponibilizados na SRM. Esses resultados suscitam preocupações em relação à formação continuada dos profissionais. Para Voos (2018) não basta o professor de EE especial estar inseridos apenas nas formações ligadas à área de EE, ele precisa ser envolvido nas mais diversas formações, nesse sentido a autora afirma que:

Diante as tantas funções atribuídas a esse docente não se percebe na literatura discussões e aporte teórico que indiquem a sua participação em processos formativos envolvendo conhecimentos específicos das diferentes componentes curriculares presentes na escola (VOOS, 2018, p. 29).

Para Voos (2018) é urgente discutir e apontar contribuições que visam transformar o desenvolvimento profissional de docentes da EE.

Na literatura identificam-se alguns trabalhos que abordam as necessidades de análise acerca da formação do professor da EE, tais como: Rossetto (2015), Garcia e Michels (2011), Voos (2018), Sousa (2018) e Manenti (2021). Esse não é o foco deste trabalho, no entanto, vale frisar que a respeito da formação profissional dos professores de EE destacamos o que defendem Garcia e Michels (2011) e Voos (2018). Para as autoras a formação desses profissionais está além de saber manusear recursos e realizar formações exclusivamente técnicas, segundo Voos (2018), tal aspecto fica evidenciado uma vez que estes profissionais e suas respectivas formações apresentam mais preocupação com o aprimoramento de técnicas para uso de determinados recursos e adaptações de materiais, do que com a apropriação de conhecimento nas diferentes áreas de ensino que compõem a escola. Garcia e Michels (2011) entendem que:

[...] podemos considerar que a formação de professores que trabalham com alunos considerados com deficiência (especialistas ou não) está centrada na formação continuada. Tanto essa como a formação inicial não têm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum. Há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Tal encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 229).

Para a autora, a formação tem maior foco em bases médico-pedagógicas. Acreditamos que essa formação está vivenciando um período problemático que estaria mais alinhado ao movimento de integração do que um movimento efetivo de inclusão, uma vez que

fomenta uma educação aos estudantes com características insuficientes desfavorecendo um efetivo processo de apropriação dos conhecimentos (MACHADO, 2020b).

A organização de uma sala de aula é atravessada por inúmeras decisões da escola e essas decisões afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Para Ropoli *et al.* (2010) os horários e as rotinas escolares não dependem de uma única sala de aula e dessa forma o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos. As horas de estudos dos professores devem ser respeitadas para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa, e a organização do AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar do professor que nele atua.

Para Turchiello, Silva e Guareschi (2014) diante das inúmeras ações que caracterizam a atuação dos professores do Atendimento Educacional Especializado na escola comum, é possível vislumbrar a complexidade das articulações necessárias em termos de gestão, para efetivarem os objetivos educacionais e sociais da inclusão. Apesar de todas as dificuldades é preciso reconhecer avanços e nesse sentido Voos (2018) diz que atualmente é mais comum encontrarmos nas escolas brasileiras profissionais da área da EE.

2.4.3 Atendimento Educacional Especializado e a Família

Embora nosso foco seja especialmente em ouvir o estudante com deficiência e suas percepções acerca do ambiente escolar em que estão/foram partícipes, não podemos deixar de fora desse contexto as famílias desses estudantes. A Política Nacional (BRASIL, 2008c) que norteia essa pesquisa, tem entre seus quesitos estabelecidos a participação efetiva da família e da comunidade, sendo que em seu texto convida esses agentes a serem protagonistas de ações educacionais, que reconheçam e valorizem as diferenças presentes no cotidiano escolar, construindo condições efetivas de participação e aprendizagem para todos (BRASIL, 2008c), reforçando a importância dessas pessoas em todo o processo até aqui apresentado.

Para Glat e Duque (2003) o nascimento de um filho com algum tipo de deficiência gera uma crise inevitável, para Serra (2010, p. 42) essa crise está posta antes mesmo do nascimento da criança, quando escutamos a famosa frase de “não importa se é menino ou menina, e sim que venha com saúde”. Para Nilsson (2003) toda essa preocupação é justificada pelo fato de os pais frequentemente terem uma perspectiva de longo prazo, preocupando-se com o que será de seu filho ou filha com dificuldades que a vida impõe quando adultos, para o

autor o processo de aprendizagem das crianças com deficiência por vezes é lento, e por isso é muito importante eleger as melhores prioridades em colaboração entre pais e a equipe que atende a criança.

Segundo Fettback e Baldin (2013), a participação efetiva da família no processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento do estudante, sejam eles com ou sem deficiência, e afirmam, ainda, que as barreiras a serem enfrentadas tenderão a se avolumar caso a família não reconheça seu filho como um sujeito que apresenta múltiplas possibilidades.

De acordo com Fettback e Baldin (2013) o cotidiano escolar compõe um conjunto de relações entre diferentes sujeitos: equipe diretiva, professores do ensino regular, professores do AEE, auxiliares, pais, demais familiares, crianças e adolescentes e para Mantoan (2008) essas relações geram trocas de experiências consideradas construtivas e necessárias para o aprofundamento e melhor desempenho seja do estudante, do professor ou do especialista.

O fato é que a presença e o envolvimento da família não apenas é esperado como é necessário, e nesse sentido temos que:

O desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é favorecido pela participação da família dos alunos. Para elaborar e realizar os Planos de AEE, o professor necessita dessa parceria em todos os momentos. Reuniões, visitas e entrevistas fazem parte das etapas pelas quais os professores de AEE estabelecem contatos com as famílias de seus alunos, colhendo informações, repassando outras e estabelecendo laços de cooperação e de compromissos (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 28).

A presença e o envolvimento familiar no processo escolar é esperado para todos os estudantes, Moura (2008) afirma que a identidade de uma pessoa também se constrói no estímulo de seus talentos e de sua capacidade de superação, mas acredita que (I) flui a partir da real inclusão na família; (II) se desenvolve no ambiente saudável da escola regular; (III) se reforça na vida social; (IV) se solidifica em uma atividade profissional e (V) atinge sua plenitude no encontro do amor e na formação de um núcleo familiar próprio. A família deve e precisa estar presente, ser apoio e ser estímulo, respeitando sempre os profissionais envolvidos no processo e não seria diferente nessa relação com o AEE, para Bersch (2008) os serviços e recursos de TA são de característica multidisciplinar e devem envolver profundamente o usuário da tecnologia e obviamente sua família bem como profissionais das mais diversas áreas, reforçando mais uma vez a importância da presença da família nesse contexto.

2.4.4 Salas de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais localizadas nas escolas são alguns dos espaços onde pode ser realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essas salas possuem uma estrutura física com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidades e TA, bem como equipamentos específicos para o atendimento aos alunos da EE com os respectivos atendimentos em horário de contraturno.

Conforme já mencionamos, o MEC instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por meio da Portaria nº 13 (BRASIL, 2007c). A referida portaria traz em seu artigo 1º e parágrafo único a seguinte redação:

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007c, p. 01).

A portaria define o que são as Salas de Recursos e qual sua utilização, definições importantes para o governo desenvolver suas ações de instalação desses espaços em escolas de todo o país. O programa buscou atender as escolas públicas que possuíam matrículas de alunos com deficiência, disponibilizando as salas que são estruturas que permanecem, no entanto, é preciso que os gestores municipais e estaduais garantam os respectivos professores para o AEE e os espaços para a instalação dos equipamentos.

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), os critérios para a implantação das salas foram:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;

- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.

Dados públicos disponibilizados no *site* do MEC apontam que no período de 2005 a 2011 foram disponibilizadas 39.301 (trinta e nove mil trezentos e uma) Salas de Recursos Multifuncionais em 5.019 (cinco mil e dezenove) municípios brasileiros. Do total de salas implantadas no período, 36.385 (trinta e seis mil e trezentos e oitenta e cinco) são do Tipo I e 1.416 (Um mil quatrocentos e dezesseis) são do Tipo II. Até 2010, esta ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos atendidos pela EE no ensino regular.

Em Santa Catarina foram distribuídas 2178 (dois mil e cento e setenta e oito) SRM's em 286 (duzentos e oitenta e seis) municípios. Desse total 33 (trinta e três) salas foram distribuídas em 29 (vinte e nove) escolas do município de Araranguá-SC, sendo 16 (dezesseis) escolas municipais, sendo 5 (cinco) Escolas de Educação Básica (EEB), 11 (onze) Centros de Educação Infantil (CEI) e 13 (treze) Escolas Estaduais.

Mas diante de todo o exposto, políticas e implementações, permanece a dúvida quanto a efetividade, utilização e gerenciamento desses espaços e nada melhor do que ouvir o que os seus usuários podem dizer sobre estes espaços e serviços.

2.5 O SER E O SE RECONHECER COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA E USUÁRIO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

Na literatura que embasa essa pesquisa podemos observar a importância da participação da pessoa com deficiência nos processos que envolvem sua vida. Na Europa o *Empowering Users Through Assistive Technology* (EUSTAT⁹, 1999a), defende o

⁹ EUSTAT - *Empowering Users Through Assistive Technology* (Capacitando Usuários por meio da Tecnologia Assistiva), consórcio gerido pela União Europeia e reúne documentos orientadores disponíveis em seu *site* (http://www.siva.it/research/eustat/download_por.html), escritos em diferentes idiomas. Portanto, percebe-se uma diferença na terminologia em seus diversos documentos. No documento escrito em Português de Portugal – utiliza-se Tecnologia de Apoio enquanto no documento escrito em Espanhol – utiliza-se Tecnologia de Reabilitação ao que neste trabalho denominamos Tecnologia Assistiva. A descrição é a mesma em ambos os documentos, o que muda é o termo, podendo-se, assim, entender que é uma questão idiomática.

protagonismo da pessoa com deficiência no processo de escolha dos recursos necessários para a vida diária, o mesmo manual traz um passo a passo desses processos sempre frisando esse protagonismo e a importância em compreender o que essas pessoas pensam. O referido manual traz o pensamento de um filósofo dinamarquês com a seguinte exposição:

O mundialmente famoso filósofo dinamarquês, Soren Kierkegaard disse sobre ajudar e aconselhar outras pessoas: se você vai ajudar alguém, você deve primeiro entender o que eles entendem e vejam a situação como eles veem. Portanto, tentar ajudar significa, entre outras coisas, ficar quieto e ouvir, fazer perguntas para entender e aceitar que você sabe menos que a outra pessoa, porque o que está sendo discutido é a situação dela pessoal. Seu conhecimento deve ser dado na hora certa, na conexão certa e na quantidade certa, deixe a outra pessoa resolver o problema à sua maneira. O objetivo de toda ajuda é capacitar as pessoas para resolver problemas, não dar a elas nossas soluções (EUSTAT, 1999a, p. 95, tradução nossa).

Fica evidente a importância de ouvir a pessoa com deficiência e que ela seja a protagonista desse processo. O manual EUSTAT defende que é a pessoa com deficiência quem deve escolher a TA que melhor lhe serve e permite maior amplitude de funções e forma de atingir esse objetivo. A EUSTAT desenvolveu um programa de formação sobre tecnologias, inserindo o que denominaram controle direto feito pelo usuário final de **tecnologia de apoio** (sobre termo ver nota de rodapé 9).

Acerca desse protagonismo, Sartoretto (2020) lembra que o protagonista nas escolhas de recursos de TA é o próprio usuário. A autora afirma que não se prepara acessibilidade, não seleciona o recurso de TA para o aluno, mas com o aluno. Para Martins (2016) é muito importante que a pessoa com deficiência mostre o seu desejo, às suas necessidades para que seja construído um recurso customizado, permitindo melhor uso e aproveitamento.

Para a EUSTAT (1999b) as pessoas com deficiência e usuários finais de TA, devem:

[...] ser encarados como os protagonistas principais e aqueles que têm a última palavra a dizer nessa escolha, mesmo nos casos em que seja necessária a intervenção ou assistência de um profissional especializado. Contudo, para evitar que a utilização de termos tais como tomadores de decisão ou fazer equipe com profissionais se tornem palavras sem significado e sem qualquer implicação tangível, é importante que aos utilizadores finais sejam dadas oportunidades educacionais que os tornem em consumidores informados, exigentes e responsáveis em Tecnologias de Apoio. Este é o desafio que se coloca aos formadores, quer estes sejam eles mesmos, pessoas com deficiência ou profissionais (EUSTAT, 1999b, p. 01).

As Linhas de Orientação da EUSTAT (1999b) deixam bem evidente o objetivo de prestar apoio aos formadores, oferecendo assim uma contribuição para ações de formação que tenham como objetivo principal a capacitação das pessoas com deficiência.

Para a EUSTAT (1999b) a existência de um conhecimento adequado facilita a abordagem de vários passos e a definição de objetivos, assim como a tomada de decisões e o planejamento de ações, pois, para ser um utilizador final capacitado significa, entre outras coisas, ser capaz de tomar decisões informadas e responsáveis sobre TA.

Para Voos (2016) não podemos imaginar situações de encaminhamento para o uso de recursos ou serviços sem que o usuário seja o protagonista de todo o processo, desde a identificação de sua necessidade até o uso dos recursos ou dos serviços propriamente ditos.

A pesquisa desenvolvida por Manenti (2021) demonstrou que os docentes de AEE, participantes daquele estudo, reconhecem a importância de conhecerem o discente, de identificar as necessidades ou os objetivos de determinadas tarefas que o aluno deseja alcançar, de forma autônoma, mas não apontam a presença desse aluno na tomada de decisão acerca do recurso de TA, que será usado por ele, o que vai de encontro ao protagonismo defendido pela EUSTAT (1999b).

Ao defendermos esse protagonismo por parte da pessoa com deficiência, partimos do pressuposto que essas pessoas se reconhecem e se compreendem como tal, mas será que de fato isso acontece? Ou ainda vivemos em uma sociedade em que “esconder” ou camuflar a deficiência é mais tangível que aceitá-la enfrentando as inúmeras barreiras impostas pelo ambiente e pelas pessoas?

Se reconhecer como pessoa com deficiência, ao defendermos o protagonismo dessas pessoas nas ações que envolvem suas próprias vidas, torna-se uma questão implícita e diretamente relacionada, pois se não me reconheço como pessoa com deficiência, como poderei exercer esse protagonismo? Será que desejo usar um recurso de TA que pode ser compreendida como a explicitação da deficiência?

Não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade impositiva, com corpos normativos e definidos por padrões em diversos aspectos. Amaral (1998) explica ser inegável que a espécie humana tem na “vocação” de sua forma/função impor a existência de determinadas características como, por exemplo, peculiaridades de metabolismo que se relacionam a órgãos, uma estrutura própria (cabeça, corpo e membros - íntegros e localizados de uma única forma), olhos que veem, ouvidos que ouvem, membros que se movimentam e realizam ações como pegar, andar e sentar, tudo isso, em princípio, sem o auxílio de equipamentos ou recursos específicos.

Para Amaral (1998), reconhecer a diferença significativa do outro, ou nossa rejeição a ela, pode nos causar profundo mal-estar, tensões e ansiedade, podemos acionar mecanismos

de defesa da negação, e acionarmos mecanismos de compensação, simulação e atenuação. Ao não se reconhecer, negar a si próprio ou ao outro, ao entrarmos em contato com a diferença significativa, ou com o sentimento de rejeição que essas diferenças podem gerar, poderá surgir a necessidade de “fugir” da questão, e nesse caso a autora utiliza a metáfora do avestruz dizendo que “podemos assumir a postura de avestruz: enfiamos a cabeça na areia para não ver o que não queremos ou não podemos ver” (AMARAL, 1998, p. 20).

Para Silva (2016), o sentimento imputado a todos é de que o corpo fora de ordem não poderia contribuir com a sociedade, sendo considerado inválido e inútil aos objetivos grupais. Além do fator subsistência/sobrevivência, percepções de mundo, poder, interesses e ideários estéticos também contribuíram para o surgimento de imagens restritivas à diferença, projetando estigmas e preconceitos e consolidando marcas de desqualificação social da pessoa com deficiência. Silva (2016) afirma que as representações do corpo íntegro e funcional como fator de normalidade permanecem vivas em detrimento da diferença. A deficiência ainda incute preconceito, descrédito e reações excludentes, indiferente à ordem social à qual pertença o indivíduo, embora um sólido espectro epistemológico busque desmistificar a deficiência como algo passivo, condolente ou determinadamente improdutivo, em práticas sociais, sobretudo na educacional.

Para a EUSTAT (1999b) essa questão do ser pessoa com deficiência e se reconhecer é uma informação importante a ser percebida e considerada:

O conhecimento do prognóstico e das implicações da patologia ou da situação clínica subjacente às deficiências de cada um pode ter um efeito considerável na predisposição para conseguir autonomia ou utilizar TA. Em alguns casos, este conhecimento pode ser escasso, em consequência das limitações cognitivas do utilizador, da má qualidade da informação recebida de profissionais de saúde e de reabilitação, de obstáculos psicológicos à “aceitação da verdade” ou, por vezes, de se estar perante doenças raras, cujas implicações não se encontram ainda bem documentadas (EUSTAT, 1999b, p. 84).

A TA pode estar diretamente relacionada à deficiência e para a EUSTAT (1999b) a aceitação destas tecnologias implica na aceitação/conhecimento acerca da própria deficiência. Algumas pessoas podem sentir-se constrangidas em falar deste assunto, sempre que o mesmo coloca questões relacionadas com a situação particular. Precisamos, portanto, ter presente que a escassez de conhecimentos pode expor as pessoas a eventuais reações negativas e precisamos estar preparados para lidar com essa realidade. O manual EUSTAT (1999b) defende, ao falar de formação para pessoas com deficiência e afirma, que a motivação para

aprender, assim como a aceitação da TA, estão, ambas, intimamente ligadas à aceitação ou rejeição da própria deficiência.

Fica evidente que nesse contexto, informação, formação e compreensão do ser e se reconhecer como pessoa com deficiência estão intimamente relacionados, demonstrando a necessidade de formação. Ao falar de formação Galvão Filho (2022), frisa que os avanços nos paradigmas e conceitos relativos aos direitos das pessoas com deficiência geram demandas em outros âmbitos, que se ampliam em uma nova realidade social onde a TA passa a ser percebida e caracterizada como um direito básico de todo o cidadão com deficiência. Nesse contexto passamos a ter a necessidade de novos estudos, pesquisas, inovação e disponibilização de recursos na área de TA e de novos recursos humanos especificamente formados para se dar conta dessas demandas.

De acordo com Galvão Filho (2022), o Brasil encontra-se bastante atrasado neste processo de formação de recursos humanos especializados na área da TA. O autor afirma que precisamos falar em formação de profissionais e destaca que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB lançou no ano de 2018 o primeiro curso superior focado na área. O curso de Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade foi submetido e aprovado pelo Ministério da Educação – MEC, no ano de 2018, conforme a Portaria Nº 330, de 11 de maio de 2018. Esse curso é um passo importante na área de formação em TA, destacamos que a formação defendida por Galvão Filho (2022) é também defendida por diversos outros autores e estudos como o próprio Galvão Filho (2009a), Voos (2018), Sousa (2018) e Manenti (2021) dentre outros, que abordam a necessidade de formação para a efetiva implementação, uso e conscientização da área de TA, mas precisamos falar também na formação do usuário final e utilizador de TA, pois sem formação e uma compreensão de si próprios, enquanto pessoas com deficiência, esses usuários acabam por não deter muitos dos conhecimentos esperados. É ainda necessário o rompimento das ideias equivocadas e impostas pela sociedade de que deficiência está intimamente ligada à ideia de tragédia pessoal para que as pessoas com deficiência tenham de fato condições de buscar a escolarização necessária, inclusive, no que tange ao conhecimento acerca de direitos e outras pautas da deficiência.

Para EUSTAT (1999b) muito pouco foi feito com uma perspectiva internacional, especificamente orientada para as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, que utilizam diariamente a TA. Uma das causas dessa situação reside no fato de as abordagens tradicionais a TA encararem habitualmente os usuários finais como receptores passivos de

produtos e serviços, na sua maioria fornecidos por organismos financiadores, mediante prescrição clínica. O Manual EUSTAT (1999b) ao falar da formação de usuários finais de TA frisa que é indispensável que esses utilizadores tenham um conhecimento completo dos sistemas de prestação de serviços que lhes são aplicáveis, precisam conhecer seus direitos e a informação sobre onde se dirigir e a quem, e saber quem está habilitado a decidir o quê em cada fase do processo de utilização. EUSTAT (1999b) afirma que em uma perspectiva individual a formação e capacitação é um processo de crescimento pessoal, que conduz a pessoa com deficiência a uma maior autonomia e reforça dizendo que a formação dos utilizadores precisa ter como foco a possibilidade de obterem o máximo dos serviços e o desenvolvimento de capacidades para vencer barreiras impostas.

Para além da formação do usuário, é importante reforçar a ideia de formação profissional, sobre isso, Galvão Filho (2009a) defende um processo de formação na área de TA e lembra que existe uma orientação na Portaria nº 142 do Comitê de Ajudas Técnicas de 2006, nos itens VI e VII do seu Artigo 1º, a qual considera prioritária para o atendimento dessas demandas, ou seja, a ênfase na criação de Centros de Referência em TA:

- VI – detectar os centros regionais de referência em ajudas técnicas, objetivando a formação de rede nacional integrada;
- VII - estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência em ajudas técnicas (BRASIL, 2006b, p. 01).

Para Galvão Filho (2009a) a formação de uma rede nacional integrada de Centros de Referência em TA seria um passo importante para o atendimento de uma demanda encontrada nas falas analisadas de sua pesquisa, ou seja, a demanda por ações articuladas, coordenadas e estruturadas, em contraposição às ações majoritariamente isoladas.

Um Centro de Referência como este pode estruturar-se, a meu ver, como um importante ponto de apoio, de suporte e de avanços em relação à TA, não somente para as redes públicas de educação, como também para outros setores da sociedade, como para instituições e centros de formação profissional, empresas públicas e privadas que, a partir ou de uma consciência inclusiva ou para o cumprimento da Lei de Cotas (CEDIPOD, 2007), buscam a contratação de pessoas com deficiência, necessitando, para isso tornar os seus ambientes e rotinas acessíveis. E também para outros espaços públicos de convivência e/ou de lazer. Por ser um Centro de Referência, não teria como finalidade principal o atendimento ao usuário final, por não se tratar de um centro de reabilitação e assistência, embora fosse importante que também desenvolvesse programas de formação de usuários de TA. Seria, sim, prioritário que viabilizasse soluções concretas em TA, apoiando e subsidiando a inclusão social de pessoas com deficiência e fornecendo um suporte nessa área aos mais diversos ambientes e instituições da sociedade, fomentando e disponibilizando programas de formação, equipes de assessoramento e consultoria, pesquisa, produção e captação de TA. Penso que a estrutura de um centro como este, para responder às principais demandas aqui analisadas, deveria comportar ações e programas em pelo menos três áreas principais, envolvendo equipes com formações específicas e configurando os seguintes eixos centrais de atuação: Formação,

Pesquisa e desenvolvimento e Assessoramento e consultoria. (GALVÃO FILHO, 2009a, p. 306).

Galvão Filho (2009a) defende a criação desses centros de referência não como uma substituição das políticas já implementadas, como por exemplo, as Salas de Recursos, mas como uma continuidade e potencialização desses programas. No eixo formação o autor defende a:

Formação: desenvolvimento e aplicação de programas de formação em TA, para professores, gestores educacionais, institucionais e empresariais, terapeutas e outros profissionais envolvidos em processos de inclusão de pessoas com deficiência, prevendo, nesses conteúdos, a apresentação dos princípios e diretrizes básicas da Educação Inclusiva, quando necessário. Esse eixo de formação de um Centro de Referência deveria estruturar também programas de qualificação de usuários finais de TA, visando o seu “empoderamento” e autonomia no processo de apropriação e implementação de soluções de TA. Para isso, esses programas deveriam veicular as informações sobre os Sistemas de Prestação de Serviços em TA existentes na comunidade, os quais seriam, conforme esclarece o Consórcio EUSTAT (1999b), “o conjunto de facilidades, procedimentos e processos que atuam como intermediários entre estruturas do mercado de TA e os utilizadores finais, de modo a facilitar o acesso das pessoas com deficiência a estas tecnologias” (GALVÃO FILHO, 2009a, p. 307).

O que o manual EUSTAT (1999b) e Galvão Filho (2009a) acabam por suscitar é a importância de reconhecer-se como pessoa com deficiência e usuário de TA. Na perspectiva de ambos, esse reconhecimento pode ser conquistado por um processo de formação, que traz consigo conhecimentos e compreensões para que não ocorra justamente o oposto, ou seja, uma negação em relação à utilização de serviços e recursos, assim como a negação da própria deficiência, ou que esses usuários adotem a postura de “avestruz”, de negação conforme expõe Amaral (1998).

Shakespeare (1996) diz que muitas são as formas de negação onde uma pessoa afirma ser "realmente normal" e tenta minimizar a importância da característica da deficiência em suas vidas, muitas das vezes pelo que chama de ocultação. Para o autor:

Nos termos de Goffman (1968), elas podem passar como normais. Como ele destacou, isso envolve tensões e dificuldades consideráveis de gerenciamento de informações ou interação. Outras estratégias semelhantes podem incluir a identificação religiosa com o sofrimento - uma resignação ao destino ou à vontade de Deus. Tal aceitação envolve suportar as dificuldades da deficiência, possível na expectativa de compensação celestial. Finalmente, outra forma de negação busca “superar” a deficiência. Muitas vezes uma estratégia associada a expectativas masculinas, envolve uma recusa em se submeter à realidade (SHAKESPEARE, 1996, p. 98, tradução nossa).

Shakespeare (1996) afirma, ainda, que prefere não propor um modelo simples de formação de identidade triunfalista, explica que existem grandes obstáculos ao

desenvolvimento de uma identidade positiva e forte com deficiência e afirma que as pessoas são socializadas para pensar na deficiência de uma forma de modelo médico, o que poderia ser compreendido como uma opressão internalizada. Freire (1970) diz que a auto depreciação é uma característica dos oprimidos, pois, com frequência ouvem que não prestam para nada, não sabem nada, que são incapazes de aprender, que são doentes, preguiçosos e improdutivos e ao final acabam por se convencer de sua inaptidão. De acordo com Morris (1991), a nossa autoimagem é dominada pela reação do mundo não deficiente a nós e afirma, ainda, que as mensagens que recebemos são muito fortes e claras, temos pouco acesso a diferentes valores que nos permitam enxergar de forma mais positiva nossos corpos, a nós mesmos e às nossas vidas.

Fica implícito a contradição entre a importância de se reconhecer como pessoa com deficiência, amparado pela EUSTAT (1999b) e as dificuldades desse reconhecimento conforme apontam alguns autores acima. Sabemos das políticas implementadas, das estruturas estabelecidas, das lutas pela pauta da inclusão, sabemos ainda da importância da formação ampla e irrestrita dos docentes para atendimento de todos os alunos em uma escola que passou recentemente a ser pensada como inclusiva, além dos problemas a serem enfrentados e solucionados. Fica o questionamento de como esses estudantes se veem nesse contexto, estão esses discentes cientes de que são estudantes com deficiência e possuem direitos assegurados por lei? O quão importante é ter essa consciência? O reconhecer-se como pessoa com deficiência? O reconhecer-se como usuário de TA?

3 PERCURSO METODOLÓGICO: O CAMINHO TRILHADO ATÉ AS ENTREVISTAS

A presente pesquisa pode ser classificada como de natureza básica, já que essa categoria de pesquisa objetiva a propagação de conhecimentos (JUNG, 2003), bem como gerar informações pertinentes ao progresso da ciência e tem na educação, sua maior área de atuação (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). O presente estudo se caracteriza ainda como uma pesquisa qualitativa. Para Peixoto (2018) as pesquisas qualitativas incluem aquelas que privilegiam a presença do pesquisador *in loco* e levam em consideração a subjetividade das relações e a ética das mesmas. Peixoto (2018) afirma ainda que são pesquisas de caráter reflexivo, que consideram o sentido social das proposições, incluindo as relações pessoais e institucionais. Essas pesquisas valorizam não apenas o resultado, mas o processo e consideram os contextos envolvidos. Para Minayo e Guerreiro (2014) devem incluir uma síntese do que foi observado, considerando as relações entre os personagens, as questões objetivas e aquelas subjetivas.

Para Lüdke e André (1986) as pesquisas qualitativas passam a conquistar novos espaços quando os pesquisadores envolvidos com estudos que abrangiam situações humanas, começaram a perceber que esse tipo de pesquisa se caracterizava por situações tão particulares que a coleta e a submissão dos dados a uma análise quantitativa não davam conta de tantos aspectos subjetivos. Lüdke e André (1986) esclarecem ainda que a pesquisa qualitativa tem cinco características básicas, a saber: o ambiente natural é a fonte direta de coleta de dados e o principal instrumento é o pesquisador; as informações coletadas são predominantemente descritivas; o processo é o ponto de maior interesse; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Silveira e Córdova (2009, p. 31) completam explicando que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”. As informações obtidas não podem ser quantificáveis em uma pesquisa qualitativa, pois são dados caracterizados como opiniões pessoais, dificilmente computáveis em números (SILVA; MENEZES, 2005).

3.1 PLANEJAMENTO: ARARANGUÁ COMO AMOSTRA DA PESQUISA

Considerando o ambiente em que estamos inseridos, com a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e o PPGTIC no município de Araranguá, optou-se por realizar a pesquisa na referida cidade.

O município de Araranguá, contava com uma população de 69.493 (sessenta e nove mil quatrocentos e noventa e três) habitantes de acordo com dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2021, está localizado no sul de Santa Catarina e possui uma rede de ensino municipal com 38 unidades escolares entre Centros de Educação Infantil, escolas municipais e conveniadas conforme dados disponibilizados no *site* da prefeitura municipal e Secretaria Municipal de Educação. Conforme mencionado anteriormente o município recebeu 33 Salas de Recursos Multifuncionais, disponibilizadas pelo Governo Federal e possui uma rede municipal de educação que desde 2008 vem realizando o atendimento aos estudantes com deficiência. Além disso, optamos por pessoas com deficiência que tenham realizado seu itinerário formativo em escolas públicas de ensino, uma vez que esse estudo é realizado em uma Universidade pública gratuita e de qualidade.

3.2 OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA COVID E A DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Após as definições de tipo de pesquisa e instrumentos para a coleta de dados, foi necessário definir o local de aplicação e amostra. Iniciamos os contatos com a Secretária Municipal de Educação de Araranguá em março de 2020, em um contexto de pandemia (COVID-19)¹⁰ e que coincidiu com o início de uma nova gestão municipal. Com todas as dificuldades apresentadas percebemos que deveríamos buscar a Secretária de Estado da Educação, tentando, assim, encontrar um local com maior abrangência de atendimento para a realização da pesquisa.

No dia 7 de abril de 2021 estivemos na Coordenadoria Regional de Educação de Araranguá e realizamos uma conversa com a Supervisora de Ensino da regional. A referida servidora explicou que, no contexto de pandemia, uma conversa com os estudantes naquele momento (abril de 2021) seria difícil em função de Decreto Estadual em vigor que impedia a

¹⁰ Pandemia do Covid19 – Vivenciada nos anos 2020 a 2022 (em vigência até o fechamento dessa pesquisa), período em que esse estudo foi realizado. Essa Pandemia mexeu com a rotina de toda a humanidade, exigindo isolamento social e dificultando o acesso a muitos espaços.

aplicação de pesquisas nas escolas. Esse Decreto vigorou durante todo o ano de 2021, o que impediu que a pesquisa avançasse e foi nesse contexto em que chegamos até a Associação da Pessoa com Deficiência de Araranguá - ADEAR, instituição fundada em 28 de agosto de 1982, onde reúne pessoas com deficiência da cidade de Araranguá e que prontamente nos recebeu, passando a nos auxiliar nas definições e busca de público para aplicação da referida pesquisa.

Com o apoio oferecido pela instituição ADEAR, constatamos que poderíamos ter acesso direto às pessoas com deficiência, permitindo que a pesquisa avançasse.

No dia 6 de outubro de 2021 realizamos a primeira reunião com a ADEAR, na qual pudemos expor a proposta da pesquisa à direção da instituição e iniciamos os parâmetros para a definição do público a ser pesquisado e procedemos a assinatura de autorização (APÊNDICE A) para realização da pesquisa em parceria com a instituição.

Considerando que a política de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva, o qual embasa essa pesquisa, foi implementada a partir de 2008 e buscando ouvir pessoas com deficiência que vivenciaram parcial ou integralmente a escolarização nesse período, isso é, que ingressaram em escolas públicas antes, durante e depois da implantação da referida política, definimos junto à ADEAR um público egresso de escolas públicas com idades entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove anos). Essa faixa etária ficou definida, pois, considerando o ano de 2022, esses jovens tinham no ano de 2008, idades entre 4 (quatro) anos e 15 (quinze) anos, ou seja, com essa definição abrimos a possibilidade de ouvir jovens, pessoas com deficiência que vivenciaram a implantação e mudança da lei quando já estavam no ensino médio, no caso dos maiores, e crianças que estavam próximas de ingressar no ensino fundamental, que passaram sua vida escolar com a política em vigor.

3.2.1 Conhecendo a Associação dos Deficientes de Araranguá

No dia 6 de outubro de 2021, tivemos o primeiro contato com a direção da ADEAR, através de uma reunião remota, com a presidente e o vice-presidente da instituição. Nesse momento, pudemos realizar a exposição da pesquisa, sanar todas as dúvidas por parte dos gestores e obter algumas definições prévias.

No segundo encontro, realizado no dia 14 de outubro de 2021, nos reunimos de maneira presencial na sede da ADEAR com a Diretora de Relacionamentos e definimos os parâmetros de busca com os potenciais participantes. Ressaltamos que o contato (convite)

inicial foi realizado pela equipe da ADEAR e com base no aceite foi colhida assinatura de TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Modelo em APÊNDICE B) de todos os participantes da pesquisa.

A presidente da instituição nos falou das dificuldades para localizar esse perfil de público, afirmou que embora tenham ciência da invisibilidade, é difícil encontrar pessoas com deficiência que queiram falar e expor suas perspectivas. Conforme relato da Presidente da instituição, “*só em se propor a localizar e conversar com essas pessoas a pesquisa já encontra dificuldades e tem seus méritos*”.

Ainda em relação à pesquisa a Presidente diz que:

Percebo o que é ser e estar como pessoa com deficiência, vejo a dificuldade de localizar essas pessoas com deficiência, principalmente que façam uso de TA. Hoje a TA está chegando com mais agilidade e facilidade. Teremos muita dificuldade de localizar essas pessoas e quando localizar serão as com deficiência mais leve. Trabalhei com surdos, acho até que eles tiveram menos dificuldades do que as pessoas com deficiência severa. Não tínhamos recursos, não tínhamos TO, além da dificuldade de encontrar os que usavam TA. Tem pessoas com deficiência que não frequentam a ADEAR, pois não querem se reconhecer como pessoas com deficiência (Presidente ADEAR, 2021).

Já para a Diretora de Relacionamento em relação a pesquisa afirma que:

A ADEAR possui 40 anos, presta um serviço a toda a comunidade! Um serviço que deveria ser prestado pelo poder público e não é feito! Essa pesquisa permite darmos uma visibilidade à instituição e pode nos dar suporte para trabalhos futuros! Pesquisas como essa são importantes para que possamos dar visibilidade também as pessoas com deficiência, a comunidade, família e avançarmos enquanto sociedade (Diretora de Relacionamento ADEAR, 2021).

Ressaltamos que diante de todas as dificuldades impostas, em função da Pandemia de COVID-19, a parceria estabelecida com a ADEAR permitiu o avanço da pesquisa e nos ofereceu uma nova possibilidade acerca das questões que buscamos responder neste estudo, a de entrevistar pessoas com deficiência, egressas de escolas públicas, obtendo um olhar sobre seus processos educativos e os possíveis impactos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008c) em suas vidas.

3.3 DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES E COLETA DE DADOS

Após as reuniões realizadas junto a ADEAR e tendo o contato inicial com profissionais da instituição, que nos auxiliaram em todo o processo de definição e convite dos participantes, com requisitos estabelecidos de maneira conjunta (Pesquisadores e ADEAR),

cumprindo algumas condições já mencionadas como idade e que fossem estudantes egressos de escolas públicas, de um total de 130 (cento e trinta) associados (dados fornecidos pela instituição) da ADEAR, foram identificadas e convidadas a participarem da pesquisa um total de 11 (onze) pessoas com deficiência que se enquadram nos parâmetros estabelecidos.

O contato inicial para convite foi realizado pela equipe da ADEAR. Após esse contato e respectivos convites, 6 (seis) pessoas deram o aceite de participação e assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Do total de participantes entrevistados, uma entrevista foi excluída da análise de dados visto que ela não atingiu os objetivos, o participante acabou respondendo apenas de maneira afirmativa ou negativa às perguntas durante toda a entrevista, dessa forma constatamos a necessidade de exclusão dessa entrevista e ficamos com 5 (cinco) participantes respondentes, que fazem parte da análise de dados.

Os 5 participantes, pessoas com deficiência, residentes da cidade de Araranguá foram identificados por P1, P2, P3, P4 e P5 conforme quadro abaixo com informações quanto a idade, formação, escola de formação, sexo e diagnóstico:

Quadro 2 - Perfil dos participantes da Pesquisa

ID.	Idade	Formação	Escola	Sexo	Perfil Diagnóstico
P1	21	Ensino Médio completo	Pública	Masc.	Artrogripose
P2	22	Ensino Médio Incompleto	Pública	Masc.	Amputação de membro Inferior
P3	28	Superior Completo	Pública	Masc.	Artrogripose Múltipla
P4	29	Fundamental Incompleto	Pública	Masc.	Distrofia Muscular Tipo II
P5	23	Ensino técnico Profissional	Pública	Fem.	Miopatia Nematínica

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com as definições dos participantes e aceite dos mesmos, organizamos o cronograma e formato de realização das entrevistas de maneira individual. Cada participante foi contatado para que juntos pudéssemos organizar local, data e hora que melhor atendesse as necessidades de cada um para a realização das entrevistas.

3.4 COLETA DE DADOS: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Seguindo a proposição de uma pesquisa qualitativa, e garantindo que ouviríamos as pessoas com deficiência, que em algum momento estiveram na condição de estudantes, optamos pelo uso de uma entrevista semiestruturada. Para Lüdke e André (2014) o caráter de interação que permeia a entrevista deve ser considerado, uma vez que se diferencia de outros instrumentos de pesquisa que, em geral, estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o entrevistado. Para Lüdke e André (2014), ao criarmos um clima de estímulo e de aceitação, as informações tendem a fluir de maneira natural e autêntica. Lüdke e André (2014) afirmam, ainda, que com a entrevista podemos alcançar informantes que com outros meios de investigação poderiam não ser atingidos como, por exemplo, pessoas com pouca instrução formal, além disso, enquanto outros instrumentos têm seu destino selado quando saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar um diálogo entre entrevistador e entrevistado. Para Marconi e Lakatos (2012) a entrevista é um encontro entre duas pessoas, onde uma delas tem o propósito de obter informações sobre determinado assunto, além de ser um importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais e outros setores de atividades.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. O entrevistador organizou as entrevistas utilizando-se de um roteiro como guia, um esquema básico com questões abertas e fechadas como instrumento de coleta de dados. Seguindo todos esses preceitos aplicamos uma entrevista semiestruturada que para Lüdke e André (2014), é uma entrevista que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não se aplica rigidamente, permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

A análise das compreensões acerca do ambiente em que esses sujeitos estão inseridos e como os mesmos os reconhecem, se deu a partir das narrativas respondidas nas entrevistas gravadas e transcritas, assegurando que foram pessoas com deficiência que responderam as questões e os colocando no efetivo lugar de fala.

3.4.1 Entrevistas: Momento de escuta e acolhimento as percepções

O primeiro passo para aplicação foi organizar um roteiro semiestruturado que permitisse diretrizes para as referidas entrevistas. Com um roteiro estruturado, decidimos realizar uma entrevista piloto, visando testar o instrumento de coleta de dados e verificar a sua

eficiência no processo pretendido. Essa entrevista piloto ocorreu no dia 20 de outubro de 2021, foi realizada com uma pessoa com deficiência, tendo sua devida anuência, realizada via *Google Meet* e gravada. A entrevista demonstrou que o instrumento para a coleta de dados estava adequado e seria suficiente para o prosseguimento das demais entrevistas.

A entrevista piloto não foi utilizada neste estudo uma vez que o participante não se enquadrava nos parâmetros estabelecidos pela amostra da pesquisa.

Com base na experiência da entrevista piloto, marcamos as demais entrevistas com os participantes priorizando o modelo remoto, no entanto, 4 (quatro) dos participantes preferiram realizar as entrevistas de maneira presencial e 1 (um) participante realizou a entrevista de forma remota, utilizando a plataforma do *Google Meet*. As entrevistas presenciais acabaram por permitir um contato mais direto e próximo com os participantes da pesquisa. As entrevistas foram aplicadas entre os meses de outubro e dezembro de 2021 e seguiram todos os protocolos sanitários estabelecidos pelos Decretos Estaduais e Federais vigentes.

Após a aplicação de todas as entrevistas, realizamos a etapa seguinte de transcrição para prosseguirmos com a Análise Textual Discursiva.

3.5 INSTRUMENTO ANALÍTICO: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Como procedimento metodológico para a análise de dados, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD). Moraes e Galiazzi (2007, p. 11) esclarecem que a ATD “implica examinar os textos em detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”. Ou seja, por meio dos questionários que refletem as vozes das pessoas é que podem ser vistas produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos, que serão interpretados e compilados por meio da pesquisa com aplicação desses instrumentos.

Moraes e Galiazzi (2007) afirmam que na primeira etapa do processo o texto é reconfigurado, fragmentado em unidades a fim de que sejam analisadas. Para isso, é essencial compreender esses fragmentos como “elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o pesquisador entende merecem ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 115).

A segunda etapa refere-se à categorização, como o próprio nome sugere, é o momento de estabelecer as categorias a serem estudadas. Organizar esses grupos de modo a

obter “simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 75). Para Voos (2013) é necessário que exista uma relação entre as categorias alinhadas com o foco e objetivo da pesquisa.

A última etapa, e não menos importante, se constitui da elaboração de metatextos. De acordo com Pedruzzi *et al.* (2015), é um momento importante para o desenvolvimento da pesquisa, pois é a partir desse passo que temos o ápice do exercício da escrita. Para os autores a produção desses metatextos, permite a construção de novos textos. Para Moraes e Galiazzi (2007) trata-se da construção de estruturas de categorias, que ao serem compiladas e transformadas em textos, nos dão descrições e interpretações possibilitando novos modos de compreender os fenômenos investigados.

A presente pesquisa, após transcrição das entrevistas aplicadas com 5 participantes selecionados e seguindo os procedimentos metodológicos acima descritos, chegou a 2 categorias emergentes que serão posteriormente apresentadas, sendo elas:

1 – O Perceber-se e o relacionar-se como pessoa com deficiência e usuário de Tecnologia Assistiva: a trajetória escolar dos sujeitos da pesquisa.

2 – O Atendimento Educacional Especializado como espaço de oferta de serviços e recursos de Tecnologia Assistiva na compreensão do usuário.

Com base nas categorias emergentes, seguimos para a análise das mesmas.

4 A EDUCAÇÃO NA VOZ DE QUEM VIVEU ESSA TRAMA

Para Caiado (2013), há ampla bibliografia que aponta para as fontes orais como um instrumento valioso em pesquisas que buscam estudar o silêncio, “silêncio da voz dos excluídos da história oficial: operários, mulheres, deficientes, prisioneiros, exilados, idosos” (CAIADO, 2013, p. 14), a autora fala sobre o silêncio exaltando a importância das entrevistas e do escutar essas pessoas, afirma ainda que as entrevistas transcritas se tornam um corpo documental a ser trabalhado pelos pesquisadores.

Foi com as prerrogativas expostas acima, alicerçadas por Caiado (2013), que ouvimos (entrevistamos) os participantes da pesquisa, não com o objetivo de avaliar seus conhecimentos, ou a falta deles, mas de realmente escutar e tentar compreender como foi o processo escolar, o itinerário formativo dessas pessoas. Buscamos compreender, por meio dos próprios sujeitos, como foi e qual a compreensão deles em relação a estar na escola regular, as possíveis conquistas, alegrias, sofrimentos, barreiras enfrentadas, ausências percebidas, atendimento oferecido, tecnologias que tiveram acesso, suas compreensões em relação a Educação Especial, potencialidades e limites apresentados. Ouvir essas pessoas foi o mais importante, deixar que falassem, inicialmente muito acanhados, mas após se sentirem seguros, puderam expor suas percepções e colocaram a nossa disposição muita informação, gerando o que Caiado (2013) chama de corpo documental a ser trabalhado pelo pesquisador. Zeppone e Muzetti (2013) lembram que a narração da trajetória escolar da pessoa com deficiência tem sua importância principalmente quando o objetivo do trabalho é compreender e analisar o que dizem os entrevistados, segundo os autores, mesmo nos valendo de diferentes fontes, o que se prioriza nesse caso são os depoimentos orais que nos permitem chegar a uma análise categorial. Ouvir, se caracteriza fortemente distante da ideia de dar voz. Não compartilhamos dessa ideia pelo fato de que não se trata disso, pois voz, pessoas com deficiência já têm e sempre tiveram, o problema está no silenciamento histórico das mesmas e a ausência de “ouvidos atentos a escuta”.

4.1 O PERCEBER-SE E O RELACIONAR-SE COMO PESSOA COM DEFICIÊNCIA E USUÁRIO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Parafraseando Masini (1994), ao nos debruçarmos sobre as entrevistas, ler, reler e ler novamente as falas dos participantes da pesquisa, visando compreender as informações que emergiram enquanto categorias, logo percebemos que os entrevistados fizeram questão de expor suas respectivas trajetórias de vida pessoal e escolar. Com base nos relatos ficou evidente a necessidade de refletirmos sobre essas trajetórias, momentos de conflito, de solidão, de descobertas, conquistas e situações em que a deficiência pode em alguns momentos ser sinônimo de incapacidade, colocando esses sujeitos na condição de estigmatizados pela sociedade.

Essa categoria de análise está organizada em dois momentos. No primeiro momento os participantes da pesquisa são apresentados e através dos seus próprios relatos e lembranças extraídos durante as entrevistas, temos a oportunidade de compreender suas respectivas formações, o que estão fazendo atualmente e se pretendem seguir com seus estudos ou os motivos de terem abandonado a escola (evasão), ou até mesmo deixado de estudar. No segundo momento há uma reflexão sobre esses percursos formativos, as barreiras enfrentadas, a importância de estar na escola regular e o perceber-se e relacionar-se enquanto pessoa com deficiência.

Além das informações já elencadas na metodologia, trazemos outras informações relativas aos participantes da pesquisa:

P1 – Nasceu em 2001, é pessoa com deficiência física e possui diagnóstico de Artrogripose. Reside em Zona Urbana, é filho único e mora com seus pais.

P2 – Nasceu em 1999, é pessoa com deficiência física, sofreu uma amputação de membro inferior em decorrência de acidente de trânsito, é usuário de prótese. Reside em Zona Urbana com sua mãe e um irmão.

P3 – Nasceu em 1994, é pessoa com deficiência física, possui o diagnóstico de Artrogripose múltipla congênita, usuário de cadeira de rodas. Reside em Zona Urbana com sua mãe e um irmão.

P4 – Nasceu em 1993, é pessoa com deficiência física, com diagnóstico de Distrofia Muscular Tipo II, usuário de cadeira de rodas. Reside em Zona Urbana, é casado e mora com sua esposa e filha.

P5 – Nasceu em 1999, é pessoa com deficiência física e possui o diagnóstico de Miopatia Nematínica, usuário de cadeira de rodas. Reside em Zona Urbana, com seus pais e uma irmã.

As informações adicionais nos permitem observar que os participantes:

- Residem em uma pequena cidade do Sul de Santa Catarina, ou seja, fora de uma grande metrópole brasileira e todos residem em Zona Urbana.
- Constatamos que os participantes residem em lares com poucas pessoas, com duas a três pessoas em suas casas.
- São todas pessoas com deficiência física, embora tenhamos convidado pessoas com outros diagnósticos, não obtivemos sucesso no aceite e participação na pesquisa por parte delas.
- Por fim e não menos importante, ressaltamos que participaram da pesquisa: quatro pessoas do sexo masculino e uma do sexo feminino, outras mulheres foram convidadas a participar da pesquisa, mas não aceitaram.

Todas as informações acima foram extraídas por meio das entrevistas realizadas. Ao falarem sobre seus itinerários formativos, tivemos a oportunidade de ouvir histórias de muita segurança, com formações bem-sucedidas do ponto de vista dos sujeitos participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, tivemos relatos de dificuldades, exclusão e evasão escolar. Ao falarem sobre suas respectivas formações e estarem estudando atualmente ou não, os participantes P1, P3 e P5 expressaram:

Não. Terminei o ensino médio, eu consigo bolsa para estudar por conta do esporte, eu esperei sair o resultado da escola ano passado (2020) e acabei perdendo o prazo de inscrição. Essas bolsas só abrem uma vez por ano e estou esperando abrir novamente para iniciar a faculdade. Eu concluí o ensino médio e quero fazer uma faculdade de Educação Física (P1).

Não. Eu fiz graduação e iniciei o mestrado, mas não completei, sou graduado em [nome do curso] na [nome da universidade], comecei o mestrado, mas não concluí por opção pessoal, por querer trabalhar e ter independência (P3).

Atualmente não! Eu fiz o ensino médio, fiz um curso técnico de [nome do curso] e depois parei. Eu estou fazendo cursos online, cursos de design da minha área de interesse. Eu trabalho com gerenciamento e me interesso mais nessa área, estudo para entender um pouco mais. Não sei ainda se quero fazer um curso superior (P5).

Observamos nas falas de P1, P3 e P5 que os mesmos concluíram o ensino médio, P1 se prepara para ingressar no ensino superior e ressalta que é esportista e atleta paraolímpico, P3 concluiu o ensino superior e, conforme suas palavras, começou o mestrado e não terminou

por opção, enquanto P5 concluiu seu ensino médio e ainda não sabe se vai cursar o superior. Ao fazermos o mesmo questionamento a P2 e P4 encontramos outra realidade, os participantes dizem:

Atualmente não estou estudando. Eu estava terminando agora em 2021 o segundo ano do ensino médio, mas acabou quebrando a minha prótese. Eu tive que ficar um mês sem ir para a aula e acabei desistindo porque eu não ia conseguir recuperar as notas. Mas pretendo concluir e quero curso superior na área da Psicologia (P2).

Eu estudei até a sexta série e não concluí devido algumas situações que aconteceram, a gente não tinha casa própria, então a gente mudava muito de um bairro para o outro e tal e aí a gente morava no bairro da [nome do bairro], lá eu fiz até a sexta série. Quando a gente veio embora para a [nome do bairro], o colégio estava em construção, ainda. O colégio não tinha rampa e ali tem um sistema que não é o professor que troca de sala e sim os alunos que trocam de sala, e aí o ginásio que é a partir da sexta série, fica no andar de cima e disseram que não poderia trocar, foi onde eu atrasei um ano e não tive mais vontade de continuar, depois de passar esse ano, atrasou tudo e eu não voltei mais devido essa falta de suporte do colégio (P4).

Muito diferente da realidade de seus colegas, P2 e P4 trazem fatos que dificultaram o prosseguimento, a conclusão ou até mesmo a aprovação para avançarem com seus estudos. P2 ainda não concluiu o ensino médio, teve problemas com a prótese e ao que tudo indica não recebeu suporte para manter os estudos, cabe ressaltar que esse acidente com sua prótese ocorreu no ano de 2021, em meio a uma pandemia (COVID-19) onde se não todos, mas a maioria dos estudantes estava estudando remotamente, o que ocorreu afinal com P2? Será que o estudante não teve vontade de seguir com seus estudos ou teria a escola de alguma forma não apoiado o estudante em suas necessidades? Afinal o estudante teria o direito de recuperar as atividades e concluir seu ano letivo por uma questão de saúde, mas como diz Caiado (2009, p. 332) “ao estudarmos a legislação brasileira e os documentos internacionais que versam sobre os direitos humanos, percebemos a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana”. Corroboramos com o que nos fala Caiado, pois uma questão são as leis e os direitos, que são importantes, mas outra é o que observamos na vida diária, a efetiva aplicação e cumprimento das legislações e a esse respeito P4 traz em seu relato uma situação ainda mais complexa. P4 não concluiu seus estudos e em sua fala demonstra não ter tido suporte por parte da escola, e parece atribuir as dificuldades (barreiras) e a falta de suporte como principal fator de abandono e fracasso no seguimento de seus estudos.

Para Zeppone e Muzetti (2013) apesar da evolução nos números de matrículas de alunos com deficiência que podemos observar ao longo dos anos, um olhar mais atento nos mostra que poucos conseguem chegar ao ensino superior e tal fato, conseqüentemente, nos

leva a crer que existe uma porcentagem ainda menor que consegue concluir uma pós-graduação, podendo apontar um descompasso na concretização de projetos nesse contexto. Ao observarmos as falas dos participantes podemos perceber que apenas um acessou e concluiu o ensino superior, reforçando os apontamentos de Zeppone e Muzeti (2013).

Após compreendermos a formação (atual) de cada participante, observamos que emergiram nas respectivas falas a importância que sentem de terem estudado ou de estarem estudando em uma escola regular. As narrativas evidenciaram as experiências vividas nesse processo. Ao falarem sobre suas escolas P1, P2, P3 e P5 expõem sentimentos de importância e gratidão conforme:

Eu sempre tive uma boa relação com todo mundo, nunca fui para direção por mau comportamento, sempre recebi muitos elogios (P1).

Eu moro naquele meu bairro há 10 anos, então querendo ou não, no bairro todo mundo me conhece pela minha causa, queriam me dar um apoio, então me senti muito bem recebido, todos os meus colegas, todos que eu conheci antes e os que eu acabei conhecendo depois. Foi todo mundo bem positivo, graças a Deus (P2).

No meu caso, foi extremamente importante, porque a escola sempre me incluiu e meus colegas também, então eu tenho histórias como uma pessoa qualquer, não que eu seja diferente, pois vai parecer que estou tendo preconceito comigo mesmo, mas as minhas limitações físicas não me impediram de ter muitas recordações boas do colégio, da escola, da sala de aula, dos colegas, tanto de estudos quanto de bagunça, de brincadeiras, de tudo quanto é atividade que possa existir para todas as pessoas que frequentam uma escola, como que eu vou dizer [...] é não é integral [...] regular (P3).

Acho importante estudar em uma escola regular, lutamos para termos direitos iguais, não queremos ser diferentes de ninguém (P5).

Os participantes P1, P2, P3 e P5 acabaram expondo sentimentos positivos de suas passagens pela escola regular, P1 acaba reforçando o fato de ser um bom aluno e ter boas relações. P2 destaca o sentimento de pertencimento e de acolhimento ao regressar para a escola após o acidente que o tornou pessoa com deficiência. Para P3 a escola regular permitiu-lhe ter histórias como uma pessoa qualquer, ou seja, as lembranças boas e ruins por se sentir incluído. P5 frisa a importância e o direito de estar em uma escola regular.

Em relação à importância de estar em uma escola regular, o estudo realizado por Padilha e Sá (2013), em que os autores procuraram compreender as histórias escolares de pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior, aponta que frequentar a escola regular foi determinante, pois esses estudantes tiveram a oportunidade de participação social e puderam se apropriar de conhecimento formal. Ou seja, através da educação, da presença nas escolas, ao assimilarem o conhecimento formal dado pela instituição de ensino e se

reconhecerem como sujeitos de direitos, esses cidadãos serão capazes de se apropriar de conhecimento para exigirem que seus direitos sejam cumpridos, isso é exatamente o que nos traz P5 em sua fala por lutas e direitos iguais.

Em relação à importância de estar na escola regular, P3 fez questão de retomar o assunto e compartilhar uma história vivida:

Para mim foi super importante estar na escola regular! A esse respeito até tenho uma história [...] antes de eu começar na primeira série, quando eu era criança, eu precisava fazer fisioterapia e na época só tinha fisioterapeuta na APAE, então eu fui matriculado na APAE para poder fazer fisioterapia, que eu necessitava. Depois de um tempo eu fui liberado na APAE [nome da cidade] e nessa época eu morava no [nome do lugar]. Muitas pessoas falavam para minha mãe me matricular na APAE, sob o argumento de que lá eu poderia ficar o dia inteiro e tal. Ai foi indo, minha mãe sempre foi um pouco resistente, mas de tanto as pessoas falarem e ela precisava trabalhar, ela me matriculou na APAE, eu fui só um dia, quando eu cheguei em casa, como digamos assim o meu intelecto é bom! Eu cheguei em casa e contei para minha mãe o que eu vi lá, qual foi minha experiência lá e eu consegui convencer ela, o que não foi muito difícil pois ela também não estava muito afim que eu fosse, convenci para eu não ir mais, eu contei da atividade, do que eu vi, eu disse: Mãe acho que não é bom para mim, para muitas pessoas pode acrescentar, mas para mim eu não vi algo que pudesse me acrescentar! Claro que naquela época eu com certeza não falei com essas palavras, mas eu disse isso, eu lembro até hoje, lá as pessoas eram pessoas mais, assim, que tinham problemas no intelecto mesmo, eram pessoas que não tinham fala, ficavam só repetindo sílabas o dia inteiro, a tarde inteira e eu cheguei em casa com dor de cabeça e disse: Mãe aquilo lá não vai me acrescentar em nada, só vai me prejudicar! Lá eu não vi nada que pudesse levar para a minha vida! Ela já queria fazer isso mesmo, então ela foi lá e tirou minha matrícula e me matriculou no Colégio, tanto que sempre fui incentivado a estudar, eu fiz toda a parte do Ensino Fundamental e Ensino Médio, depois eu fiz o vestibular. Eu consegui passar no vestibular da [nome da instituição], entrei no [nome do curso] e fiz a graduação, depois fiz algumas optativas do mestrado, depois fiz a prova do mestrado e passei, fiz projeto e tudo e depois foi isso (P3).

O participante P3, que já havia exposto a importância de ter estudado em uma escola regular, não apenas reforça, mas compartilha uma história vivida, onde muitos a sua volta, incentivaram sua mãe a colocá-lo em uma escola “especial”, provavelmente pela sua condição corporal, e que ele não se sentiu bem. Durante a própria entrevista P3 reconheceu o trabalho importante dessas instituições, que sua fala não foi no intuito de desmerecer o trabalho, mas frisou que:

Pode ser bom para algumas pessoas, mas que não é para todas as pessoas com deficiência, isso que acho importante reforçar (P3).

Em relação ao exposto por P3, Jannuzzi (2012) lembra que a EE no Brasil é marcada por uma vertente médica e psicológica, cuja ênfase para as dificuldades encontradas está selada na própria deficiência. Para Caiado, Berribille e Saraiva (2013) nessa perspectiva médica acaba-se por justificar todo o esforço clínico para superar o comprometimento

orgânico ou funcional, assim como a criação de espaços sociais exclusivos como escolas especializadas. P3, no entanto, conseguiu romper com a lógica e convencer sua mãe de que o melhor seria frequentar uma escola regular e orgulha-se de sua trajetória de sucesso que o levou até o ensino superior.

Marcondes e Caiado (2013) ao analisarem os dados de sua pesquisa realizada com 20 pessoas com deficiência que cursaram e concluíram o ensino superior, observam que nenhum dos seus participantes entrevistados apresentaram um histórico de vivência em instituição filantrópica e a esse respeito afirmam:

No atual estado de conhecimento sobre os trabalhos desenvolvidos nessas instituições, pode-se supor que talvez as práticas nela desenvolvidas não favoreçam o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desenvolvimento acadêmico, questão que só poderia ser efetivamente esclarecida se houvesse transparência e critérios de acompanhamento do trabalho por elas realizado (MARCONDES; CAIADO, 2013, p. 53).

A fala de Marcondes e Caiado (2013) reforça o exposto por P3 e enfatiza a importância da escola regular na vida das pessoas. Em relação às instituições filantrópicas e escolas especiais, Marcondes e Caiado (2013) afirmam que o estabelecimento de parcerias público-privadas pode até se constituir em uma alternativa de ação do poder público no campo dos serviços sociais. Mas um direito humano essencial como a educação, prestado por instituições de natureza privada, em uma perspectiva caritativa, não representa para os autores uma ação que possa ser considerada como política pública no campo dos direitos humanos.

Ainda em relação à escola regular e a importância da presença desses estudantes em classes comuns, cabe frisar os dados divulgados pelo Censo Escolar da Educação Básica 2021. De acordo com o referido Censo (BRASIL, 2021) foram registradas no ano de 2021 um total de 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 627 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3%. Desse total de matrículas, 82,8% foram realizadas no sistema público de educação entre escolas municipais (49,6%), estaduais (32,2%) e a rede federal (1%), já a iniciativa privada teve 17,4% dessas matrículas. O número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,4 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017, o maior número está no ensino fundamental, que concentra 68,7% dessas matrículas. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos atendidos pela área da Educação Especial, verifica-se que o percentual de matrículas de discentes em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 90,8%, em 2017, para 93,5%, em 2021. O percentual de alunos

com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades, matriculados em classes comuns têm aumentado gradualmente na maioria das etapas de ensino. Segundo os dados divulgados, temos mais estudantes matriculados na Educação Especial e desse total, mais de 90% está em classes comuns.

Embora já explicitamos a importância de estar na escola regular, de conviver e aprender com o outro, emergiram também dificuldades e barreiras que parecem ter marcado a vida dessas pessoas, Cappellanes e Mello (2008) lembram que o primeiro contato com a escola é de extrema importância para as demais etapas da vida escolar, pois é nesse ambiente onde encontramos a possibilidade do compartilhamento de conhecimentos formais, onde aprendemos a conviver, interagir e a dividir com outras crianças. Questionamentos e afirmações de “Como estão as nossas escolas? Todos sabemos que elas estão deixando a desejar e que é urgente fazer alguma coisa para redefini-las, de todas as formas possíveis” (MANTOAN, 2003, p. 07), acabaram por serem respondidas nas entrevistas, obviamente que respondidas a partir das vivências dos participantes da pesquisa. Ao falarem um pouco mais sobre os momentos e experiências vividos na escola, os participantes foram indagados se em sala de aula, em algum momento sentiram alguma dificuldade, se encontraram alguma barreira, a esse respeito P1, diz que:

Eu tinha dificuldade em copiar do quadro quando eram textos muito longos, isso eu tinha dificuldades, mas às vezes quando não conseguia copiar tudo eu sempre pegava o caderno de um colega e terminava em casa, batia foto do quadro, mas na sala de aula era isso, eu sempre tinha dificuldade de copiar. Às vezes alguém me ajudava a copiar, quando alguém terminava e via que eu estava muito atrás sempre me ajudavam a terminar de copiar, pegava o caderno de alguém, levava para casa e terminava, fazia assim, às vezes ficava depois do horário terminando (P1).

P1 expõe as dificuldades para copiar, a demora, mas não vê essa situação como um problema que tivesse merecido uma atenção diferenciada, ou, uma possível solução a ser tomada com a apresentação e uso de um recurso de TA.

Já P2 a respeito de possíveis barreiras diz:

Dificuldade em relação ao conteúdo, a mim, ou dificuldade de estar ali? Eu nunca senti não, nenhuma questão, só das matérias né porque a minha deficiência ela nunca me afetou em nada em relação ao estudo, nada, me adaptei muito rápido, até porque parece que isso já estava projetado para mim, só esperando chegar o tempo certo (P2).

P2 acaba expressando suas dificuldades em relação aos conteúdos didáticos, mas como o próprio participante afirma essas dificuldades não possuem relação com a sua deficiência, seriam problemas de aprendizado. Ressaltamos que P2 é pessoa com deficiência

física em função de acidente de trânsito, o que provocou amputação de membros inferiores. O que chama a atenção na fala de P2 é que além de afirmar não ter tido nenhuma dificuldade na escola, ele ainda afirma que “*parece que isso já estava projetado para mim, só esperando chegar o tempo certo (P2)*”, essa fala nos deixou intrigados e pedimos para que ele nos falasse mais sobre:

Eu sinto que a pessoa que eu era antes, eu não ia ter o mesmo destino, não ia cumprir as mesmas metas, eu não ia ter a mesma mentalidade, hoje eu sou uma pessoa que procura o melhor a cada dia, me sinto em constante evolução, podendo passar o meu exemplo ao próximo, então acho que foi positivo (P2).

P2 além de afirmar que a deficiência não trouxe nenhuma dificuldade ou barreira em sala de aula, ele ainda afirma que a deficiência foi uma espécie de salvação da sua vida, uma vez que o tornou uma pessoa diferente. Cabe ressaltar, no entanto, que embora P2 afirme não ter tido nenhum problema em sala de aula ou dificuldade em função de seu acidente e deficiência, ele mesmo afirma que não concluiu o segundo ano do ensino médio em função de problemas com sua prótese, o que o afastou da escola por um período e parece não ter recebido nenhum suporte (ao menos durante a entrevista deixou claro que não foi oferecida nenhuma possibilidade), mesmo em um período de pandemia e com aulas remotas como já expusemos. Parece que P2 não consegue estabelecer relação entre o fato de não ter conseguido completar seu ano letivo e a deficiência, ou problemas com o recurso de TA que faz uso – prótese de membro inferior. Ao ser questionado sobre o problema da prótese ele diz:

Esse ano (2021) fui presencial com a prótese, mas daí como ela era provisória e eu acabei usando mais do que o tempo devido, ela acabou quebrando, aí eu fiquei um mês sem ir para escola, perdi muitos trabalhos importantes (P2).

P2 consegue falar sobre as dificuldades, sobre o acidente, sobre não conseguir ir para a escola, mas não consegue relacionar tudo isso a uma barreira enfrentada, parece atribuir a si próprio a responsabilidade por tal situação.

P3 também fala sobre as barreiras, inicialmente fala dos olhares dos amigos quando chegou à escola pela primeira vez:

Assim, como eu vou te dizer, na primeira série, por exemplo, foi um pouco diferente, porque eu era a primeira criança com deficiência. Naquele tempo as pessoas com deficiência eram mais, como que vou explicar, não saiam tanto, não eram tão vistos pela sociedade, então um pouco foi um choque assim, não para as pessoas adultas, mas é porque as pessoas que estudavam comigo tinham de cinco a sete anos, eu lembro tinha colegas com essa idade, então para as crianças no começo era meio que assustador me ver pela primeira vez, mas graças a Deus, depois aquelas crianças que no começo se assustavam um pouco comigo, depois ficaram meus amigos. Depois da segunda série para frente foi tranquilo, nunca tive dificuldade assim, só a única coisa que teve até na graduação mesmo, é que algumas salas de

aula eram no segundo piso, terceiro piso, aí tinha que ir lá realocar sala, porque é mais coisa do prédio digamos, mas não pessoal (P3).

Ao falar de possíveis barreiras, inicialmente, P3 prefere lembrar do momento em que acessou a escola regular e evidencia as mudanças ocorridas até os dias de hoje com a presença de pessoas com deficiência frequentando esses espaços de maneira mais ampla. P3 relembra dos olhares curiosos e deixa evidente as dificuldades estruturais para acessar espaços da escola em função de barreiras arquitetônicas. Em seguida P3 fala das dificuldades já na universidade:

Teve momentos que foi preciso trocar a sala de aula na universidade porque o elevador não estava funcionando (P3).

P3 nos traz um resgate desde seu tempo de ensino fundamental até a universidade, percebemos nas palavras de P3 que inicialmente, além das barreiras arquitetônicas, havia ainda os olhares curiosos dos desconhecidos e que posteriormente se tornaram amigos, já na universidade P3 reafirma as dificuldades com as barreiras físicas e a falta de equipamentos.

Importante ressaltar, conforme frisam Cruz e Gonçalves (2013) e Brasil (2008c) que a EE é uma modalidade de Educação e deve ser garantida da educação básica ao ensino superior, ancorada em uma visão sistêmica de educação inclusiva. Ou seja, tanto P2 como P3 não tiveram o devido atendimento durante o ensino básico ou superior, esse atendimento de alguma forma parece ter sido negligenciado.

O participante P4, ao ser indagado sobre essas possíveis barreiras, inicialmente fala sobre a recusa de trocar a sala de aula, o que ocasionou sua evasão e desistência em prosseguir com seus estudos:

A escola disse que não trocaria o andar da sala que era no piso superior, pois o primário era embaixo, na sala de baixo e o ensino médio em cima, eles disseram que não poderiam trocar por que quem troca ali de sala não é o professor e sim os alunos, diferente de como era no outro colégio que estudei. Não tinha rampa, não tinha nada, só tinha escada, eu acho, não sei, que eles acabaram esquecendo de incluir no projeto ou não (P4).

Esse episódio parece ter marcado profundamente a vida escolar de P4, afinal parece ter sido determinante para a desistência e a evasão escolar. P4 revela sentir certa exclusão ou indiferença, a escola nada fez para modificar a situação e mantê-lo estudando. Fica o questionamento: seria mais fácil professores apenas trocarem suas salas ou um aluno deixar de estudar por não ter acesso ao piso superior? São perguntas que precisamos fazer ao refletirmos sobre essas questões. Algum recurso, alguma opção não poderia ter sido oferecida

para esse estudante? Galvão Filho (2022) ao falar especificamente sobre os recursos de TA lembra que uma escola que não fornece os recursos necessários para o aprendizado de um estudante com deficiência, está discriminando este estudante e, conseqüentemente, pode ser penalizada, conforme a Lei Brasileira de Inclusão – LBI – (BRASIL, 2015). O autor reforça que o acesso a TA para efetivação dos direitos do cidadão com deficiência, passa a ser legalmente considerado como um direito básico e não mais como algo opcional ou eletivo. Em relação ao direito, ao acesso e a permanência:

Ao estudarmos a legislação brasileira e os documentos internacionais que versam sobre os direitos humanos, é muito comum nos espantarmos com a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana. Parece-nos fato natural, não existirem vagas em escolas públicas para todas as crianças e jovens com deficiências e também nos parece natural que adultos com deficiência vivam de caridade ou assistência porque não há trabalho. No entanto alguns grupos organizados assumem que o mundo social é uma construção humana e anunciam que não é natural crianças e jovens sem vagas nas escolas públicas, não é natural pessoas com deficiências sem trabalho, não é natural a construção de barreiras arquitetônicas ou de preconceitos que apartam e marginalizam pessoas ou grupos sociais (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 18).

As autoras acima mencionadas trazem ao debate a importância de não normalizarmos essas exclusões e naturalizarmos situações vividas por muitos jovens sem acesso à escola, ou que evadem como no caso de P4 por não receber a devida atenção, inclusive as garantidas em lei. Mas com o intuito de não ficarmos apenas com a visão de P4 em relação a sua evasão e rompimento com a escola, procuramos instigá-lo a falar de outros momentos vividos, bons ou ruins, de modo a tentar ouvir do participante alguma outra barreira, dificuldade, ou boas lembranças de seu período em sala de aula, ao que P4 acabou por falar:

*Na sala de aula não, até porque na verdade quando eu estudava, eu até tinha mais movimentos e era eu que me virava sozinho, era eu que colocava as mãos sobre a carteira e tal, escrevia os meus textos, copiava tudo, então **eu era considerado um aluno normal**, não tinha aquele tratamento especial, nada não, era normal, assim igual era tratado os outros, às vezes sentava na última carteira lá atrás, as vezes sentava lá na frente, então era um tratamento normal (P4, grifo nosso).*

P4 afirma não ter vivido nenhuma barreira em sala de aula nos anos que antecederam a sua evasão e faz questão de exaltar ser um aluno “normal”, que sentava em qualquer espaço da sala de aula e fala ainda:

*Eu era **considerado normal**, o que era passado de conteúdo para um, era para todos, até no momento da educação física, quando era o momento de futebol, eu que apitava o jogo, então eu sempre estava incluso ali no meio, estava sempre envolvido, sempre junto com eles ali (P4, grifo nosso).*

P4 diz não se considerar impedido ou excluído das atividades, que tudo que era passado para um, era para os demais, exalta ainda o fato de na educação física ser ele quem apitava o jogo.

A participante P5 ao falar sobre possíveis barreiras enfrentadas na escola, ou em sala de aula diz:

Assim, para ir ao banheiro eu sempre peço ajuda para alguém porque eu não consigo ir sozinha. Nas escolas tinham rampas, em uma das escolas tinha um elevador, mas era um elevador precário, de carga, era uma caixa, então era meio perigoso, mas eu conseguia andar, mas era meio enjambrado, tipo elevador de carga (P5).

P5 não relatou dificuldades em sala de aula, mas falou das barreiras arquitetônicas, sua dificuldade em ir ao banheiro, além da necessidade de acompanhante, as dificuldades de utilizar estruturas inadequadas, ou como ela mesma pontua “enjambradas”, que acabam por gerar medos, constrangimentos e desconfortos. O fato de P5 necessitar de acompanhante para ir ao banheiro gera curiosidades sobre esses serviços, que serão explanadas em categoria posterior, aqui nos atemos às dificuldades e barreiras enfrentadas e chama a atenção que o elevador usado por P5 seja um elevador de carga que geram sentimentos negativos no momento de usar o banheiro ou se locomover pela escola.

Alguns dos relatos apresentados pelos estudantes, quanto às barreiras enfrentadas na escola ou na sala de aula, nos mostram que muito ainda precisa ser feito rumo a uma escola inclusiva, para Lanuti e Mantoan (2021) a escola comum é o lugar para nos encontrarmos com o outro – necessariamente diferente de nós, esse encontro nos obriga a problematizar as nossas relações, rever concepções, discursos e ações na busca pelo bem comum. Afirmam ainda:

É somente nesse espaço de todos, laico, democrático, justo e solidário que a inclusão escolar se dá. Quando assumimos que ainda estamos no caminho para transformar a escola comum nesse espaço acolhedor de todas as vozes, damos-nos conta de que é ela quem carece de mudanças e que todos os nossos esforços devem ser nesse sentido (LANUTI; MANTOAN, 2021, p. 65).

Após os relatos quanto às barreiras enfrentadas e a reflexão apresentada por Lanuti e Mantoan (2021), ouvimos dos participantes a visão deles em relação a postura dos professores frente às possíveis barreiras impostas por eles aos estudantes como, por exemplo, se estavam escrevendo muito rápido como no caso de P1 que relatou dificuldade para copiar do quadro e a esse respeito disse:

Não, eles iam sempre no ritmo deles, eu ia no meu e quando eu falava: ó professor não vou conseguir terminar de copiar! Daí eu fazia do jeito que falei, tirava foto,

ficava depois do horário, levava caderno de um colega para casa, ou até mesmo ficava um pouco depois da aula, terminava e depois ia embora (P1).

No relato de P1, parece não ter ocorrido nenhum trabalho por parte dos professores para resolver a referida situação. Fica o questionamento se esse estudante não deveria ter recebido um atendimento ou terem encontrado uma solução, até mesmo tecnológica, para não ter de ficar após o horário de aula copiando do quadro, visto que o estudante possui dificuldades motoras que reduz o ritmo de escrita. Em categoria posterior será exposto se o estudante recebeu algum atendimento específico fora da sala de aula. Em relação aos professores, P3 e P4 preferem exaltar o sentimento de inclusão em relação a esses profissionais e relatam:

*Eu lembro que na infância tinha brincadeira de peteca, eu jogava peteca, pois quando criança eu rolava no chão e eu lembro que nisso minha professora de educação física sempre foi muito sábia, ela sempre **adaptou** as brincadeiras não para eu brincar enquanto eles brincavam de outras coisas, mas ela sempre fez brincadeiras que todos pudessem brincar, por exemplo, vôlei, ela fazia sentado, daí eu jogava com a cabeça. Faz 20 anos e ela, já mesmo não tendo tanto incentivo naquela época assim, não que não era incentivado, mas não tinha a cabeça das pessoas tão aberta, não tinham tantas pessoas com deficiência inseridas na sociedade e mesmo assim ela foi muito sábia (P3, grifo nosso).*

P3 ressalta a postura de sua professora de educação física que de acordo com suas contas, há vinte anos, ou seja, em 2002, mesmo antes da PNEEPEI de 2008 implementada, já possuía uma visão inclusiva e já se utilizava de atividades diversificadas, mesmo P3 usando o termo adaptada é importante dizer que a atividade era para todos, como defende Lanuti (2020) de forma a oferecer uma atividade para todos, onde todos pudessem participar. Fica evidente o quanto essa postura marcou a vida de P3. Para P4 a postura de seus professores também o incluía:

Na educação física era eu que apitava o jogo, aí quando não era bola eu estava jogando xadrez, tanto na educação física como em artes e em todas as matérias, era sempre bastante incluso, estava sempre no meio, alguma coisa eu sempre estava fazendo (P4).

Pesquisador: Mas você não jogava?

Não! Ah eu joguei, joguei uma vez, eu jogava de goleiro, quando era futebol eu jogava de goleiro, até uma vez teve um episódio em um colégio que eu estudava, eu estava jogando de goleiro e a trave não era chumbada no chão e um menino se pendurou no travessão e quando ele se pendurou a trave tombou pra frente, aí os ganchinhos onde era para pegar a rede pegaram a cadeira e ela emborcou a cadeira para frente, tombou a cadeira pra frente, fracturei o joelho, fiz três pontos na boca, me machuquei bastante, até naquele ano eu nem voltei a estudar (P4).

Diferentemente do que nos relata P3, ao falar da professora que propunha uma atividade onde todos pudessem participar, P4 fala de como participava da educação física apitando os jogos, não podemos afirmar que chega a ser uma atividade adaptada, mas também não seria uma atividade diversificada como relatado por P3. Ao ser provocado se nunca jogou, P4 de maneira orgulhosa afirma que sim, que uma vez (uma única vez) ele jogou e acabou sofrendo um acidente, que o retirou da sala de aula no resto daquele ano. Para Sá e Padilha e Sá (2013), apesar dos contratemplos encontrados em suas trajetórias, o estudante com deficiência reconhece pessoas que o acolheram além de sua “marca” por ser deficiente/diferente como descrevem os autores, mas lembram que não podemos desconsiderar, que geralmente é pelo parâmetro do estigma da deficiência que acabam por partilhar conosco suas lembranças da escola. Observamos esse comportamento apontado por Padilha e Sá (2013), nas lembranças de P3, quando destaca o perfil inclusivo de sua professora, com uma lembrança positiva e na fala de P4, quando relata ter jogado, mas de ter se machucado e ficar ausente da escola no resto daquele ano, ou seja, uma lembrança positiva da escola, associada a sua deficiência e com um desfecho negativo, embora reconheçamos que as pessoas podem se machucar na escola, e que quase todas as pessoas têm histórias assim do tempo de escola.

Após nos falarem sobre as barreiras enfrentadas nas escolas que frequentaram e a postura de seus professores, nossos participantes foram indagados se consideram esses espaços inclusivos ou não e a esse respeito falam:

Uma escola não, para ser sincero, mas não vou citar nomes. Primeiro é que só tem uma escada e eu tenho dificuldades de subir, consigo subir, mas tenho dificuldades, então um cadeirante não conseguiria estudar lá, pois tem que estudar no segundo piso. Por causa disso eu saí da escola, estudei um ano nessa escola. Eu não gosto de ficar dependente de uma pessoa e lá eu era muito dependente de uma certa pessoa para me ajudar a subir e descer escada, eu estava ficando incomodado com isso, eu não gosto de ocupar outras pessoas que tenham que parar o que está fazendo para vir me ajudar, então resolvi sair dessa escola (P1).

P1 evidencia as barreiras físicas impostas pelas estruturas de muitas escolas e a falta de um planejamento para atendê-lo, sendo feito no improvisado. Poderia ter ocorrido um remanejamento, ou a contratação de um profissional capacitado para auxiliar o estudante em sua locomoção, ao invés disso colocaram um profissional que desempenhava outra atividade (P1 preferiu não dar detalhes) e sempre que o estudante precisava do auxílio, ao invés de se sentir atendido, sentia-se constrangido por estar recebendo uma espécie de favor. Para Bersch (2020a) quando falamos em recursos, devemos pensar em qualquer item, ferramenta, uma

estratégia ou uma prática que favoreça o desempenho funcional de uma pessoa com deficiência, fica evidente que as práticas adotadas pela escola de P1 em nada favoreceram o desempenho do estudante, forçando-o a mudar de escola. Reforçamos, diante das falas até aqui apresentadas e as posteriores, a importância de termos adotado as entrevistas como método de coleta de dados e pressupostos apontados por Lüdke e André (2014), pois a cada pergunta e instigando os participantes a de alguma forma recordarem suas vivências na escola, foi possível ir captando esses fragmentos, pois, quando questionados sobre possíveis barreiras enfrentadas ou dificuldades, P1 não recordou de muita coisa, mas quando questionado sobre sua escola ser inclusiva ou não, acabou por compartilhar conosco essas dificuldades.

Em relação a suas escolas serem espaços inclusivos P2 nos relata:

Sim, pode não ser tão inclusiva assim na questão de como é que eu vou dizer, no que é necessário, mas o apoio que a gente precisa lá dentro, eu diria que a alma da escola ainda vive (P2).

Pesquisador - Como assim no que é necessário?

Tipo apoio no banheiro né, lá podia ter e não tem, um piso que não escorregasse sabe, coisas assim que às vezes quando chove alguns pisos ficam meio perigosos [...] mas passa batido, a gente acaba entendendo e aceitando. A diretora lá da minha escola, nossa ela dá até o último pingo de suor, sabe, ela ama o trabalho dela, percebo um esforço, por isso que eu sempre gostei de estudar ali, sempre amei aquela diretora e a escola ali eu vou levar para sempre (P2).

P2 inicialmente afirma considerar sua escola inclusiva, frisa que “a alma da escola ainda vive”, fala do apoio que recebeu, exalta o papel da direção da escola e seus esforços, demonstra um olhar de respeito ao profissional que de alguma forma marcou sua vida. P2 consegue, no entanto, perceber as barreiras físicas, as dificuldades de locomoção e segurança, a falta de equipamentos que lhe trariam mais proteção, mas não consegue perceber que esse seria um direito e não um favor, afirma que acaba por entender e aceitar, mas Machado (2020) lembra que é com o movimento da perspectiva da educação inclusiva que buscamos garantir direitos fundamentais como a acessibilidade, ou seja, P2 não deveria aceitar, ele precisa ser um cidadão consciente de seus direitos e exigí-los.

P3 ao falar o que pensa sobre as escolas que frequentou serem espaços inclusivos, fala de seu pioneirismo e, ao mesmo tempo, protagonismo como agente de mudanças realizadas nesses ambientes em função de sua presença:

No meu caso, como eu já disse, na maioria dos lugares que eu fui como aluno, eu fui um dos primeiros a ir usando uma cadeira de roda permanentemente e precisando de algumas adaptações do local, então foi promovido no caso. Porque a minha primeira escola foi toda adaptada quando eu cheguei e isso já faz 20 anos como eu

falei anteriormente. Quando eu estudei na minha segunda escola, já no ensino médio, também precisaram ser adaptadas algumas rampas que eram rampas feitas mas fora dos padrões, então não me serviriam, eram rampas que existiam só para dizer que tinha, então vendo a minha necessidade foi conversado e eles fizeram todo um reajuste para ficar nos padrões atuais, padrões de uso mesmo e não só para preencher cadastro, padrões para uma pessoa conseguir se locomover sozinha na cadeira motorizada. No meu caso [...] e até mesmo na universidade, foram feitos alguns ajustes no caminho até chegar a universidade e isso foi muito legal e me foi oferecido, pois do portão para dentro já estava 100% digamos, mas alguns pontos próximos a universidade que eram públicos e não estavam em condições de uso foram adaptados junto a universidade. A Universidade que lutou por isso comigo, e a gente conseguiu, então no meu ver isso são coisas que foram feitas e ficou como um legado, ficou para os próximos, pois são coisas que ficaram feitas (P3).

P3 considera que muita coisa foi feita e transformada a partir da sua presença na escola. Relata ainda as transformações que acabaram por ocorrer fora dos muros das escolas com adaptações até mesmo em vias públicas, contudo, fica evidente que muita coisa acabou por acontecer durante o processo, ou seja, com muita luta e com certo imprevisto. Vale frisar, no entanto, a compreensão de direitos que P3 parece ter para que as mudanças ocorressem, visão diferente a de P2 que acaba por aceitar as ausências de equipamentos que lhe trariam mais segurança e acessibilidade.

Para P4 que infelizmente evadiu da escola pelas barreiras já mencionadas anteriormente, ao ser questionado se considera a escola um espaço inclusivo responde:

Em parte, não posso dizer totalmente porque não seria não, mas em parte. Os professores nunca deixaram a desejar comigo sabe, e mesmo sendo em uma escola pública, mas o tratamento deles foi super especial comigo, por parte dos professores nunca fui discriminado, sempre recebi um atendimento maravilhoso, então considerando essa parte eu não poderia dizer que a escola não seria inclusiva né [...] mas em consideração a isso. Só essa questão por parte da diretoria em não mudar a sala de piso, que eu também não lembro quem foi a diretora da época, mas por essa parte eles não aceitaram. Mas as outras escolas que eu estudei, todas me deram um atendimento muito bom. Eu também estudei em [nome do lugar], na escola lá eram dois andares também, mas tinha rampa e tudo, a gente subia e eu recebi um atendimento maravilhoso da professora, enfim só nessa última que travou (P4).

Importante ponderarmos que apesar de todos os relatos compartilhados conosco por P4 e que culminaram na sua evasão escolar, ainda assim, considera as escolas que frequentou um espaço inclusivo em parte. Ressalta o trabalho dedicado dos professores, mas não esquece a intransigência por parte de uma gestão escolar que não o acolheu, que não lhe permitiu acessar uma sala de aula em um prédio sem rampa e sem elevador, mesmo contando com salas em um piso acessível, no térreo, essa decisão ou a falta dela, provavelmente foi responsável por sua desistência. Buss e Giacomazzo (2019) afirmam que a gestão deve estar disponível junto aos professores e corpo técnico a fim de encontrarem soluções para todas as

dificuldades, sejam elas materiais, estruturais, físicas, de relacionamento dos profissionais, formações, entre outros que possam afetar a aprendizagem dos estudantes.

A participante P5 traz uma realidade mais confortável em relação às experiências vividas pelos outros participantes e diz:

Sim, pois as que eu fui, tinham rampa, conseguia acessar tranquilo, tinha elevador. Em uma escola que não tinha o elevador foi colocado (P5).

Apesar das dificuldades enfrentadas, conforme exposto anteriormente como elevador improvisado, ainda assim P5 considera a escola um espaço inclusivo. Obviamente que as respostas são um reflexo dos espaços múltiplos e plurais e que cada participante acabou por frequentar.

Apesar das barreiras e das dificuldades, os participantes consideram as escolas que frequentaram espaços inclusivos, talvez, o fato de estarem na escola regular, com todos, já faz com que se sintam incluídos, mesmo diante de tantos problemas relatados, talvez acabam por associar o termo inclusão a integração, o que é um equívoco como afirma Serra (2004) ao lembrar que a integração insere o sujeito na escola esperando desse uma adaptação ao ambiente já estruturado, enquanto a inclusão implicaria em redimensionamento de estruturas físicas da escola bem como atitudes e percepções dos educadores, entre outros.

Ainda que os participantes tenham afirmado serem as escolas espaços inclusivos, as situações de improviso e a má gestão diante de situações vividas por eles se fizeram presentes nos relatos, por isso, inclusive para fazê-los pensar a respeito, os questionamos se essas situações os incomodavam, para P1:

No começo não, mas depois começou a me incomodar, geralmente quando eu precisava ir ao banheiro, por exemplo, era lá embaixo, aí ela começava a achar ruim, pois eu tinha que sair, descer, depois subir, eu tinha que esperar todo mundo subir para depois subir. No intervalo eu descia ou subia um pouco depois, ou um pouco antes em função do movimento. Então daí eu comecei a cansar e sai [...] Mas foi a única escola que eu tive essa dificuldade, pois a outra tinha elevador, depois a outra tinha rampa, então esses equipamentos são importantes para cadeirantes ou uma pessoa cega, enfim, para várias, não só para mim né? Às vezes a pessoa até não usa cadeira, mas faz uma cirurgia por exemplo e acaba atendendo todo mundo (P1).

P1 relata as dificuldades vividas que o colocam na condição de ajudado, na condição de quem está atrapalhando e não de sujeito que foi impedido de seus direitos de ir e vir por barreiras físicas impostas por estruturas nada inclusivas.

A EUSTAT (1999b) afirma que quanto maiores forem às barreiras, maior será o nível de dependência a que as pessoas estarão expostas, exigindo delas elevadas capacidades

de resolução de problemas. P1 destaca que nas outras escolas encontrou equipamentos como rampas e elevadores que foram úteis e eliminaram esse problema de dependência em específico, e ressalta que esses equipamentos podem servir a todos. Ao falar sobre todos poderem usar uma rampa, um elevador, independentemente de ser pessoa com deficiência, P1 talvez sem se dar conta fala sobre o que chamamos de Desenho Universal¹¹. A legislação brasileira em seu Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), em relação ao Desenho Universal diz que se trata de uma:

[...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender, simultaneamente, a todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004, p. 02).

O referido Decreto afirma ainda que os projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do Desenho Universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT. A premissa desse conceito é a de que os ambientes ou produtos sejam criados para serem usados por todas as pessoas, na sua máxima extensão possível, não necessitando de adaptações para atender às especificidades (SÃO PAULO, 2011). Com o Desenho Universal buscamos eficiência e funcionalidade para todos os indivíduos quando o objetivo é a construção de uma sociedade para todos, que prioriza a eliminação das barreiras arquitetônicas, ou seja, P1 tem razão ao afirmar que uma rampa ou um elevador poderia servir a todos e não somente à pessoa com deficiência.

Em relação aos improvisos e se essas situações os incomodavam, P3 diz:

Na verdade, eu acho que é porque eu já me acostumei, que, por exemplo, eu já fui em palestra no auditório que o elevador não estava funcionando, mas os meus colegas disseram: Tu vai! E me carregaram no colo, me levaram e eu participei. Só que isso para mim é uma coisa tão natural, que às vezes quando é para lembrar dessas coisas eu não lembro assim como uma forma de impedimento. Que para mim tipo, sempre é um jeitinho, às vezes quando eu saio, se tem um degrau por exemplo, se tem alguém perto eu já peço uma ajuda pra subir o degrau e pronto, eu sigo e vou embora, é uma coisa que eu não guardo tanto assim (P3).

Pesquisador: Mas então viveu situações de jeitinho? Improviso?

Ah sim, rolou sim, com certeza muito improviso, aconteceu de ser alocado de sala errada, colocarem sala no andar que não tinha elevador, chegar lá o professor querer começar a dar a aula e eu não ir, pois não tinha como eu ir e depois os meus colegas descenderem e dizerem: Não, se não tem como ele não ir como a gente vai

¹¹ O termo *Universal Design* (UD) ou *Design Universal* (DU) surgiu na década de 1970, após a aprovação da Lei de Reabilitação Profissional (*Vocational Rehabilitation Act*), nos Estados Unidos (EUA), em 1973, proibindo qualquer forma de discriminação devido a questões de deficiência. A primeira definição de Desenho Universal para a Aprendizagem surgiu no ano de 1984 em Boston, Massachusetts, nos Estados Unidos, no *Center for Applied Special Technology* (CAST), uma organização sem fins lucrativos formada por pesquisadores de educação para explorar novas tecnologias e proporcionar melhores experiências educacionais aos alunos com deficiência.

estudar. Daí todo mundo ter de descer e o professor trocar de sala, mas foi uma coisa assim que no dia até foi um pouco chato sabe, atrasa e daí só que como que eu vou dizer [...] a maior dificuldade mesmo foi lá na primeira série, pois depois disso a maioria das pessoas já são maduros o suficiente para entender que a culpa não era minha, a culpa era do local que tá mal alocado às salas, a função do elevador, a estrutura, então eu nunca levei para o pessoal, pois não é eu que tô errado, e sim o local que está errado e precisa ajustar de uma forma que eu consiga transitar e fazer as atividades assim como os outros (P3).

Embora P3 fale da importância da escola, de sempre ter se sentido acolhido e incluído, evidencia que acaba por relativizar ou naturalizar muitas das barreiras encontradas ao longo do caminho, P3 mesmo diz que já não lembra dessas situações como impedimentos e afirma não internalizar essas situações e prefere ressaltar os momentos em que os amigos o incluíram e mesmo que com jeitinho, o incluíram nas atividades independente das barreiras impostas. É uma ideia caritativa, que deveria ser fortemente combatida e não relativizada.

Quando questionado novamente sobre os jeitinhos e improvisos ao longo desse processo, P3 confirma que sim, que muita coisa foi feita no improviso, além disso, muitas situações acabaram ocorrendo por falta de gestão, como no caso das salas alocadas em piso superior do prédio sem elevador, mas novamente ressalta o apoio dos colegas e se mostra inteiramente consciente quando afirma que nunca se sentiu culpado por atrasos, pois como ele mesmo diz “*não é eu que tô errado e sim o local*”, demonstrando ser sujeito ciente de seus direitos, porém não os reivindica. Padilha e Sá (2013) lembram que desde que assimilamos o saber e nos reconhecemos como sujeitos de direitos, começamos a reivindicá-los. A EUSTAT (1999b) ressalta que, na maioria dos países, estas barreiras são ilegais ou existem, pelo menos, disposições que incentivam a sua eliminação mas evidencia que um bom meio de capacitação é o conhecimento de tais direitos legalmente estabelecidos e das formas ou procedimentos para acionar a intervenção das autoridades competentes.

Os participantes P4 e P5 ao falarem sobre seus sentimentos frente a essas situações:

A escola sempre deixou a desejar nessa questão de acessibilidade, sempre deixou a desejar em questão de rampa, degrau, calçada esburacada, isso tudo atrapalha bastante, na questão de uma cadeira de rodas principalmente, uma cadeira que tem os pneus maciço, isso dá uma travada grande, dá um desconforto, essa questão até hoje deixa a desejar (P4).

Sim, tipo o elevador de carga, pois vai que travava, uma vez travou, ficou parado eu e umas amigas minhas, daí o guarda foi lá e teve que ajudar nós (P5).

Embora P4 afirme não ter tido nenhum problema em sala de aula, quando a pergunta é mais direcionada a escola, ou seja, uma questão mais ampla, ele deixa evidente seu desconforto em relação ao que viveu, com estruturas precárias e que não lhe atendiam bem.

P5 deixa evidente o imprevisto vivido com estruturas inadequadas, a dependência em ser socorrida por terceiros, o constrangimento. Cabe destacar que esses estudantes são cidadãos de direito, que muitas vezes são desconhecidos e não são exercidos, invocados, por diversos motivos como, por exemplo, não terem acesso a essas informações, a esse respeito Saviani (2008a) afirma que:

Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a dominação (SAVIANI, 2008a, p. 59).

Em relação aos direitos rumo a uma escola inclusiva, Lanuti e Mantoan (2021) nos lembram que a PNEEPEI exige dos sistemas educacionais uma verdadeira reviravolta, precisamos interpretar a deficiência na relação com as barreiras do meio e não da pessoa, precisamos conceber processos de ensino aprendizagem e avaliação a partir da singularidade humana, lembram ainda que a Política de 2008 tem nos convocado à mudança, ou seja, barreiras, impedimentos e improvisos como as relatadas pelos participantes, não cabem em uma escola inclusiva, tampouco são aceitas situações de exclusão e abandono como as relatadas por P4 e P5:

*A pessoa **que porta uma deficiência**, ela sempre tem um olhar diferente, é sempre mais deixado, se não tiver iniciativa de se incluir, ela acaba passando como que despercebida, então eu já sofri muito preconceito, as pessoas me deixaram esquecido, passavam por mim assim como se eu não fosse um ser humano, como se fosse ali um objeto, alguma coisa assim. Na escola, eu na verdade não tinha muitos amigos. Eu acredito que muito em função da deficiência, porque como eu estudei só até a sexta série, o pessoal está naquela adrenalina de correr e era algo que eu não podia fazer. Então como eu não conseguia atender as brincadeiras deles, eu ficava só em um cantinho, encontrava alguém para ficar conversando e ficava ali paradinho (P4, grifo nosso).*

Já, uma vez na escola, era educação física e tal, mas era por conta da professora eu acho, ela não incluía sabe, daí quando mudou a professora ela me incluía em tudo, era de boa, mas essa outra, não. E em questão de amizade algumas me deixavam assim de lado né, daí eu ficava sozinha, excluída, mas com o passar do tempo isso passava. Eu ficava na minha. Eu não resolvia, ficava na minha, isolada, sozinha (P5).

P4 e P5 compartilham conosco histórias de exclusão, abandono e solidão. Ambos relatam não apenas a exclusão de atividades, mas de relações e amizades, parecem sentir-se segregados e excluídos, e geralmente os próprios participantes parecem relacionar essas situações com sua deficiência. O que é contraditório com o que trouxeram em outros momentos da entrevista. Importante dizer também que na fala de P4 ele faz referência a um termo bastante combatido nos estudos da deficiência que é o fato de “portar” uma deficiência

e talvez seja incipiente a ideia de que a deficiência é uma das características humanas.

Para Padilha e Sá (2013), a condição de ser deficiente, acaba ganhando um terreno fértil para as ações de discriminação, uma vez que acaba ocorrendo um distanciamento em relação aos padrões físicos. Campos e Duarte (2013) reforçam que é por meio das interações sociais compartilhadas com os colegas e amigos da escola que a pessoa com deficiência acaba por internalizar os conhecimentos, ou seja, esse isolamento ou falta de interações poderia atrapalhar todo o desenvolvimento. Para Padilha e Sá (2013), se fixarmos apenas um aspecto da pessoa tornamos a deficiência sinônimo de incapacidade. Campos e Duarte (2013) reforçam que os relacionamentos de amizade entre colegas têm uma importância singular para o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Para a EUSTAT (1999b) a forma como uma pessoa encara a sua deficiência pode ter um impacto substancial na sua predisposição. Considerando essa afirmativa quanto a importância de se reconhecer como pessoa com deficiência, indagamos aos participantes se os mesmos se reconhecem como tal:

Sim, me reconheço, a nomenclatura não me incomoda não, porque eu acredito que seja mais difícil, por exemplo, para uma pessoa que sofreu um acidente que caminhava tudo normal e acabou ficando em uma cadeira de rodas. Estou pegando como exemplo um amigo meu que ele era normal digamos assim e acabou sofrendo um acidente e ele fala que com a cadeira ele mudou completamente, enfim, eu nasci assim eu me acostumei a fazer, eu não consigo fazer as coisas do mesmo jeito que uma pessoa normal faz, eu faço do meu jeito e no meu tempo, mas não eu não fico incomodado com nada (P1).

Eu? Claro! Me reconheço sim (P3).

P1 e P3 dizem se reconhecer como pessoas com deficiência, porém P1 afirma que acha mais fácil o fato de ter nascido assim, considera a situação de quem se torna pessoa com deficiência ao longo da vida uma situação mais complexa.

Em relação à fala de P1, o médico e filósofo Georges Canguilhem (2009) traz, em seus estudos, alguns conceitos acerca de doença, patologia, anomalia e normalidade que nos permitem fazer uma relação entre a deficiência e os termos normal e anormal. O autor ressalta que a saúde considerada perfeita, contínua, completa é um fato anormal, uma idealização. Canguilhem (2009) afirma que o termo normal é equivocado, porque designa simultaneamente um ato e um valor atribuído a esse fato por aquele que fala, em virtude de um julgamento apreciativo. Assinala que houve uma confusão da medicina, ao designar o estado normal, como o estado habitual dos órgãos e seu ideal. Esse ideal advém de o ser vivo considerar certos estados, em relação à vida, como valores negativos.

Falar em normalidade significa, para Canguilhem (2009), ser capaz de desenvolver melhor sua vida, sendo assim, uma deficiência, ou limitação física, não implica anormalidade, mas à medida que as relações sociais discriminam a existência de uma norma diferente, temos, pois, uma estrutura social preconceituosa e não uma ausência de norma. Nesse sentido, percebemos que, não necessariamente precisamos mudar a norma individual e sim, restabelecer a concepção social de normalidade.

Diniz (2007) ressalta a importância de superarmos uma abordagem que considera a deficiência uma anormalidade, a autora afirma que um grande avanço é a percepção da deficiência como um estilo de vida, uma das muitas formas de se viver. Assim, ela argumenta que tal perspectiva não trata de desconsiderar as limitações das pessoas com deficiência, mas de reconhecer que todas as pessoas têm limitações em determinadas situações. Desse modo, não devemos apenas categorizar as dificuldades, mas potencializar as possibilidades, justamente o oposto do que expõe P1. A autora ressalta que a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida.

Diferentemente de P1 e P3, os demais participantes reagem a essa pergunta:

Se eu me reconheço como uma pessoa com deficiência? Pior que agora com a pergunta, eu não me reconheço como uma pessoa com deficiência, por que ao meu ver uma pessoa com deficiência vai muito além disso, eu enxergo uma pessoa deficiente, uma pessoa que não tem empatia, uma pessoa que não tem altruísmo, que não consegue enxergar que a gente é irmão e que a gente pode estar sempre se ajudando, seja com uma palavra ou um prato de alimento. A deficiência de verdade, de verdade está dentro da gente eu acho, da nossa mente, do quão ruim a gente pode ser para o próximo. Isso sim eu acho que é uma deficiência, porque no corpo querendo ou não todo mundo é diferente né? Todo mundo tem suas diferenças (P2).

Pesquisador - Não se reconhece como uma pessoa com deficiência física?

Não, por mais que eu tenha e seja eu não me reconheço, me sinto uma pessoa completa e normal, faço tudo, ando até de bicicleta (P2).

*Para ser sincero, às vezes parece que eu me olho como que eu não sou um deficiente sabe? Eu às vezes me julgo assim como **normal**. Eu já tive muito complexo de inferioridade, já tive muita vergonha de ficar no meio das pessoas, de me alimentar, porque como eu não movimento os braços nada, então até um copo de água eu preciso que alguém me favoreça na boca, então eu tive muito, muito complexo de inferioridade, muito mesmo, só que aí o que acontece é que eu busquei ajuda em Deus. Então, hoje eu tenho prazer de estar na frente das pessoas, hoje eu tenho prazer de estar no meio das pessoas, então às vezes eu olho para mim e não me considero como um deficiente, como uma **pessoa portadora de deficiência**, não como um deficiente, pois dizer que sou um deficiente é errado, mas uma pessoa portadora de deficiência eu as vezes não me considero, pra mim eu me trato como eu estou vendo as outras pessoas, normal (P4, grifo nosso).*

Agora sim! Porque eu uso a cadeira e a ideia de que é difícil andar nas ruas, às vezes eu quero ir em algum lugar e não dá de ir sozinha tem que ir com alguém, complicado, isso incomoda um pouco. Eu quero ir em tal lugar e não posso (P5).

Pesquisador - Então isso te incomoda?

É, e também a minha cadeira não é elétrica, é manual e ando eu mesmo, daí é complicado (P5).

Ao ouvirmos o que pensam P2, P4 e P5 sobre se reconhecerem como pessoas com deficiência, observamos uma negação, relativização ou atribuição externa do ser pessoa com deficiência, talvez em função de tantos estigmas e do fato de o termo vir carregado de tanto preconceito como apontam Caiado, Berribille e Saraiva (2013):

Historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades. Com certeza, o longo percurso entre o início da educação básica à conclusão do ensino superior tem marcas de muita luta e superação (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 25).

De fato, diante de tantas histórias até aqui relatadas, parece que o estigma da deficiência acaba por pesar quando os participantes são levados a refletirem sobre o se reconhecer como pessoas com deficiência. Para Goffman (1988) que faz referência ao uso da palavra estigma baseando-se nos gregos, define a utilização desse termo como uma marca de um corte, ou uma queimadura no corpo que lembra algo de mal para a convivência social. Para Padilha e Sá (2013, p. 143) as pessoas com deficiência historicamente foram marcadas pelo sinônimo de incapacidade e inferioridade, e os autores seguem dizendo que:

Nesse processo os grupos sociais apontam o sujeito como incapaz e marcam-no como desacreditado. Quanto mais visível for essa marca mais impossibilidades se criam e menor será a chance de reverter isso para uma imagem social aceitável. (PADILHA; SÁ, 2013, p. 143).

Diante de tudo isso, fica difícil mesmo esperar que pessoas com deficiência, que não tem uma formação acerca da deficiência ou que tem acesso às ideias de que ser pessoa com deficiência “atrapalha” o andamento esperado para a sociedade, se identifiquem de modo tranquilo e com autoridade de discursos sobre seus corpos.

Embora P2 reconheça que usa uma prótese e precisou, inclusive, se afastar da escola em função de problemas mecânicos da mesma, ao ser questionado sobre se reconhecer como pessoa com deficiência afirma que *“por mais que eu tenha e seja eu não me reconheço, me sinto uma pessoa completa e normal, faço tudo, ando até de bicicleta”*, o participante P2 acaba por relativizar sua condição de pessoa com deficiência. Aqui pode estar implícita a negação da deficiência, baseada nos estigmas, ao sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade,

de corpos incompletos, a forma como a sociedade de maneira geral enxerga a pessoa com deficiência, é como se P2 tentasse nos dizer: sou pessoa com deficiência, mas sou capaz.

Assim como P2, P4 acaba por não se reconhecer como pessoa com deficiência, inclusive prefere se denominar como um **portador de deficiência**, por julgar ser a forma correta de se expressar.

Sobre o termo usado pelo participante P4, ao se denominar Portador de Deficiência, é necessário destacar que essa é uma expressão inadequada. Mundialmente as pessoas com deficiência querem ser chamadas exatamente como são: pessoas com deficiência. Essa definição quanto a nomenclatura foi dada pela Organização das Nações Unidas – ONU que em 30 de março de 2007, em sua sede na cidade de Nova Iorque, assinaram a Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2007).

P4 reforça toda a carga negativa e estigmatizada do ser pessoa com deficiência, fala da vergonha, da inferioridade, da dependência e enfatiza que tudo isso mudou após encontrar ajuda em Deus. Para Shakespeare (1996) várias formas de negação podem estar envolvidas na vida de uma pessoa com deficiência, buscando afirmar ser "realmente normal" e tenta minimizar a importância da deficiência em suas vidas. Para o autor isso envolve tensões e dificuldades consideráveis de gerenciamento de informações ou interação e ressalta que uma estratégia pode ser a de incluir a identificação religiosa com o sofrimento, uma resignação ao destino ou à vontade de Deus.

P5 relaciona sua falta de mobilidade ao se reconhecer como pessoa com deficiência, Jannuzzi (2012) lembra que a própria EE no Brasil é marcada por uma vertente médica e psicológica, cuja ênfase para as dificuldades encontradas está selada na própria deficiência.

Para Diniz (2007), opor-se a ideia de deficiência como algo anormal não significa ignorar que um corpo com lesão necessita de recursos médicos ou de reabilitação, a autora frisa que pessoas com e sem deficiência buscam cuidados médicos em diferentes momentos de sua vida, algumas necessitam permanentemente da medicina para se manterem vivas. Diniz (2007) ressalta, ainda, que os avanços biomédicos proporcionaram melhoria no bem-estar das pessoas com e sem deficiência e afirma que compreender a deficiência como um estilo de vida não é um resultado exclusivo do progresso médico e sim uma afirmação ética que desafia nossos padrões de normal e patológico.

Após sua fala sobre o se reconhecer como pessoa com deficiência, P4 acaba por retomar essa questão com outra abordagem ao falar sobre sua locomoção:

Uma questão que é bastante desconfortável é deixar alguém estranho me pegar no colo. Alguém te pegar no colo é desconfortável demais, é constrangedor, me sinto violado, é difícil sabe? É uma questão bem delicada. Eu particularmente deixo só meu pai, meus dois irmãos e um tio meu que é muito íntimo nosso, somente eles me pegam no colo e a minha esposa agora. Se eles não estão disponíveis eu não vou, não vou a lugar nenhum. Aí é que eu me deparo com a minha deficiência, com a barreira, aí é que eu me vejo diante do espelho como uma pessoa com deficiência, pois até então, me sinto, me considero uma pessoa normal (P4).

Embora negue ser uma pessoa com deficiência, ao avançar da entrevista e sentindo-se mais confortável, P4 acaba reproduzindo o mesmo que P5, ou seja, se reconhece como pessoa com deficiência em função das dificuldades de sua locomoção, barreira com o ambiente mal planejado, mal estruturado, impedimento do ir e vir, no entanto, sabemos que reconhecer-se como pessoa com deficiência vai muito além disso. As dificuldades na locomoção de alguma forma acabam por se entrelaçar às condições econômicas. Para Shakespeare (1996) a classe é um determinante particularmente poderoso da experiência da deficiência, qualifica e altera as consequências da deficiência e reduz a exposição a relações sociais opressoras. Ribeiro (2020) diz que o lugar social não determina nossa consciência discursiva, porém a depender da posição social que ocupamos, teremos experiências e perspectivas distintas de outras pessoas.

Importante destacar ainda que essas pessoas não são apenas pessoas com deficiência, Shakespeare (1996) nos alerta para o perigo de ignorarmos o fato de que as pessoas com deficiência também são homens e mulheres, heterossexuais e *gays*, e vêm de vários grupos étnicos (interseccionalidade humana).

Embora alguns dos participantes tenham de certa forma negado ou relativizado o fato de serem pessoas com deficiência, ao serem questionados se possuem amigos ou se conhecem alguma pessoa com deficiência, todos eles rapidamente afirmaram que sim, conhecem, deram exemplos e nomes, ou seja, vejo o outro como pessoa com deficiência, mas não me vejo. Shakespeare (1996) afirma, por fim, que muitas pessoas com deficiência não se identificam com tal característica humana e alguns até foram vistos como “traidores” da comunidade de deficientes.

Esse estudo não possui a pretensão de impor que essas pessoas se reconheçam como pessoas com deficiência. O que abordamos é justamente a importância de ouvir, buscar compreender os itinerários dessas pessoas, suas histórias, formações, conquistas, visão sobre a escola. O que nos inquieta, no entanto, é o fato de que se a bibliografia aqui mencionada, e que compartilhamos e acreditamos, defende esse protagonismo e a importância da

participação plena da pessoa com deficiência em todas as ações de sua vida, negar essa deficiência poderia atrapalhar ou dificultar nos processos dessas pessoas em seus itinerários formativos na escola?

Não é impor o reconhecimento, pois isso não se faz de uma hora para outra, mas fica aqui demonstrada a importância do reconhecimento como parte da luta e resistência das pessoas com deficiência pela garantia de direitos, pelo acesso a uma sociedade acessível a todos, e o mais importante, pela defesa da participação plena e o resguardo ao lema “nada sobre nós, sem nós”. Afinal, se não me reconheço pessoa com deficiência como posso ser protagonista de tudo isso?

4.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ESPAÇO DE OFERTA DE SERVIÇOS E RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA COMPREENSÃO DO USUÁRIO

Na categoria anterior tivemos a oportunidade de conhecer melhor os participantes da pesquisa, seus itinerários formativos, suas compreensões de inserção nesses espaços, as barreiras enfrentadas e experiências vividas (positivas ou negativas), assim como, a importância de estarem em uma escola regular e suas compreensões acerca da deficiência. A partir de agora, nessa categoria buscamos aprofundar por meio das falas dos participantes, suas visões e conhecimentos a respeito da Educação Especial, buscando responder ao questionamento se o AEE como um espaço que oferece um serviço de TA cumpre esse papel na compreensão dos participantes dessa pesquisa, potenciais usuários dos serviços oferecidos.

Com a PNEEPEI - 2008 o público de estudantes da EE ficou definido para atender pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. As diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica definem, em seu Artigo 4º, os alunos a quem se destina esse atendimento (BRASIL, 2008c). Entre o público especificado estão os alunos com deficiência, que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. Importante destacar esses parâmetros, pois os participantes da pesquisa se enquadram nos mesmos e ao serem questionados se receberam algum atendimento, se conhecem a sigla, se frequentaram ou sabem o que seria o AEE:

Para ser sincero, o AEE, eu nunca soube o que era, nunca tive contato, enfim, então eu não posso dizer se seria importante ou não. Nunca me foi oferecido. Seria o segundo professor? Nunca recebi nada, sempre sozinho mesmo (P1).

Como assim? Eu não sei o que é o AEE. Eu nunca ouvi falar, nunca frequentei (P2).

Não tenho conhecimento do que é a sigla. O que eu tive foi o segundo professor, não sei se é isso, quando eu entrei na primeira série ainda era uma novidade, até no começo a minha mãe quem ia no colégio me auxiliar, pois não existia ainda essa modalidade, depois foi descoberto, foi o entendimento que existia, o segundo professor, foi feito o pedido e a partir de então eu comecei a ter um segundo professor, que me auxiliava no sentido de me levar até a sala de aula na cadeira, porque eu escrevo deitado, então precisa me tirar da cadeira e colocar em cima de uma maca, uma mesa, então esse segundo professor fazia esse trabalho, tirava o meu material, se precisasse pegar um livro, alguma coisa ele fazia isso para mim, então esse é o segundo professor que eu conheci por esse nome, não sei se é exatamente a mesma coisa, mas era isso, isso foi o que eu tive (P3).

Não, nunca frequentei. Não tenho conhecimento do que seja, mas como eu não frequentei nenhum seguimento com essa sigla, então é por isso que eu não sei. As escolas que eu estudei, as duas não tinham nada de tecnologia, nada assim, era uma escola muito bruta, muito simples (P4).

Não, nunca frequentei. Não sei o que é. Só sei da APAE, coisas assim (P5).

Nenhum dos participantes reconhece o serviço, dois deles fazem relação direta com o segundo professor, P4 desconhece o atendimento, mas relaciona AEE com tecnologia e frisa que suas escolas eram “*simples e brutas*” e por fim P5 relaciona AEE com a APAE. O que fica evidenciado é que nenhum dos participantes diz reconhecer o serviço, ou sequer o relacionou à Educação Especial ou, até mesmo, a estudantes com deficiência.

P1 e P3 fazem relação direta com o segundo professor em suas falas. É importante destacar que o estado de Santa Catarina, onde essa pesquisa é desenvolvida possui uma Política de Educação Especial própria, instituída no ano de 2009, porém revisada e referendada no ano de 2018 com objetivos de adequações às legislações vigentes, conforme frisa o próprio documento (SANTA CATARINA, 2018). A Política estadual é mais ampla em termos de público atendido e serviços oferecidos, inclui o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como estudantes atendidos pelos serviços da EE e, além disso, possui a figura de segundo professor de turma institucionalizada e reconhecida como cargo, função e atividades definidas. A descrição apresenta proximidades com o cargo previsto na LBI sendo que nesta legislação é denominado profissional de apoio escolar.

A Política de Santa Catarina (2018) afirma que fica previsto um segundo professor quando houver em turmas alunos com:

Diagnósticos de deficiência múltipla quando estiver associada a deficiência mental; diagnóstico de deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática, diagnóstico de deficiência associado a transtorno psiquiátrico; diagnóstico que comprove sérios comprometimentos motores e dependência em atividade de vida prática; diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento com sintomatologia exacerbada; diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade com sintomatologia exacerbada (SANTA CATARINA, 2018, p. 25).

Em relação ao cargo ou função do segundo professor, conforme a Política de EE de Santa Catarina (2018), em 2008 o estado possuía 918 professores contratados nessa função e em 2016 chegou ao número de 3966 professores contratados, um aumento de 332,02% de acordo com os dados, o que aponta uma ampla contratação desse tipo de profissional no estado nos últimos anos. Em partes podemos dizer que o segundo professor pode ser um serviço ligado ao AEE.

Diante da exposição necessária devido às peculiaridades do estado de Santa Catarina em relação à EE, retomamos o que nos disse P3 que além de relacionar, ainda que de maneira equivocada, AEE com o segundo professor, relata sua experiência vivida com o acompanhamento desse profissional e trazemos, também, uma fala posterior de P5, na qual ambos falam sobre esse atendimento recebido e a sua importância, segundo eles:

Quando eu comecei na primeira, segunda, terceira série, era minha mãe quem me acompanhava, depois ela até pegou um serviço no colégio de merendeira auxiliar pra poder ficar lá no tempo da minha aula (P3).

Pesquisador - Além do segundo professor recebia outro atendimento?

Não, nada, nunca. Mas o segundo professor foi fundamental para mim, porque não era um professor, no caso era uma pessoa né, pois no meu caso era mais para me auxiliar fisicamente, porque meu ensino na forma de aula sempre foi normal, não merecendo ou desmerecendo, mas eu sempre consegui acompanhar e tal, então eu não precisei de um segundo professor para aprendizagem, mas sim para locomoção, para a ajuda física mesmo, então pra mim foi fundamental. Eu sempre tive colegas que queriam me ajudar e tal, me ajudavam muitas vezes, mas é melhor, dá mais confiança ter uma pessoa que possa estar sempre ali para te ajudar (P3).

Teve um tempo que eram as faxineiras que me ajudavam, depois na escola pública, no ensino médio eu tinha uma segunda professora que ficava comigo, mas era somente para ir ao banheiro. Ela só ficava ali parada, só me ajudava a ir ao banheiro se precisasse, o resto não precisava de nada (P5).

Pesquisador – E sempre teve esse atendimento?

No particular quando eu estudei não tinha, eram as faxineiras, no público tinha. Na verdade, eu acho que deveria ter esse atendimento, vou falar até para os próximos. Deveria ter, pois vai que alguém tenha vergonha de pedir para ir ao banheiro, para um homem, por exemplo, então deveria ter um profissional para ajudar e auxiliar. É importante e necessário (P5).

Destacamos que tanto P3 como P5 trazem as situações de improviso para serem atendidos antes de contarem com o que ambos chamam de atendimento oferecido pelo segundo professor. P3 contava com o apoio da mãe e P5 com ajuda de faxineiras para se locomover ou usar o banheiro, claramente um atendimento improvisado e longe do idealizado como política pública. Essa melhora mostra a importância de um profissional capacitado para atender esses estudantes e evitar tantas situações de barreiras que impediram e dificultaram as

experiências escolares, mas seria esse profissional o segundo professor? Conforme a Política do Estado de Santa Catarina (2018) é função do segundo professor de turma:

- I - Tomar conhecimento antecipado do planejamento do (s) professor (es) regente (s) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados, para as atividades propostas;
- II – Participar do conselho de classe;
- III - Participar com o(s) professor(es) regente(s) das orientações (assessorias) prestadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado e pelos profissionais que atuam no atendimento especializado de caráter reabilitatório e ou habilitatório;
- IV - Cumprir carga horária de trabalho, permanecendo e participando em sala de aula, mesmo na eventual ausência de estudante (s) com deficiência;
- V – participar de capacitações na área de educação;
- VI – auxiliar o(s) professor(es) regente(s) no processo de ensino aprendizagem de todos os estudantes;
- VII - Auxiliar o(s) professor(es) regente(s) em todas as disciplinas e nas atividades extraclases promovidas pela escola;
- VIII - Participar da elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola;
- IX - Elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo do estudante no devido campo do “professor on-line”.

RESTRICÇÕES ÀS ATRIBUIÇÕES:

- 1º **NÃO** assumir integralmente os estudantes da Educação Especial, sendo a escola responsável por todos, nos diferentes contextos educacionais. Cabe a ele também, como aos outros profissionais da escola, atuar no recreio dirigido, troca de fraldas, alimentação, uso do banheiro, segurança, mobilidade, entre outros com o objetivo de ampliar as habilidades/ competências dos estudantes;
- 2º **NÃO** ministrar aulas na eventual falta do professor regente;
- 3º **NÃO** assumir ou ser designado para outra função na escola que não aquela para qual foi contratado;
- 4º **EVITAR** atendimento individualizado ou fora do espaço da turma do ensino regular, de modo a atuar na perspectiva da educação inclusiva
- 5º **Nenhum aluno com deficiência (física, sensorial e intelectual) Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), deve ser dispensado** na eventual ausência do segundo professor de turma, devendo a escola se organizar para melhor atender às necessidades específicas desse estudante (SANTA CATARINA, 2018, p. 43, grifo do autor).

Parece evidente ao lermos as atribuições e as restrições do que a política denomina para a função de segundo professor de turma, que o atendimento recebido por P3 e P5 não se trata do profissional descrito pela legislação, pois fica explícito que cabe a esse profissional, como também a outros profissionais da escola, atuar nesse auxílio no recreio, para uso do banheiro, segurança e mobilidade, não sendo essa a única função do profissional, segundo professor, conforme descrito pelos participantes. Mas de quem seria essa função então? De modo a compreender melhor as falas dos participantes da pesquisa, destacamos que a Política de Santa Catarina (2018) traz outro profissional, o qual denomina Profissional de Apoio Escolar e define como atribuições desse cargo:

- I - Apoiar os estudantes que demandem auxílio para a realização das atividades de alimentação, higiene, cuidados clínicos e locomoção.

Este profissional, quando necessário, será disponibilizado por unidade escolar mesmo quando existirem na escola mais de um estudante com essas necessidades (SANTA CATARINA, 2018, p. 46).

Essa é uma reflexão importante, dado o fato que nenhum dos participantes reconhece o que seja AEE (nem o serviço, nem sequer a sigla), mas fazem menção ao segundo professor. Chamou atenção, ainda, o fato de a própria Política estadual evidenciar o expressivo aumento da contratação desses profissionais (aumento de 332,02% de 2008 para 2016), no entanto, não menciona os números em relação ao profissional de apoio.

De acordo com Araújo (2015), o segundo professor de turma é assim denominado apenas nos documentos oficiais do Estado de Santa Catarina e afirma que em âmbito Federal utiliza-se o termo profissionais de apoio escolar para definir os profissionais destinados ao trabalho com estudantes-público da Educação Especial, que não realizam com independência atividades de locomoção, de higiene e de alimentação, conforme a Nota Técnica nº 19, de 8 de setembro de 2010.

Em um estudo realizado por Buss e Giacomazzo (2019), foram entrevistados (as) dez (10) segundos professores onde o foco era compreender o ensino colaborativo entre esses profissionais e o professor titular de sala de aula em Santa Catarina, destacamos a fala das autoras:

Há outros aspectos que dificultam o planejamento na perspectiva do coensino, tais como: indisposição para colaborar com as outras; falta de vínculo; tempos e espaços diferentes para o planejamento (tempo visto como folga por alguns profissionais); pouco suporte/apoio da gestão; desconhecimento em relação às atribuições do segundo professor; e falta de percepção da necessidade de planejamento em conjunto (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 663).

Novamente é reforçado o desconhecimento quanto a função do segundo professor que expusemos até aqui, constatada nos relatos dos participantes dessa pesquisa (P1, P3 E P5), mas parece que tal desconhecimento também está entre os profissionais da área e demais profissionais da escola. A pesquisa de Buss e Giacomazzo (2019) traz em um dos relatos de suas participantes a fala de uma segunda professora que afirma: “Existem duas classes dentro de uma só. Ela fica na parte da frente da sala e eu no fundo com os quatro alunos” (BUSS; GIACOMAZZO, 2019, p. 664).

Vilaronga (2014) nos lembra que o ensino colaborativo não acontece em uma sala comum onde um educador age como “principal”, enquanto o outro atua como “ajudante” e, muito menos, quando a atividade com o aluno com deficiência é ensinada pelo professor de

EE no canto de uma sala de aula da escola regular, enquanto o professor de ensino comum se dedica ao restante da classe.

Todavia, Buss e Giacomazzo (2019) reforçam que temos de considerar que, em todo esse contexto, o segundo professor é mais uma vítima de um sistema que impossibilita um período maior de aproximação, pois seus contratos se encerram ao término do ano letivo, uma vez que são, em sua maioria, admitidos por meio de contratos temporários de trabalho, fato que não é mencionado pela Política de Santa Catarina (2018), ao destacar o quantitativo de segundos professores contratados nos últimos anos.

Após essa reflexão acerca do segundo professor, que julgamos necessário, visto o fato de que ambos os serviços podem estar sendo confundidos ou até igualados, destacamos a fala de P1 que ao falar sobre a importância de um atendimento para alunos com deficiência diz:

Eu acredito na importância de um atendimento sim [...] tem alunos com deficiência intelectual que têm mais dificuldade de entender o que o professor na frente fala, então acredito que ele precisa de alguma ajuda mais específica para poder acompanhar até a própria turma junto (P1).

P1 acaba relacionando a importância de um atendimento para estudantes com deficiência intelectual, julgando terem maior dificuldade de aprendizagem. P1 consegue observar a dificuldade do outro, sem se dar conta das dificuldades enfrentadas por si próprio ao longo do seu percurso escolar, aqui já relatadas, como a dificuldade para copiar do quadro e as dificuldades de locomoção, por exemplo. Questionamos P1 se ele acreditava que realmente um atendimento além da sala de aula seria importante apenas para alunos com deficiência intelectual e P1 respondeu:

Então eu acredito que sim, no pouco que eu sei por que em algumas turmas que eu estudei tinha um segundo professor para alguns alunos, era um aluno só que precisava. Eu acredito que sim, para esse aluno, dependendo do grau da deficiência eu acredito que sim (P1).

O participante P1 confirma, mais uma vez, desconhecer o que seja AEE e, novamente, faz relação do segundo professor como um profissional para apoiar um perfil específico de estudante e reforça o isolamento desse profissional com um aluno em sua sala de aula. Estando P1, pessoa com deficiência, com um segundo professor em sua sala, com base nos pressupostos da Política Estadual (SANTA CATARINA, 2018) já expostos, seria natural P1 também ser atendido por esse profissional ao que, por fim, reforça o

desconhecimento dos nossos participantes acerca do AEE e a confusão estabelecida com o profissional intitulado segundo professor de turma.

A referida Política do Estado de Santa Catarina (2018) estabelece o serviço de AEE nos moldes da política nacional, porém, com o público de atendimento mais abrangente. De qualquer modo, o fato de os participantes relatarem não saber o que significa e nem conhecerem o serviço, ficam os questionamentos: será que o segundo professor, figura que parece controversa (ou mal compreendida pelos próprios estudantes e até pelos demais colegas de trabalho), não acaba por marginalizar o AEE? E, ao mesmo tempo, remetendo tudo e todos à figura de segundo professor? Será que não estão tentando criar um “novo perfil” de AEE deslocado para dentro da sala de aula, também de forma equivocada ao que diz as legislações vigentes, criando um trabalho paralelo e não complementar ou suplementar? Para reforçar todo o exposto, no dia 8 de março de 2022, em reportagem exibida pelo Jornal do almoço¹² (NSC-TV), uma matéria trouxe a informação do atraso na contratação de segundo professor no estado de Santa Catarina, a referida matéria mostrou uma mãe inconformada pelo fato de que seu filho (estudante com deficiência) estava impedido de ir para a escola em função do atraso de contratação, mas como vimos, a política estadual traz expressamente que:

5º Nenhum aluno com deficiência (física, sensorial e intelectual) Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), deve ser dispensado na eventual ausência do segundo professor de turma, devendo a escola se organizar para melhor atender às necessidades específicas desse estudante (SANTA CATARINA, 2018, p. 43, grifo do autor).

Fica evidente que existe uma confusão entre o que a legislação determina e o que de fato é praticado por esses profissionais e as escolas onde atuam. Para finalizar, não desconsideramos a importância desses profissionais, apenas evidenciamos que existe uma confusão entre o que parece ser uma inovação e o que de fato é praticado. Reforçamos que, embora esse trabalho tenha como base a Política brasileira e demais legislações nacionais, assim como o Decreto nº 7611 de 2011 com relação ao AEE, não podíamos deixar de trazer esse aspecto da legislação estadual, visto que todos os entrevistados dessa pesquisa em algum momento de suas trajetórias escolares tiveram matrícula em escolas estaduais e acesso direto ou indireto a esse profissional, seja por ouvir falar ou ver ou ter sido atendido.

Após o questionamento aos participantes sobre suas percepções acerca do AEE, perguntamos no decorrer das entrevistas se sabiam o que eram as Salas de Recursos

¹² Matéria exibida pelo telejornal: Jornal do almoço, exibida no dia 08 de março de 2022, disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/10368522/>, acessado em: 08 mar. 2022.

Multifuncional (SRM), se em algum momento utilizaram ou frequentaram e os participantes falaram:

Seria a Sala de informática? Nessa, íamos de vez em quando, pouco, mas íamos (P1).

Como assim? Eu não sei o que é. No máximo tínhamos a sala de Informática (P2).

Não, essa eu não sei (P3).

Nunca ouvi falar não. É o laboratório de Informática? (P4).

Nunca ouvi falar (P5).

Assim como não reconhecem o que seja AEE, nenhum dos participantes reconhece o que seja uma Sala de Recursos Multifuncionais. Os participantes P1, P3 e P4 fazem ligação com o laboratório de informática, importante destacar que P4 ao ser questionado sobre o AEE fez relação direta com tecnologia, afirmando inclusive que suas escolas eram muito “*simples e brutas*” nas suas palavras, ou seja, natural ele fazer a mesma relação com as SRMs.

Se a TA não for encarada como uma área de conhecimento interdisciplinar, que envolva múltiplas áreas e profissionais, esses conhecimentos não chegarão ao usuário final que é um dos aspectos que precisamos trazer à tona no Brasil. Ao pensarmos no ambiente escolar, a TA está intimamente ligada a EE, a SRM e a pessoa com deficiência, porém ela é um elemento de auxílio à inclusão e precisa ser estudada e avaliada para a implementação sem maiores equívocos.

Galvão Filho (2022) explica ser possível identificar tanto os diferentes avanços significativos que ocorreram na área de TA, como também os retrocessos e lacunas existentes no país nos últimos anos. Lamentavelmente, as ações nessa área têm sofrido graves retrocessos com uma significativa redução de investimentos e de políticas públicas. Curioso observar que com todo o investimento na compra e distribuição desses materiais e disponibilização às escolas, nenhum dos participantes reconhece o que sejam esses espaços. Para Saviani (2008b) a descontinuidade de políticas educacionais é uma marca na história da educação brasileira, com sucessivas reformas, mas com um ponto em comum: baixos investimentos públicos. Essa descontinuidade acaba por deixar projetos inacabados, esquecidos ou até mesmo inutilizados.

Ao observarmos o desconhecimento dos participantes da pesquisa em relação ao AEE e a SRM, faz-se importante retomar os números do Censo escolar de 2021:

Destaca-se aqui o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 4 se refere à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência,

transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação [...] o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8% e, em 2021, passou para 93,5%. Esse crescimento foi influenciado especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE), que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021 (BRASIL, 2021, p. 37).

O Censo evidencia um aumento de alunos matriculados em classes comuns de 2017 a 2021, porém, esse aumento foi de alunos sem acesso a turmas de Atendimento Educacional Especializado conforme figura 2:

Figura 2 – Censo Escolar 2021 - Percentual de alunos com e sem acesso ao AEE

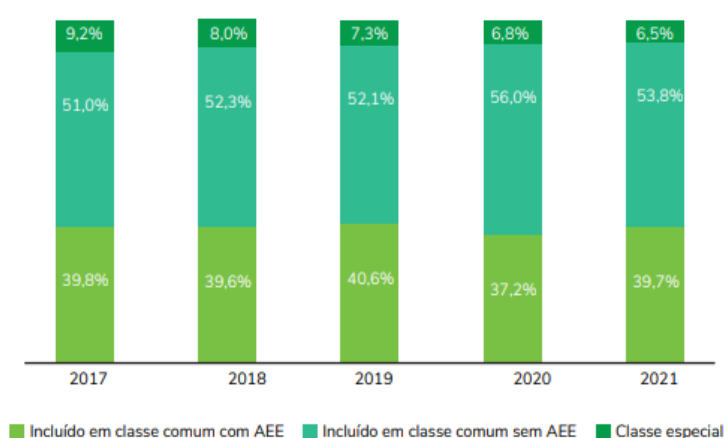


GRÁFICO 29

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE FREQUENTAM CLASSES COMUNS – COM E SEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) – OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS – BRASIL – 2017-2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Brasil (2021, p. 37).

Ao observarmos os dados do Censo (BRASIL, 2021), conforme figura 2, temos que no ano de 2021, 53,8% dos discentes atendidos pela EE, estudantes com deficiência matriculados em classe comum, não tiveram acesso ao AEE, isso significa que de 1,4 milhões de matrículas na Educação Especial, 753.200 (setecentos e cinquenta e três mil e duzentos) estudantes não frequentam o serviço. Esses números não justificam, mas nos ajudam na compreensão do desconhecimento por parte dos discentes ouvidos nessa pesquisa em relação ao AEE e SRM.

Se não sabem o que é AEE e tampouco SRM, os participantes saberiam o que é Tecnologia Assistiva?

Não, nunca ouvi falar (P1).

Não, nunca ouvi falar (P2).

Não, não, nunca ouvi falar (P4).

Não, acho que eu nunca ouvi falar, não sei o que é (P5).

P1 afirma nunca ter ouvido falar, destaca-se que o mesmo não usa TA (uso direto) conforme levantamento posterior. P2 assim como P1 afirma nunca ter ouvido falar no termo, no entanto, o que os diferencia é o fato de P2 utilizar uma TA, uma prótese em membro inferior. P4 e P5 também desconhecem o termo TA, embora sejam usuários de cadeiras de rodas. Diante do desconhecimento de AEE, SRM e TA é importante observar o que afirma a EUSTAT (1999b) ao dizer que qualquer serviço de TA terá pouca utilidade se não for facilmente acessível aos que dele necessitam. A EUSTAT (1999b) reforça ainda a importância da aquisição de novos conhecimentos capazes de alterar percepções, proporcionando ao utilizador final mais poder para esclarecer as suas próprias necessidades.

P3 foi o único que demonstrou algum conhecimento e disse:

Tecnologia Assistiva sim, já ouvi falar, lá na graduação, na minha pesquisa de mestrado também. O que ouvi falar foi por causa de um trabalho que eu fiz sobre isso, eu já fiz algum trabalho sobre Tecnologia Assistiva onde na minha cadeira de rodas motorizada a gente fez um aplicação de robótica, usando Arduino, para ela ser controlada via Bluetooth [...] aí eu conseguiria me locomover e sair dela e estacionar ela num lugar melhor acomodado, depois quando eu precisasse dela, novamente, eu trazia ela pelo celular, a gente fez isso na pesquisa, então para fazer o embasamento da pesquisa eu pesquisei sobre Tecnologia Assistiva. Por isso que eu sei e/ou conheço o termo (P3).

Pesquisador - Mas somente na graduação, no ensino médio, nunca ouviu falar sobre Tecnologia Assistiva?

Vindo do colégio não, nunca, mas algumas pessoas às vezes me veem e falam assim: ah tu já viu que tem um dispositivo que tu coloca e controla o computador pelos olhos, ou ah tem uma caneta que tu coloca na boca e ela tem um controle, só que como eu já consigo fazer as atividades sem essas tecnologias, a tecnologia que uso hoje em meu dia a dia que é fundamental para mim é o teclado virtual no computador, eu não faço a utilização de teclado mecânico físico então eu mexo no computador só com o mouse, daí uso o teclado virtual que é de plataforma livre que também é incluído em plataforma paga mas já vem incluso como no Windows. Tem o teclado virtual, então, daí eu uso ele como acessibilidade, como Tecnologia Assistiva, todos os comandos que é feito no teclado físico eu faço no teclado virtual, isso é o que eu uso hoje no meu dia a dia e que é fundamental, se tirar o teclado virtual para mim já dificulta o uso do computador (P3).

P3 reconhece o que é TA, mas deixa evidente que só conheceu o termo em uma pesquisa que realizou na universidade, em um estudo para uma pesquisa e posteriormente no mestrado. Reconhece o teclado virtual que utiliza também como uma TA. A diferença de P3 para os demais participantes pode estar na educação e formação, uma vez que o participante é o único que possui ensino superior. Zeppone e Muzetti (2013) lembram que poucos são os

estudantes com deficiência que conseguem chegar ao ensino superior e frisam a importância desse fator na formação da pessoa com deficiência. Padilha e Sá (2013) falam que a partir da assimilação do saber e reconhecimento de que somos sujeitos de direitos, passamos a reivindicá-los, além disso, frisam que esse conhecimento poderá ser adquirido por meio da educação. Galvão Filho (2022) ao falar de TA reforça que uma das características fundamentais da área do conhecimento em TA é ser intrinsecamente interdisciplinar, ou seja, a possibilidade de abordagem do tema pode se dar em diversos espaços, modalidade de ensino e momento da vida como aconteceu com P3 no ensino superior. Galvão Filho (2022) lembra, ainda, que em grande parte, nas soluções de TA estão contidos conhecimentos que perpassam diferentes áreas simultaneamente. O autor reforça em relação ao caráter interdisciplinar da TA:

Esse reconhecimento no Brasil do caráter interdisciplinar da área da TA sepulta definitivamente as percepções baseadas no anacrônico Modelo Médico da Deficiência, que entendia e defendia, muitas vezes explicitamente, a concepção sobre a TA como sendo uma realidade exclusivamente da área da saúde. Embora, diga-se de passagem, essa percepção ultrapassada ainda se manifeste eventualmente em algumas circunstâncias, nos dias de hoje, na sociedade (GALVÃO FILHO, 2022, p. 03).

Essa fala do autor se faz necessária, uma vez observado que apenas P3 demonstra saber o que seja TA e tenha sido o único que cursou o ensino superior. Foi somente na universidade que teve contato com o termo e adquiriu esse conhecimento, os demais participantes não cursaram (ainda) o ensino superior e tampouco possuem algum conhecimento acerca do tema. Embora compreendamos e nos afiliamos a ideia de que todas as pessoas com e sem deficiência deveriam ter acesso a conhecimentos como esse desde sempre, de modo a poder, em eventual necessidade, saber reivindicar direitos, convivendo em uma sociedade pautada na justiça social. Outro ponto que vale elencar é que embora P3 reconheça e tenha estudado sobre a temática não parece fazer relação com os recursos que usa.

Diante da negativa da maioria dos participantes sobre conhecer ou reconhecer o que seja TA, expusemos alguns exemplos e questionamos: Você conhece alguma TA ou alguém que faça uso de algum recurso?

Sim, conheço, conheço sim. Então, por eu estar no meio do esporte eu convivo com muita gente, muitos cadeirantes, então conheço muita gente que usa cadeira de rodas e treinam comigo, então sim eu conheço, não conhecia o termo, mas eu conheço gente que usufrui disso sim (P1).

Tem o meu padrinho que é cadeirante desde os 18 anos, hoje ele tem 47 e ele é a pessoa mais alto astral que eu já conheci. Mas só ele mesmo (P2).

Sim, eu tenho um conhecido meu que ele é cego né, ele tem glaucoma e ele usa a tecnologia no celular ali para poder mexer no celular dele (P4).

Pior que não, não conheço e não penso em nada (P5).

P1 prontamente relaciona TA a cadeira de rodas, pois, pessoas que treinam com ele fazem uso e afirma que não conhecia o termo mas após alguns exemplos diz saber do que se trata.

Após ouvir atentamente sobre os exemplos dados, P2 relaciona a TA a cadeira de rodas que seu padrinho utiliza, curioso observar que ao falar do padrinho, P2 faz questão de exaltar que embora o padrinho seja cadeirante, o mesmo é a pessoa mais alto astral que ele conhece, uma espécie de atenuante diante da exposição da deficiência e os estigmas já mencionados. No entanto, P2 não consegue reconhecer que faz uso de uma TA, durante a entrevista insistimos por duas vezes se ele não reconhecia mais algum exemplo de TA e pessoa que fizesse uso, mas ele afirmou que não, nesse caso não reconheceu em si um usuário de TA e tampouco fez relação com sua deficiência ou sua prótese de membro inferior.

P4 reconhece seu amigo que usa de acessibilidade no celular, mas não reconhece, assim como os demais participantes (exceção de P3), a sua cadeira de rodas como uma TA e nem como um usuário, assim como P5, usuária de cadeira de rodas que, mesmo após alguns exemplos não conseguiu relacionar sua cadeira com uma TA. E, nessa altura vem novamente um questionamento: eles de fato não reconhecem, não se percebem usuários de TA ou não querem se reconhecer, pois teriam que se reconhecer como pessoas com deficiência? Embora não estejamos defendendo a ligação direta e indissociável entre TA e pessoa com deficiência cabe ressaltar que o reconhecimento da TA, nesses casos, estaria ressaltando a característica humana da deficiência.

Perguntamos aos participantes se os mesmos tiveram alguma dificuldade em sala de aula e embora essa pergunta conste na categoria anterior, aqui damos um foco diferente e destacamos as falas que nos remetam aos serviços oferecidos ou a possível ausência desses serviços que poderiam ter sido prestados ou ao menos oferecidos, enquanto que na análise anterior, focamos no histórico escolar dos participantes, nesse sentido destacamos o que fala P1:

Tinha dificuldade em copiar do quadro quando eram textos muitos longos, isso eu tinha dificuldades, mas às vezes quando não conseguia copiar tudo eu sempre pegava o caderno de um colega e terminava em casa, batia foto do quadro, mas na sala de aula era isso, eu sempre tinha dificuldade de copiar. Às vezes alguém me ajudava a copiar, quando alguém terminava e via que eu estava muito atrás sempre

me ajudavam a terminar de copiar, pegava o caderno de alguém, levava para casa e terminava, fazia assim e às vezes ficava depois do horário terminando (P1).

Embora P1 não saiba o que seja o AEE, e faça uma correlação com um atendimento mais voltado para pessoas com deficiência intelectual, sob o argumento de que essas pessoas precisaram de uma “ajuda mais específica para poder acompanhar até a própria turma junto” conforme falas anteriores, o mesmo evidenciou sua dificuldade em copiar do quadro, o que exigiria, da mesma forma, um atendimento para que ele pudesse acompanhar a turma. Reconhece a necessidade do outro, mas não reconhece sua própria necessidade. Além disso, em questão anterior, P1 fala da presença de um segundo professor de turma em sua sala, esse profissional, junto aos seus professores, poderia, conforme a Política estadual (SANTA CATARINA, 2018), ter encontrado soluções para mitigar suas dificuldades e atraso ao copiar do quadro. Saber da possibilidade de um atendimento e de um recurso de TA para auxiliá-lo na escrita poderia ter modificado essa compreensão.

P2 e P4 ao responderem o mesmo questionamento sobre possíveis dificuldades em sala de aula dizem que:

Eu sei dos meus limites, daí no caso eu não tento, não vou fazer algo que eu sei que não vai ser o melhor para mim. Eu não vou ter aquela disposição, aquela movimentação de jogar bola, então acho que não (P2).

Pesquisador - Você não conseguiu concluir o segundo ano em 2021 essa não foi uma dificuldade? A escola poderia te dar um apoio?

É uma questão bem complicada né, eles poderiam, mas a questão que não é só eu que precisa de apoio, muita gente precisa né? E eles dão, na maior parte, na maioria dos casos, mas eu já estou meio acostumado lá, daí acaba sendo meio que da família, não leva tanto ao pé da letra (P2).

Pesquisador – Diante do rompimento da sua prótese, não poderiam ter te oferecido um auxílio, ter oferecido atividades à distância, será que não poderia ter acontecido?

P2 – Poderia, verdade, poderia ter completado meu segundo ano em casa né, eu acabei tendo que ir de bicicleta todo dia. É, eu não consegui, talvez também por falta de eu ter corrido mais atrás disso. Mas é complicado né? A vida não para, poderia ter sido melhor mesmo (P2, grifo nosso).

Então, eu tinha poucos amigos, eu também não era um dos melhores assim, eu no Colégio gostava muito de brigar e tudo mais, então eu não tinha muitos amigos, mas os poucos que eu tinha eram verdadeiros. Eu brigava, botava o povo a brigar. Eu acho que por conta da minha deficiência eu sempre fui uma pessoa muito irada, irritada, muito explosiva, então eu gostava de ver o pau quebrar. Não dentro do colégio, fora do colégio, mas envolvendo a turma do colégio, nunca tive problema com secretaria coisas assim, nada disso, sempre fui um bom aluno e passei sempre. Não reprovei nenhum ano (P4).

Embora P2 tenha dificuldade de se reconhecer como pessoa com deficiência, ele reconhece que possui uma deficiência (um pouco difícil dissociar uma coisa da outra, mas assim o faz P2), ao ser questionado sobre ter tido dificuldades em sala de aula ele afirma na categoria anterior que não, que sempre foi muito querido por todos, mas ao avaliarmos essas falas com um enfoque sobre a deficiência e os serviços de AEE, inevitavelmente temos outro olhar. Precisamos observar sobre a ótica da efetividade dos serviços ou até mesmo da ausência na prestação desses. P2 afirma não ter tido dificuldades, mas relata que um acidente com sua prótese que o afastou das salas de aula e o impediu de concluir o segundo ano do ensino médio no ano de 2021, cabe ressaltar que em um período de Pandemia, com muitas escolas com aulas remotas, a escola exigiu sua presença em sala de aula. P2 afirma ainda que ia às aulas de bicicleta, mas ressalta que: *“talvez também por falta de eu ter corrido mais atrás disso”*. O estudante se coloca como o responsável, não se dá conta que foi prejudicado.

Parece-nos, ao observarmos as falas de P2, que houve uma ausência da equipe pedagógica da escola, que poderia ter criado uma estratégia para que não ocorresse a evasão do estudante no ano de 2021, um aluno com deficiência e de atestado. Ressaltamos que não estamos julgando a escola, mas o foco de análise aqui é sob a perspectiva do estudante.

P4 ressalta sua raiva, sua ira e angústias, e atribui tudo isso a sua deficiência. Um atendimento adequado por uma equipe pedagógica, um AEE bem estruturado com tecnologias adequadas, poderiam ter resolvido parte dessas questões, ocorre que isso nunca aconteceu, o que parece é que o querer ser “normal” acaba por esconder suas necessidades e mesmo P4 afirmando que sempre foi um ótimo aluno e que nunca reprovou, o fato concreto é que ele evadiu da escola.

Com todos os pressupostos apresentados por essa pesquisa, em uma perspectiva de educação inclusiva, como defendem Mantoan (2003), Voos (2018), Machado (2020) entre outros, não é cabível ou pensável que um aluno com deficiência pertença, ou seja, de responsabilidade de um único professor, ao segundo professor ou a um professor especialista, no entanto, se nessa perspectiva afirmamos que um aluno é aluno de todos, pois não queremos individualizar esse discente a determinados profissionais, também é verdade que ao defendermos essa proposição, reforçamos que esse aluno pode ou deveria ser um discente matriculado também no AEE, ou seja, por que as escolas desses estudantes, que viveram tantas situações de exclusão e dificuldades como exposto, não os chamaram para um atendimento? Fica explícito diante das falas que esses cidadãos não tiveram acessos a serviços e recursos, podemos afirmar que no mínimo foram negligenciados.

Em relação a essas negligências, P1 reforça a postura dos professores e a ausência de atendimento diante de suas dificuldades em copiar do quadro dizendo:

Não, nunca me foi oferecido nada, nunca usei nenhum recurso diferenciado. O que meus colegas usavam eu usava (P1).

P1, conforme já mencionamos, não reconhece o que seja AEE ou TA, afirma não ter tido nenhuma dificuldade na escola em função das barreiras do ambiente e práticas pedagógicas na relação com a deficiência, no entanto, conforme a entrevista avançou, deixou evidente sua dificuldade em copiar do quadro, episódio que marcou sua vida escolar. Podemos considerar que na verdade ele não tem uma dificuldade para copiar, mas o faz em um tempo diferente dos demais e esse fato não foi considerado pelos seus professores. Além disso, não se pensou enquanto equipe pedagógica em uma estratégia ou tecnologia para minimizar essa barreira.

Em relação às negligências, a falta de atendimento ou compreensões acerca da deficiência pelas equipes profissionais e pela própria pessoa com deficiência, destacamos o que defende Galvão Filho (2009a) no que diz respeito a formação, o autor defende que centros de referência deveriam estruturar também programas de qualificação de usuários finais de TA, visando o seu “empoderamento” e autonomia no processo de apropriação e implementação de soluções de TA. Essa fala vai justamente ao encontro da fala de P2, que quando questionado sobre a importância de se apropriar do conhecimento e do termo TA diz:

Para mim é importante o conhecimento, com certeza, empodera, essa é a palavra, até porque quando ouvi o termo Tecnologia Assistiva, o que veio na minha mente? Nada a ver com cadeira de rodas, prótese, bengala, muleta, nunca tinha ouvido falar, quero agradecer, importante saber. (P2).

As defesas de Galvão Filho (2009a), com o qual corroboramos no que tange aos centros de referência, que poderiam potencializar as ações para o uso e inserção da TA na escola, sociedade e vida das pessoas com deficiência, convergem com a fala de P2 e reforçam a necessidade de falarmos na formação da pessoa com deficiência. Muito se fala na formação dos docentes, corpo técnico da escola, concepções da família, mas diante das falas dos entrevistados nessa pesquisa, fica latente a necessidade de falarmos sobre a formação da própria pessoa com deficiência. Com uma formação adequada, que conscientize essas pessoas, permitiremos uma real compreensão sobre seus direitos, possibilidades de acesso e empoderamento. A formação da pessoa com deficiência é também abordada pela EUSTAT

(1999b) que traz inclusive pressupostos para uma formação adequada aos usuários finais de TA.

A aptidão para a escolha de uma TA representa um importante fator de capacitação para as pessoas com deficiências e não é alcançada apenas através da aquisição de informação e de noções, sendo a capacitação o último objetivo, com a formação em TA promovendo o crescimento pessoal dos usuários finais, de modo a possibilitar-lhes identificar as suas próprias necessidades, definir os seus objetivos, estabelecer planos para os atingir e realizar quaisquer ações para sua concretização, sendo que as pessoas que alcançarem esse nível de autonomia podem ser consideradas consumidores informados, exigentes e responsáveis quanto a TA (EUSTAT, 1999b).

Também é verdade, não estamos aqui defendendo que o usuário final de TA se torne um especialista, até porque essa função cabe a outras pessoas ou a eles próprios, mas como afirma o EUSTAT (1999b), algumas pessoas com deficiência gostam de dominar completamente as questões técnicas, e outras ficam satisfeitas apenas com uma noção geral, mais pormenorizada em relação à TA específica aplicável à sua deficiência individual, o que é aceitável, considerando que essas pessoas possam recorrer a profissionais qualificados ou conselheiros, quando necessário, mas quem seriam esses indivíduos ou conselheiros apontados pela EUSTAT (1999b) na realidade brasileira? Fica o questionamento, diante do desconhecimento apresentado por parte dos participantes dessa pesquisa, de quem seria a responsabilidade por formar esses estudantes, oferecer a essas pessoas conhecimentos e noções mínimas sobre TA e possíveis serviços e recursos que poderiam fazer uso? Onde seria essa formação? Esse deveria ser mais um tema transversal a ser tratado na escola?

A Política Nacional (BRASIL, 2008c), ao falar sobre os alunos atendidos pela Educação Especial frisa o direcionamento das suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos, com uma atuação mais ampla, orientando a organização de redes de apoio e formação continuada, visando a identificação de recursos e serviços que visem o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Em relação às Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o referido documento diz:

O Atendimento Educacional Especializado 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. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008c, p. 10).

Novamente percebemos que nem nos documentos oficiais a formação e participação do usuário é ponto elencado. Assim como no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011a) diz que o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos serão organizados institucional e continuamente, prestado complementando e suplementando a formação dos estudantes como apoio permanente, sendo limitado ao tempo e frequência desses estudantes nas SRMs.

Em relação ao AEE, o referido Decreto, diz ainda que deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas dos alunos atendidos pela Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, sendo seus objetivos:

- 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, 2011a, p. 01).

Com base nesses pressupostos, se não é função da Educação Especial, por meio do AEE, seja utilizando Salas de Recursos Multifuncionais, ou centros de referência como citado por Galvão Filho (2009a) ou laboratórios de TA como citado por Manenti (2021), a responsável por realizar, encaminhar, ou verificar a necessidade das formações para os estudantes com deficiência, de quem seria essa função então?

A formação e capacitação não significa “fazer tudo sozinho”, mas permitir que a pessoa com deficiência seja ator e protagonista em seus processos, que pode envolver a cooperação com profissionais, bem como a decisão de seguir as orientações e de encontrar o compromisso mais aceitável, mas sem depender completamente da decisão de profissionais (EUSTAT, 1999b, p. 31).

Ao verificarmos que não existia uma compreensão acerca do que seja TA e defendermos uma formação para esses usuários, julgamos que seria importante fazer com que os participantes no mínimo saíssem das entrevistas cientes de serem utilizadores de TA, por isso, os provocamos fazendo o questionamento: Você não reconhece uma Tecnologia

Assistiva que faça uso? Tem certeza? Reflita. Diante dessas indagações os mesmos reagiram dizendo:

(Após uma reação de espanto e surpresa) A minha prótese? Minha prótese é uma? Bah eu não tinha parado para pensar. É né? É né? Verdade (P2).

Não, não reconheço (P4).

Pesquisador - Você não reconhece a tua cadeira de rodas como uma Tecnologia Assistiva?

Talvez, pode sim, no entanto como assim é uma expressão técnica eu não fiz essa ligação (P4).

Ah, o computador, eu acho que sim, eu uso o computador e o celular (P5).

Pesquisador – E a tua cadeira?

Ah e agora, acho que não, não sei. Pode ser. Pode ser, é com ela que eu consigo andar. Eu não sabia. Nunca tinha ouvido falar (P5).

Praticamente ao final da entrevista, ao perceber que P2 não conseguia reconhecer sua prótese como uma TA, achamos importante fazê-lo pensar a respeito, inclusive para que saísse da entrevista com o conhecimento acerca do termo e para nossa surpresa, diante da pergunta prontamente P2 relacionou a prótese como uma TA e se mostrou entusiasmado com o conhecimento adquirido.

Os participantes P4 e P5 demonstram o distanciamento e o desconhecimento acerca do termo TA, como diz P4 é um termo técnico do qual ele, mesmo usuário, desconhece. Somente após um questionamento direto sobre as cadeiras de rodas é que conseguem fazer alguma relação. Isso nos leva novamente a questionar e reforçar a importância da formação da pessoa com deficiência, para ela poder se apropriar desses conceitos e que possa ter seus direitos de acesso garantidos. O participante P3 respondeu ao questionamento sobre ser usuário de uma TA da seguinte forma:

Sim, sim, sou um usuário de Tecnologia Assistiva. A TA é muito importante, eu falei do dispositivo como uma coisa a mais, mas a própria cadeira de rodas já é uma Tecnologia Assistiva, o teclado virtual, é o que eu uso no meu dia a dia, é fundamental para a minha locomoção, a minha cadeira é 100%! No meu celular quando eu estou em algum ponto que eu não consigo mexer nele com a mão fisicamente eu uso o comando de voz também, que não deixa de ser uma Tecnologia para fazer uma atividade, para lembrete, mandar mensagem, tocar uma música, não o tempo inteiro, mas em determinados lugares que para mim fica difícil mexer no celular eu faço comando de voz (P3).

P3 reconhece o que é TA, assim como se reconhece como um usuário e exalta a importância de tais recursos em sua vida. Embora em um primeiro momento não tenha

mencionado a cadeira de rodas do qual faz uso como uma TA, nesse momento fez questão de frisar que a cadeira também é uma TA e exalta a importância dela em sua vida diária.

Essa fala de P3 reforça o que a EUSTAT (1999b) defende ao dizer que um formador precisa transmitir ao usuário que a TA pode ser um instrumento para a liberdade, um instrumento que explora a personalidade do seu utilizador, um apoio que alivia a família, ou aos que prestam assistência da sobrecarga física e da dependência psicológica, permitindo uma relação humana mais intensa e equilibrada com os mesmos. É mais do que dizer que a TA é maravilhosa, uma afirmação muito simples e sem sentido, tem muito mais a ver com uma identificação sincera com a TA de cada um, como algo a ser aproveitado ou, para usar uma palavra mais forte: a ser amado, exatamente como qualquer pessoa pode aprender a amar o seu próprio corpo (EUSTAT, 1999b). P3 reforça essa relação com a TA, ao dizer: “*é o que eu uso no meu dia a dia, é fundamental, para a minha locomoção a minha cadeira é 100%!.*” P3 não vê a cadeira como um impedimento e sim como uma possibilidade.

Os participantes foram questionados se a entrevista e participação na pesquisa trouxe-lhes um conhecimento novo, nesse caso, termos como TA e AEE, ainda que de maneira muito simplista, foi importante P2, P4 e P5:

Claro, bastante interessante, importante, é legal, eu não tinha parado pra pensar que querendo ou não é um apoio né, é algo que eu estou usando e também nossa, isso aqui, isso aqui acendeu um fogo dentro de mim que estava se apagando sabe? Lá no hospital eu passei maiores trabalhos, não passei fome, mas querendo ou não era restrito, passei muita dor para depois eu achar que eu não ia conseguir superar tudo isso e eu ver que um ano depois tudo tinha mudado e eu estava cada vez, a cada dia mais forte sabe? Como dizem: a dor uma hora para de doer e vira força. Graças a Deus, eu tenho uma família que me apoia demais, demais mesmo. Agora estou vindo aqui na [nome da instituição] e é muito bom ter essas pessoas por perto pois é bom compartilhar nossas experiências. É importante o conhecimento, com certeza, empodera, essa é a palavra, até porque, quando ouvi o termo Tecnologia Assistiva, o que veio na minha mente? Nada a ver com cadeira de rodas, prótese, bengala, muleta, nunca tinha ouvido falar, quero agradecer, importante saber (P2).

É bom, quanto mais a gente tiver conhecimento muito melhor. Eu, na eleição de 2016 fui candidato a vereador e defendi a bandeira da acessibilidade na cidade. Um dos assuntos que a gente defendeu foi a questão do táxi com acessibilidade em [nome do local] que hoje não temos (P4).

Acho importante todos saberem, pela importância e conhecimento. Mas na escola nunca tinha ouvido sobre (P5).

O Participante P2 nos pareceu muito animado com o conhecimento adquirido e falou muito sobre sua prótese e seu processo após o acidente, o que já havia demonstrado anteriormente e reforça a questão do empoderamento diante dos conhecimentos adquiridos. Além disso, reforçou que ao ouvir o termo TA pela primeira vez não fez nenhuma ligação a

recursos de acessibilidade. Para P4 é importante reconhecer o termo e faz questão de lembrar que foi candidato em 2016 defendendo a pauta da inclusão. A P5 frisa que realmente nunca ouviu o termo na escola e frisa a importância de todos saberem.

Por fim e não menos importante, após falas e vivências aqui compartilhadas, julgamos pertinente encerrar essa pesquisa com o sentimento e compreensão das vozes dos que aqui falaram, sobre o sentimento e a importância de serem ouvidos, sobre participarem dessa pesquisa, sobre a relevância em falar de suas vidas e experiências:

Eu acho legal contar o que eu já vivi, então eu gosto, eu gosto de contar (P1).

Faz um bem enorme pra mim, porque eu converso muito pouco sobre os meus problemas, sabe? Sou uma pessoa que não demonstra minha dor para o próximo, porque eu sei que não vai adiantar de nada. Muito mais fácil passar a minha experiência, o que eu aprendi, o que eu sei que vai fazer bem logicamente para alguém que eu esteja conversando, do que eu estar contando os vazios que eu tenho, as dificuldades que eu passo, a não ser que o próximo fosse a minha psicóloga, aí eu sinto que eu preciso me abrir mais. Até com a minha mãe eu tinha que me abrir mais, hoje eu vejo que eu tenho uma amiga só. De um mês para cá eu só tenho uma amiga e ela é a única que eu consigo ter uma conversa. Com ela que eu consegui me abrir assim e falar o que eu tô passando, pois eu tô passando por uns momentos meio difíceis, mas eu tenho todo apoio que eu preciso dentro da minha casa, eu tenho um exemplo de mãe que é assustador a força que ela tem para manter a postura de mãe e de dona de casa e ainda que não converse tanto comigo sobre as minhas questões mais íntimas, ela nunca deixou de me amar e fazer o melhor para mim e pelo meu irmão. A deficiência é um ponto que tu tem que aceitar, sabe? Tem a fase de negação, depois tem a fase que tu vai aceitando, eu já passei, eu já sinto que já passei de todas essas fases e hoje eu tô tirando o melhor disso (P2).

Claro, com certeza, ainda mais sendo para algo que com certeza vai servir de material para ser usado para melhorias tanto para mim quanto para outras pessoas no futuro, então tudo o que estiver relacionado a isso eu gosto de participar porque eu sei que vai ser algo positivo.

*Temos muitos problemas, melhoramos bastante, por exemplo, só o fato de estar tendo essa pesquisa aqui, já é um avanço gigante, temos alguém que está disposto a vir à minha casa me ouvir, entendeu? Antigamente isso era muito raro. Tipo, ainda temos muito que avançar, mas hoje, mesmo que não funcione muito, tem bastante gente que **dá voz a essas pessoas**, pois tem muitas pessoas que não são tão soltas para falar, para lutar pelos seus direitos, mas hoje eu vejo que tem mais gente, não que não tenhamos problemas, mas temos mais pessoas que abraçam essa causa, mesmo não tendo nenhum caso na família, mesmo não tendo deficiência, então avanço que eu falo é isso, enquanto sociedade, mas não que não tenhamos problemas (P3, grifo nosso).*

*Eu acho muito importante, porque **estão lembrando da gente, estamos sendo vistos, estamos sendo lembrados e isso torna a gente no mesmo nível dos demais**, porque se a gente não é lembrado, não é visto, a gente se sente sabe, mas quando a gente é lembrado para participar de algo, então estar no meio de algo contribuindo com a nossa experiência, isso valoriza muito a gente, a sensação é de que a gente está começando a ter um olhar diferente. A importância **de ouvir a gente que é portador de alguma deficiência** em um exemplo básico é a questão de uma rampa. Uma rampa para uma pessoa que caminha é diferente de uma rampa para uma pessoa que vai usar uma cadeira de roda para subir precisa, é bastante diferente a inclinação. A inclinação de uma pessoa que anda é bastante acentuada, mas para uma pessoa que vai precisar usar com a cadeira de roda tem que ser uma*

inclinação bem menos acentuada porque se não encosta a parte de baixo da cadeira de rodas, raspa pé, a rodinha não alcança e assim por diante, por isso a importância de ouvir (P4, grifo nosso).

Eu acho importante poder falar para as outras pessoas saberem e termos mais acessibilidade na cidade toda, em todos os espaços. Na cidade, no centro falta acessibilidade, as ruas são de pedra então é difícil de andar. Tem ruas que não tem rampa, tudo ruim. Escadas. Tem lojas que tem escadas, aí não consigo entrar. Eu não consigo me locomover sozinha pela cidade, sempre preciso estar com alguém. Vou com minha mãe ou vou com meu namorado. Achei legal conversar e participar da pesquisa. Obrigada (P5).

Tivemos enquanto pesquisadores a oportunidade de ouvir e de alguma forma contribuir na divulgação das vozes das pessoas com deficiência, que historicamente foram alijadas e desconsideradas dos múltiplos processos da nossa sociedade. Sabemos que muito pode ser discutido acerca das falas apresentadas nesse último bloco, porém ressaltamos que não é nosso foco, neste trabalho, desenvolver as compreensões acerca de expressões utilizadas pelos entrevistados, que são carregadas de sentidos pejorativos e que não contribuem com a área, mas que necessitam em momento oportuno serem problematizadas, como: problema, portador, lembrar de nós, mesmo nível dos demais, entre outras.

Preferimos não fazer análises ou juízo de valor dessas falas finais, apenas ressaltar que todos os participantes falaram da importância de serem ouvidos por essa pesquisa, poderem falar sobre suas vidas e vivências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mestrado, bem como essa pesquisa, realizada nos anos de 2020 a 2022, foram marcados por uma Pandemia (COVID19), que trouxe consigo muitos desafios. A interrupção de calendários acadêmicos, as aulas remotas, as orientações à distância, as dificuldades em efetivar a pesquisa diante de todos os protocolos e restrições impostos, o medo da doença e a tristeza com tantas perdas à nossa volta. Questões essas que vêm sendo superadas com a ciência e a vacina.

O desafio deste estudo foi, antes de tudo, ouvir e dar visibilidade às histórias de vida desses sujeitos participantes da pesquisa. Procurar compreender o processo escolar vivido por essas pessoas através de seus respectivos olhares, suas falas, e buscar entender qual a compreensão dessas pessoas acerca das temáticas aqui levantadas foram condições *sine qua non*. Fica evidente que embora tenham vidas marcadas pelo estigma da deficiência, essas pessoas, para obterem o sucesso escolar, precisaram de muito apoio familiar, apoio de colegas, muito apoio da escola, de professores, persistência e resiliência para seguirem com seus estudos, aspectos nem sempre encontrados no percurso, assim como se mostraram fortemente como pontos controversos.

Após ouvirmos as histórias vividas pelos participantes da pesquisa, ficou evidente entre os mesmos (na amostra pesquisada) desconhecerem em sua maioria o que seja TA, SRM ou AEE, demonstrando que viveram algumas experiências que poderiam ter sido minimizadas ou até eliminadas com o devido atendimento prestado não somente pelo AEE, mas pelos serviços de uma escola com equipes bem preparadas e de fato inclusivas.

Fica evidente que se reconhecer como pessoas com deficiências para muitos é ainda um passo a ser vencido, traz certa dificuldade, o que provavelmente está ligado ao fato de como as pessoas com deficiência ainda são interpretadas pela sociedade. Sendo assim, ter conhecimentos acerca dos direitos e de outros pontos fulcrais para viver como pessoa que vivencia a deficiência como característica humana, se mostra fundamental nesse processo.

Um ponto em comum entre todos os participantes é que nenhum deles frequentou escola especializada ou filantrópica, com exceção de uma rápida passagem (1 dia) relatada por P3. Nesse sentido, é essencial destacar a importância dada pelos participantes de terem frequentado a escola regular, apesar das barreiras vividas, momentos de exclusão e até mesmo solidão, todos afirmam a importância de se sentirem incluídos em suas perspectivas.

Embora a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008c) tenha ótimos fundamentos, seja o que defendemos para uma educação inclusiva e ciente de que ela precisa avançar em várias frentes, como a formação de professores, melhorias das estruturas físicas e aquisição de equipamentos e contratação de profissionais. Nossa pesquisa traz a questão da formação da própria pessoa com deficiência ou usuário final, aspecto que não consta na referida Política, mas é apresentada e defendida pelo Consórcio EUSTAT (1999b), e implica como fator de empoderamento das ações de sua vida como apontado por Galvão Filho (2009a). Tendo dessa forma pessoas formadas e preparadas, para serem cientes de suas condições humanas, conhecedores das deficiências, de seus direitos, de todos os serviços e recursos que podem ser utilizados, tornando-se pessoas empoderadas para que sejam propulsores de suas próprias vidas, pois dessa forma não ficaram mais à mercê de outros, pois, como podemos observar, a formação da pessoa com deficiência precisa ser debatida. Apenas tecnologias desenvolvidas e vendidas a preços absurdos não resolvem o problema.

Considerando que entre os alunos pesquisados ficou evidente o desconhecimento acerca do que seja o AEE, TA e SRM, mas que fazem uma ligação direta com a figura do segundo professor fica o questionamento: teria sido o AEE de alguma forma marginalizado frente a figura do segundo professor? Afinal, não deveriam esses estudantes terem sido encaminhados ao serviço de AEE para, junto com uma equipe, traçar estratégias de aprendizagem, afinal P3 e P5 contavam com o serviço de um segundo professor, mas não foram encaminhados ao serviço de AEE. Não poderiam ter tido um encaminhamento e junto a uma equipe concluir que precisavam de um profissional de apoio para auxiliá-los em suas mobilidades e não um profissional com a nomenclatura e atribuições do segundo professor, que pode muitas vezes se tornar o professor pessoal, o primeiro professor individualizado e que de fato pode acabar por isolar esse estudante.

Da mesma forma P4 que diante das dificuldades e barreiras acabou por evadir da escola, ou P2 que perdeu o ano de 2021 devido ao problema técnico com sua prótese, e ainda P1 que relatou suas dificuldades para copiar do quadro. Fica o questionamento: não necessitavam esses estudantes de um atendimento?

Em relação às barreiras enfrentadas, situações de exclusão e solidão, lembramos o que defende Paulo Freire (1970) que através de suas obras se vale da importância da educação que emancipa, que liberta, que possui caráter político, colocando o homem no processo de atuação de sua existência. Freire (1970) em *Pedagogia do oprimido* afirma que alfabetizar, ou

melhor, letrar-se, é conscientizar, objetivar, desmistificar a realidade, envolvendo o homem como sujeito de sua cultura. Precisamos de pessoas com formação que as empodere e novamente reafirmamos: precisamos falar na formação de pessoas com deficiência, de modo a promover a educação emancipatória.

As entrevistas evidenciaram memórias de vida dos participantes revelando momentos marcados ora de alegrias, ora de solidão, mas todos trouxeram relatos de enfrentamentos das dificuldades, ancorados no apoio familiar e interações sociais próximas a suas famílias, colegas e professores. Essas famílias, ao matricularem seus filhos no ensino regular, garantiram um direito fundamental de todo cidadão, oportunizando a apropriação de conhecimentos formais e a participação social.

Mesmo com políticas públicas estabelecidas e ainda que não tenham sido efetivas a ponto de ofertar o acesso a serviços, recursos e auxiliar no enfrentamento de barreiras, dos 5 (cinco) entrevistados, 4 (quatro) afirmam ter intenções de seguir com seus estudos e cursar o ensino superior. P3 fala em mestrado, afirmando que já foi aprovado, mas preferiu esperar um pouco.

Salientamos que a pesquisa tem seu percurso e uma temporalidade, no entanto, a continuidade do debate e das discussões são pilares para a cientificidade. *Como sugestão para futuros trabalhos deixamos algumas proposições, a saber:*

- *Observar, avaliar junto aos gestores escolares como estão as Salas de Recursos Multifuncionais e como as mesmas têm sido utilizadas.*

- *Avaliar, organizar, planejar e executar formação para a pessoa com deficiência.*

- *Observar e avaliar a figura do segundo professor e sua relação com o AEE em SC.*

Por fim destacamos que as narrativas aqui apresentadas, apesar de todas as dificuldades e de certa forma demonstrarem certa negligência da gestão escolar, demonstram também a potencialidade na formação para as pessoas, assim como defendemos que devemos manter sempre a formação dos professores dando mais qualidade a seus processos de escolarização.

Saber da existência da TA e reconhecer-se como pessoa com deficiência, pode ser um fator emancipatório para a vida da pessoa com deficiência. Essa é uma potencialidade apurada por essa pesquisa e pelas narrativas aqui apresentadas, reconhecemos o impacto substancial para o uso e predisposição para o aceite e conhecimento sobre TA. Alicerçamos em pressupostos que o acesso ao conhecimento e as informações são fundamentais para a

defesa e reivindicação de direitos e ampliação do debate. A inclusão deve estar nas pautas das políticas públicas para o exercício da cidadania e promoção da justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. C. J. **Tecnologia assistiva: identificação de modelos e proposição de um método de implementação de recursos**. 2013. 145f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2916/5320.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- AMARAL, Lígia A. Amaral. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- ARAÚJO, B. K. **A Formação do Segundo Professor Turma do Estado de Santa Catarina**. 2015. 344f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/158780/337029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 mar. 2022.
- AVRAMIDIS, Elias; BAYLISS, Phil; BURDEN, Robert. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. **Teaching And Teacher Education**, [S.L.], v. 16, n. 3, p. 277-293, abr. 2000. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00062-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00062-1).
- BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. **Diferença ou Diversidade. Você sabe a diferença?**. Youtube: Laped Unicamp. Campinas, 27 março 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yA7YgowRfMc>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- BERSCH, Rita de C. R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2013.
- BERSCH, Rita de C. R. Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado: Conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). Desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2008. p. 131-138.
- BERSCH, Rita de C. R. Tecnologia Assistiva na educação inclusiva. *In: Ensaios pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 281-286. (II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - Educação Inclusiva: direito a diversidade). Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/000/0013526.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.
- BERSCH, Rita de C. R. **Tecnologia Assistiva na escola inclusiva**. Youtube: Laped Unicamp. Campinas, 08 junho 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rS6-cfQ-mio>. Acesso em: 04 set. 2020.
- BERSCH, Rita de C. R. **V Seminário de Tecnologia Assistiva da UFSCAR**. Youtube: PPGEES UFSCAR. São Carlos, 14 dezembro 2020b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vwYL4h1W79Q>. Acesso em: 14 dez. 2020.

BERSCH, Rita. **Postagen Facebook**. 01 out. 2020c. Facebook: Rita Bersch. Disponível em: <https://www.facebook.com/rita.bersch/posts/3138619372927353>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2012.

BISSOTO, Maria Luisa. Educação inclusiva e exclusão social. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 26, n. 45, p. 91-108, 26 dez. 2012. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x5434>.

BORGES, Antonio. **Tecnologia Assistiva**. Youtube: TVBrasil. 11 maio 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8z_HTGMxf6A. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Ata do Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), Ata da reunião realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007a. p. 1- 4.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo n. 186**, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4**, de 02 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 15 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 09 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 05 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF. Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 09 de set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm . Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF:

Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 01 de out. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em 24 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 09 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 15 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 06 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em 15 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial. Brasília. 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **revista da educação especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1793, de dezembro de 1994**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, DF. 2002b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF, 2007c. 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: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Secretária Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006**. Institui o Comitê de Ajudas Técnicas com as seguintes responsabilidades. Brasília, DF. 2006b. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/portaria142.htm>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fatima. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.655-674, Out.-Dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 mar. 2022.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria: UFSM, v.22, n. 35, p.329-338, set-dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/78>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CAIADO, Katia Regina Moreno. (org) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, Edufscar, 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno; BERRIBILLE, Gabriela Ruiz. SARAIVA, Liz Amaral. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, Edufscar, 2013. p. 17-34.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Marcia. Alunos com deficiência na escola: Interações com os colegas de turma ao longo dos anos escolares. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, Edufscar, 2013. p. 165-184.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Trad. de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAPPELLANES, Carine; MELLO, Luciana Correia. **Primeiros Passos – Uma escola de educação infantil**. 2008. 101 f. Trabalho de Conclusão de curso (Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) PUC, São Paulo, 2008.

CRUZ, Rosangela Aparecida Silva da; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Políticas Públicas de Educação especial: o acesso de alunos com deficiência, da educação básica ao ensino superior. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, Edufscar, 2013. p. 65-91.

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

EUSTAT. Empowering Users Through Assistive Technology. A por ello! **Um manual para usuários de tecnologia de la rehabilitacion**. 1999a Disponível em: <http://www.siva.it/ftp/eustates.pdf> . Acesso em: 05 fev. 2022.

EUSTAT. Empowering Users Through Assistive Technology. **Educação em Tecnologias de Apoio para utizadores finais**: Linhas de Orientação para Formadores. 1999b Disponível em: <http://www.siva.it/research/eustat/eustagpt.html> . Acesso em: 05 fev. 2022.

FALCÃO, Gilmara de Carvalho; DANTAS, Maria Rita Martins; SILVA, Sheila Regina Costa da. **Ensino-Aprendizagem de alunos com deficiência múltipla**: A sala regular e o

atendimento educacional especializado (AEE). 2017. 58 f. Trabalho de Conclusão de curso Pedagogia Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2570?locale=pt_BR. Acesso em 18 de nov. 2021.

FETTBACK, Carin Schultze; BALDIN, Nelma. Relações entre família, escola e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva: Uma experiência na rede municipal de Joinville (SC). **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7879_4377.pdf. Acesso em: 09 de fev. 2021.

FIALHO, R. G.; CARVALHO, J. M.; PINEL, H. Tecnologias, Formação Humana e Equidade na Escola. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, n. 1, p. 1026-1030, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12247>. Acesso em: 03 ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1970.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **(Saberes Abertos) Projeto Tecnologia Assistiva**. Youtube: Sead UFRB. Campinas, 11 abril 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tT32wyK79Hw>. Acesso em: 05 set. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A formação em Tecnologia Assistiva no Brasil: pressupostos, demandas e perspectivas. *In*: GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2022, p. 101-130. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36948-tecnologiaassistiva-brum-itinerario-da-construcao-da-area-no-brasil>. Acesso: 01 jul. 2022

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A TECNOLOGIA ASSISTIVA: de que se trata?. *In*: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009b. p. 207-235. Disponível em: <https://napne.ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2010/11/assistiva.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009a. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. *In*: Giroto, C. R. M.; Poker, R. B.; Omote, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **V Seminário de Tecnologia Assistiva da UFSCAR**. Youtube: PPGEES UFSCAR. São Carlos, 14 dezembro 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vwYL4h1W79Q>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-124, 2011.

GIL, Marta. **A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência**. Instituto Rodrigo Mendes e Diversa. São Paulo. 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 09 set. 2020.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 19 jan. 2021.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia científica: Ênfase em pesquisa tecnológica**, 3º ed. 2003.

JUNIOR, Manoel Osmar Seabra; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Vol. 23, 2018.

LANUTI, José Eduardo. **Por que adaptar não é incluir?** Youtube: Laped Unicamp. Campinas, 25 março 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d9QhmcxSHZk&feature=youtu.be>. Acesso em: 22 ago. 2020.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@ Ufms**, [S.L.], v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://intermeio.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em: 08 dez. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Reimp. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MASINI, Elcie F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**. Brasília: Editora corde, 1994. p. 161.

MACHADO, Rosângela. **Inclusão e integração: você sabe a diferença?** Youtube: Laped Unicamp. Campinas, 11 maio 2020b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qS63YO_i1lk&t=19s. Acesso em: 21 ago. 2020.

MACHADO, Rosângela. **Palestra Rosangela Machado – CONADE**. Youtube: Laped Unicamp. Brasília, 11 março 2020a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pd-2y5_mF5o. Acesso em: 15 set. 2020.

MANENTI, Daise da Silveira. **Tecnologia Assistiva e a formação continuada dos docentes do Atendimento Educacional Especializado**. 2021. 114 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2021. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PTIC0100-D.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é. Por quê. Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim.. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 103.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. Ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. *In*: M. T. Mantoan (org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? *In*: M. T. Mantoan (org.), **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, 1997, p. 119-127.

MARCONDES, Maria Edith Romano Siems; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial da filantropia ao direito à escola. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, Edufscar, 2013. p. 35-63.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARTINS, Lilia Pinto. **Tecnologia Assistiva**. Youtube: TVBrasil . 11 maio 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8z_HTGMxf6A. Acesso em: 07 set. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GUERREIRO, Iara Coelho Zito. Reflexividade como étnos da pesquisa qualitativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1103-1112, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORRIS, J. **Pride Against Prejudice**, Londres: Women's Press. 1991.

MOURA, Margarida Seabra de. Revisando Conceitos: O necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2008. p. 45-50.

NILSSON, Inger. A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, 2003, v. 12, n.68, maio-junho, 2003.

O'CONNOR, Rollanda E.; JENKINS, Joseph R. Cooperative Learning as an Inclusion Strategy: a closer look. **Exceptionality**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 29-51, mar. 1996. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1207/s15327035ex0601_3.

O'DONOGHUE, Thomas; CHALMERS, Ron. How teachers manage their work in inclusive classrooms. **Teaching And Teacher Education**, [S.L.], v. 16, n. 8, p. 889-904, nov. 2000. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(00\)00033-0](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00033-0).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 09 set 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência**. Nova York. 2007. Disponível em: <https://brasil.un.org>. Acesso em 21 mar. 2022.

PADILHA, Adriana Cunha; SÁ, Michele Aparecida de. Estigma e deficiência histórias de superação. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, Edufscar, 2013. p. 143-163.

PEDROSO, Jucelene Mendes Valério; BOURGUIGNON, Jussara Ayres. O Multidisciplinar e Interdisciplinar na Educação inclusiva: Um relato de experiência da equipe do centro municipal de apoio especializado de Telêmaco Borba – PR. **Revista Magistro**. Universidade Unigranrio, v. 2, n. 12 p. 76-90, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/2900/1458>. Acesso em: 27 nov. 2020.

PEDRUZZI, Alana das Neves *et al.* Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015. Blumenau, v. 10, n.2, p.584-604, mai./ago., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-034.2015v10n2p584-604>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PEIXOTO, Régis Nepomuceno. **O uso de Tecnologias Assistivas no processo de inclusão escolar: Os professores e a escola**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina) UFSC, Araranguá, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194232/PTIC0045D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 10 fev. 2021.

PEREIRA, Anna Paula Barbosa. **O papel do estagiário na proposta de inclusão do município do Rio de Janeiro**. 2017. 45 f. Monografia (Pedagogia) - Faculdade de Educação

da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/11941/1/APPereira.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.

PEREZ, M. C. A. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. **Suplemento Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.109, p.83-99, dez. 2009.

REUS, Vanderleia Benedet. **Inovação inclusiva na educação especial**: plataforma colaborativa para gestão da escolarização e do processo de ensino-aprendizagem. 219. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2019. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PTIC0080-D.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo. Editora Jandaíra. 2020.

ROCHA, A. N. D. C. **Processo de prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva para educação infantil**. 2010. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/rocha_andc_me_mar.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. **Revista de Educação do IDEAU**, [s. l.], v. 5, n. 12, p. 1-13. jul-dez/2010.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. 2010. Brasília – DF, Ministério da Educação; Secretária de Educação Especial, 2010. p. 1 - 51.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista de Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103 – 116, 2015.

SANKAKO, A. N.; Braccialli, L. M. P. Tecnologia assistiva para facilitar o acesso motor da criança com paralisia cerebral. *In*: Oliveira, J. P.; Cruz, G. C.; Miura, R. K. K.; Mello, P. M.; Oliveira, R. T. O. (org.). **Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 67-78.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. **Política de Educação Especial**. Florianópolis. Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTOS, M. P. A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. **Caderno do Fórum Permanente de Educação e Saúde – Mec/Instituto Philippe Pinel**, Rio de Janeiro, p. 55-62, 2000. Disponível em: <https://silو.tips/download/a-inclusao-da-criana-com-necessidades-educacionais-especiais-1-prof-a-dra-monica>. Acesso em: 11 set. 2021.

SÃO PAULO, Governo do Estado de. **Diretrizes do Desenho Universal na Habitação de Interesse Social no Estado de São Paulo**. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/bj_so/Downloads/manual-desenho-universal.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARTORETTO, Mara Lúcia. **Tecnologia Assistiva na escola inclusiva**. Youtube: Laped Unicamp. Campinas, 08 junho 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rS6-cfQ-mio>. Acesso em: 04 set. 2020.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. O que é Tecnologia Assistiva? **Assistiva Tecnologia e Educação**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 08 abr. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b.

SERRA, Dayse Carla Genero. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, 2004.

SERRA, Dayse. Autismo, Família e Inclusão. **Polem!ca Revista Eletrônica**, v. 9, n. 1, p. 40-56, janeiro/março 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/2693>. Acesso em: 09 fev. 2021.

SHAKESPEARE, Tom. Disability, Identity and Difference. *In*: BARNES, Colin; MERCER, Geoff (org.). **Exploring the divide**. University of East Anglia, 1996. p. 94-113. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-Disability_identity_difference.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. Ed. UFSC: Florianópolis, 2005.

SILVA, José. **Estigma, Preconceito e escolarização da criança com deficiência: Percepções e expectativas familiares**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia) UNEB, Salvador, 2016. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/09/JOS%C3%89-SILVA.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-120. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SOUSA, Bruno Jose de. Desenvolvimento Profissional de Professores das Ciências da Natureza sobre Tecnologia Assistiva: Encontros e Desencontros. 2018. Artigo (Especialização em Educação Científica e Tecnológica) – **Especialização em Educação Científica e Tecnológica**, Instituto Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2018.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39 p.

545-554, Set/Dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. **O que é o atendimento Educacional Especializado (AEE)?**. 17 outubro 2017. Blog: A liberdade é azul. Disponível em: <https://aliberdadeehazul.com/2017/10/17/o-que-e-atendimento-educacional-especializado-ae/#:~:text=A%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20de%201988,na%20rede%20regular%20de%20ensino>. Acesso em 04 set. 2020.

TOMAZ, Tales. **A Tecnologia e a Inclusão Social**. Youtube: Concerto de ideias, 10 maio 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DFRJC9FEH2k>. Acesso em: 04 set. 2020.

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, Ana Claudia Pavão (org.). **Atendimento educacional especializado: Contribuições para a prática pedagógica**. Santa Maria, 1º ed. UFSM, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 32-75. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17680/Atendimento%20Educacional%20Especializado%20Contribui%C3%A7%C3%B5es%20para%20a%20Pr%C3%A1tica%20Pedag%C3%B3gica.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 set. 2020.

U.S. Departamento of Education. **National Classification of System for Assistive Technology Devices e Services**. Edição revisada em 2000.

VERUSSA, Edna de Oliveira. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/hFKALM> . Acesso em: 04 set. 2020.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino**. São Carlos: UFSCar. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. V – Fundamentos de defectología. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.


VOOS, Ivani Cristina. **O ensino de ciências da Natureza para estudantes cegos e baixa visão no desenvolvimento profissional de docentes da educação especial: Por que não?** 2018. 275 f. Tese doutorado (Mestrado Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina) UFSC, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/191175/PECT0348-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 set. 2020.

VOOS, Ivani Cristina. **O processo educativo em ciências da natureza para cegos em cursos de graduação em fisioterapia: A tecnologia Assistiva e as Interações Sociais**. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado Programa de Pós Graduação em Educação Científica e tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina) UFSC, Florianópolis, 2013.

VOOS, Ivani Cristina. Participar por que e para que? O que dizem os usuários finais de Tecnologia Assistiva. **RENOTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação. Porto Alegre, v. 14, n. 2, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/70642/40067>. Acesso em: 09 set. 2020.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando; MUZETTI, Luci Regina. Pessoas com Deficiência na pós-graduação a conquista do improvável. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos, Edufscar, 2013. p. 115-141.

APÊNDICE A – MODELO DA AUTORIZAÇÃO ASSINADA PELA ADEAR

 <p>PPGTIC Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação</p>	<p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL</p> <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA</p> <p>CAMPUS ARARANGUÁ</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E</p> <p>COMUNICAÇÃO</p>
---	--

Autorização para realização de Pesquisa

Junto a ADEAR – Associação dos Deficientes Físicos de Araranguá

Eu _____, inscrita no CPF sob o nº _____ e na condição de _____, autorizo Bruno José de Sousa, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação da UFSC - Araranguá, a realizar sua pesquisa de mestrado em parceria com a ADEAR. A Associação dos deficientes físicos de Araranguá dará o suporte necessário para auxiliar na definição de amostra da pesquisa junto a seus associados. Os dados servirão de base para a dissertação do pesquisador.

A pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas de pessoas com deficiência acerca das compreensões sobre o Serviço e Recursos de Tecnologia Assistiva nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Importante destacar que a pesquisa seguirá protocolos éticos e de sigilo de dados, além disso destacamos que:

1. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação na pesquisa.

2. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.


3. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Concluimos declarando que cumpriremos as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS 466/12, no que tange a exigência de TCLE (termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para todos os participantes envolvidos bem como o respeito ao sigilo dos dados pessoais.

Araranguá _____ de _____ de 2021.

Assinatura: _____

APÊNDICE B – MODELO TCLE ASSINADO PELOS PARTICIPANTES

	<p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CAMPUS ARARANGUÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: Serviços e Recursos de Tecnologia Assistiva nas Salas de Recursos Multifuncionais: uma análise a partir das narrativas dos usuários

Pesquisador Responsável: Bruno José de Sousa

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____ / _____ / _____

Nome do Pai/Mãe/Responsável: _____

Data de nascimento: _____ / _____ / _____

Você está sendo convidado (a) para participar do Projeto de pesquisa intitulado “Serviços e Recursos de Tecnologia Assistiva nas Salas de Recursos Multifuncionais: uma análise a partir das narrativas dos usuários” de responsabilidade do pesquisador Bruno José de Sousa.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte/autorizar a participação do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. A pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas de pessoas com deficiência da rede pública de ensino em SC acerca das compreensões sobre o Serviço e Recursos de Tecnologia Assistiva nas Salas de Recursos Multifuncionais.

2. Será realizada uma entrevista, aplicada pelo pesquisador em dia e hora pré-agendada com o consentimento dos participantes. A entrevista poderá ser realizada presencialmente ou *online* por meio de plataforma digital. Durante as entrevistas, sejam elas presenciais ou *online*, serão coletados registros e anotações escritas, bem como, serão

registrados com gravação de áudio e vídeo, os quais serão fonte de informações para a pesquisa. Só terão acesso a este material os pesquisadores. O sigilo e a privacidade serão mantidos. Quando houver divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos envolvidos não serão divulgados, recorrendo, quando necessário, a nomes fictícios ou identificados por números. Os dados serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos, ficando seus respectivos usos autorizados.

3. A participação nesta pesquisa traz a oportunidade de pessoas com deficiência exporem suas respectivas percepções quanto ao Atendimento prestado pela escola em seus processos de aprendizagem.

4. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação na pesquisa.

5. Se desejarem, os participantes terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

6. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Concluimos declarando que, através do presente texto, cumprimos com as exigências da Resolução CNS 466/12, itens IV. e V., que dispõem sobre o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização dessa pesquisa.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Bruno José de Sousa, pesquisador responsável pela pesquisa, telefone: (48) 99972-3259, e-mail: bj_sousa@hotmail.com

Eu, _____, RG

nº _____, CPF nº _____, na condição

de: PAI/MÃE / RESPONSÁVEL ESTUDANTE / PARTICIPANTE

Declaro ter sido informado e concordo em ser participante ou autorizar a participação de meu filho (a) no Projeto de pesquisa acima descrito.

Araranguá, _____ de _____ de 20_____.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável