



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO

FERNANDA ALVES SOUTO

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

Dourados/MS

2023

FERNANDA ALVES SOUTO

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez.

Dourados/MS

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S726t Souto, Fernanda Alves
TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA [recurso eletrônico] / Fernanda Alves Souto. -- 2023.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Marta Coelho Castro Troquez..
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Escolar Indígena. 2. Educação Especial. 3. Tecnologia Assistiva. I. Troquez., Marta Coelho Castro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

FERNANDA ALVES SOUTO

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS INDÍGENAS COM DEFICIÊNCIA

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente (Orientadora)

Prof. Dr. Gustavo Levandoski
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Heitor Medeiros
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Membro Titular Externo

Prof.^a Dr.^a Thaisa da Silva
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – (UFRS)
Membro Suplente Interno

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não existiria sem a paciência, a compreensão, o empenho, o apoio, a amabilidade, a perseverança, a rapidez, o conhecimento entre outras inúmeras qualidades da Prof.^a Dr.^a Marta Coelho Castro Troquez. Ela foi muito mais do que minha orientadora durante a construção desta dissertação, pois contribuiu com conhecimento e amparo psicológico, sempre com delicadeza e carinho. Posso dizer que o que ela fez por mim, somente uma mãe faz por uma filha. Obrigada, professora Marta, por me ensinar tanto, de maneira tão humana e não desistir de mim.

Agradeço muito à minha querida mãe, Nilza Alves Souto, pelo carinho, esforço e abnegação que dedicou para a criação da minha irmã, Patrícia Souto Gomes, e eu.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Ilma Regina Castro Saramago de Souza, por sempre me apoiar e incentivar, e por ter dado muitas contribuições no projeto de pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr. Gustavo Lewandowsk e ao Prof. Dr. Heitor Medeiros por aceitarem o convite de avaliar esta pesquisa na etapa de qualificação e também na defesa, suas considerações repercutiram no amadurecimento da pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/FAED/UFGD) pela oportunidade.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de pesquisa que, mesmo por um curto período, foi essencial para a realização da minha pesquisa.

Agradeço aos Professores e Professoras e técnico administrativos/as, em especial Eliza e Valquíria do PPGEdu/FAED/UFGD, pois juntos/as desenvolveram um trabalho excepcional que, de todas as formas, contribuiu para minha formação pessoal, intelectual e profissional.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN) que me enriqueceu no estudo, na pesquisa e na socialização por meio dos encontros promovidos, mesmo sendo alguns no formato remoto.

Agradeço aos colegas das linhas de pesquisas Educação e Diversidade; Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas e a toda a turma de mestrado de 2021.

A todos e todas, meus sinceros agradecimentos!

*Não há nenhuma diferença entre a importância, o valor,
o significado da ciência dos brancos e das ciências indígenas.*
Gersom Baniwa

SOUTO, Fernanda Alves. **Tecnologia Assistiva para Alunos Indígenas com Deficiência**. 2023. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Dourados, 2023.

RESUMO

O uso de Tecnologia Assistiva (TA) em contexto escolar indígena é um campo de investigação relativamente novo e, por isso, demanda novas pesquisas para traçar um panorama da sua situação em cada contexto específico. Este estudo teve por objetivo analisar os recursos de TA e seus usos na Escola Municipal Francisco Meireles junto a alunos indígenas com deficiência. A escola se localiza dentro da Missão Evangélica Caiuá, em Dourados/MS, e recebe prioritariamente alunos indígenas provenientes da reserva próximo a ela. A metodologia adotada foi pautada em uma abordagem qualitativa e, como instrumentos de produção de dados, foram utilizados: 1) análise documental, na qual buscou-se delinear as temáticas de Educação Especial, de Tecnologia Assistiva e de Educação Escolar Indígena; 2) realização de entrevistas, com o diretor da escola, com a professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e com a professora de apoio que atende os alunos com deficiência no hospital da Missão, a fim de conhecer as atividades realizadas com TA neste contexto; 3) aplicação de questionário aos demais professores da escola, com perguntas fechadas e abertas a fim de verificar seu entendimento sobre a temática da TA e se este estava vinculado à sua formação; e 4) observação na SRM e em salas de aula do ensino regular com o intuito de verificar as TA existentes. Foram identificados alguns recursos e materiais de TA tanto na SRM - na qual pode-se destacar o uso do tablet, jogos, atividades de alfabetização e material bilíngue com adequação -, quanto nas salas de aula, nas quais se destacam materiais como os calendários e cartazes com adequação. Os recursos encontrados se encaixam nas seguintes categorias: auxílios para a vida diária e vida prática, comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acessibilidade ao computador, auxílios de mobilidade, auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil. De acordo com as análises observa-se que os professores informantes possuíam algum entendimento sobre a TA em decorrência de algum curso de formação continuada, de participação em projetos de extensão ou por frequentar a pós-graduação. Foi possível constatar que muitos professores utilizam a TA em sua prática pedagógica, mas por não saber com clareza o que é um recurso de TA carecem de formação continuada sobre a Tecnologia Assistiva, de forma a suprir esta lacuna com conhecimento mais aprofundado.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Educação Especial; Tecnologia Assistiva.

SOUTO, Fernanda Alves. **Assistive Technology for Indigenous Students with Disabilities**. 2023. 93f. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of Grande Dourados - UFGD, Dourados, 2023.

ABSTRACT

The use of Assistive Technology (AT) in the indigenous school context is a relatively new field of research and therefore requires further studies to provide an overview of its situation in each specific context. This study aims to analyze AT resources and their use in the Francisco Meireles Municipal School for indigenous students with disabilities. The school is located within the Caiuá Evangelical Mission, in Dourados/MS, and primarily receives indigenous students from the nearby reserve. The methodology adopted was based on a qualitative approach and the following data production tools were used: 1) documentary analysis, in which we sought to outline the themes of Special Education, Assistive Technology and Indigenous School Education; 2) interviews, with the school's director, the teacher of the Multifunctional Resource Room (SRM) and the support teacher who attends to students with disabilities at the Mission hospital, in order to find out about the activities carried out with AT in this context; 3) application of a questionnaire to the other teachers at the school, with closed and open questions, in order to check their understanding of the AT theme and whether this was linked to their training; and 4) observation at the SRM and in mainstream classrooms in order to check for existing AT. A number of AT resources and materials were identified both in the SRM - in particular the use of the tablet, games, literacy activities and appropriate bilingual material - and in the classrooms, such as calendars and appropriate posters. The resources found fall into the following categories: aids for daily life and practical life, augmentative and alternative communication, computer accessibility resources, mobility aids, aids for extending visual function and resources that translate visual content into audio or tactile information. According to the analysis, the informant teachers had some understanding of AT as a result of some continuing education course, participation in extension projects or attending postgraduate courses. It was possible to see that many teachers use AT in their teaching practice, but because they don't clearly know what an AT resource is, they need further training on Assistive Technology in order to fill this gap with more in-depth knowledge.

Keywords: Indigenous School Education; Special Education; Assistive Technology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Auxílio para a vida diária e vida prática.	34
Figura 2 - Comunicação Aumentativa e Alternativa.	34
Figura 3 - Comunicação Aumentativa e Alternativa.	35
Figura 4 - Recursos de Acessibilidade ao Computador	35
Figura 5 - Acessibilidade ao Computador.	36
Figura 6 – Orteses.	37
Figura 7 - Próteses.....	37
Figura 8 - Adequação Postural.	38
Figura 9 - Auxílio de Mobilidade.	39
Figura 10 - Auxílio para Melhorar a Função Auditiva.	40
Figura 11 - Mobilidade em Veículos de Transporte Público.	40
Figura 12 - Mapa da RID - Reserva Indígena de Dourados.....	54
Figura 13 - Fotos da Reportagem do Hospital Porta da Esperança.....	66
Figura 14 - Professora de Apoio que Atende no Hospital Porta da Esperança.	67
Figura 15 - Sala de Recursos Multifuncional - Porta de entrada.....	71
Figura 16 - Sala de Recursos Multifuncional - 1º ambiente.....	71
Figura 17 - Sala de Recursos Multifuncional - Calendário-Cantinho da Leitura-Cartaz das Emoções e Espelho.	72
Figura 18 - Sala de Recursos Multifuncional - 2º ambiente.	72
Figura 19 - Atividade adaptadas de TA.....	73
Figura 20 - Atividades adaptadas de TA - Ciências e Alfabetização.....	74
Figura 21 - Material Bilíngue.....	74
Figura 22 - Tablet.....	75
Figura 23 - Atividade Desenvolvida com a aluna L.	75
Figura 24 - Atividades Desenvolvidas com o aluno A.	76
Figura 25 - Calendário Adaptado.	77
Figura 26 - Gráfico de Idade e Fruta Preferida dos Alunos.	78
Figura 27 - Atividade Adaptada de TA - Árvore.....	78
Figura 28 - Atividade Adaptada de TA - Caderno A3 e Atividade de Alfabetização.	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Educação Indígena e Educação para o Indígena.....	43
Quadro 2 - Teses de Doutorado.....	57
Quadro 3 - Dissertações de Mestrado.....	58
Quadro 4 - Alunos Público Alvo da Educação Especial.....	65

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado.
AHEE	Atendimento Hospitalar Educacional Especializado.
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
A3	Papel A3 é um formato que tem 297x420mm de dimensão.
BDTD	A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa.
CCDT	Salas de Recursos Multifuncionais, Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas.
CEADA	Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial.
CEDESP	Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial.
CID	Classificação de doenças e problemas relacionados à saúde, definido como um sistema de categorias no qual as doenças são classificadas substituindo seus nomes por códigos alfanuméricos, a partir dos quais é possível realizar um controle epidemiológico dessas condições.
CIEESP	Centro Integrado de Educação Especial.
CF/88	Constituição Federal de 1988.
CIF	Organização Mundial da Saúde na Classificação Internacional de Funcionalidade.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CRAMPS	Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social.
COVID-19	O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (ví)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado ao ano 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.
D.F	Deficiência Física.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente.

EEI	Educação Escolar Indígena.
EUSTAT	Empowering Users Through Assistive Technology.
E.V.A	É um polímero emborrachado, flexível, com propriedades adesivas e componentes à prova d'água. É obtido através do copolímero de etilenoacetato de vinila, usado em artesanato e em diversas outras aplicações.
FAED	Faculdade de Educação.
FM	Frequência Modulada.
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas.
F70	Retardo Mental Leve é observado quando o paciente tem QI entre 50 e 69.
F70.1	Retardo mental leve – comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento.
F71.1	Retardo mental moderado – comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento.
F72.1	Retardo mental grave - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento.
F90	Transtornos hipercinéticos – déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).
GEPEEIN	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão.
G80.9	Paralisia cerebral não especificada.
G93.4	Encefalopatia não especificada.
H90	Perda de audição por transtorno de condução, neurosensorial ou misto.
HEART	Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology.
IBC	Instituto Benjamin Constant.
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos.
ISMAC	Instituto dos Cegos Florisvaldo Vargas.
ISO 9999/2002	Classificação Internacional de Ajudas Técnicas.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
MECA	Missão Evangélica Caiuá.
MS	Mato Grosso do Sul.
OCR	Tecnologia Optical Character Recognition.

ONGs	Organizações não governamentais.
ONU	Organização das Nações Unidas.
OSPB	Organização Social e Política Brasileira.
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação.
PNE	Plano Nacional de Educação.
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.
RID	Reserva Indígena de Dourados.
SCIELO	Scientific Electronic Library Online.
SEAPRE	Serviço de Atendimento Precoce.
SEDEA	Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem.
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Dourados.
SIL	Summer Institute of Linguistics.
SPI	Serviço de Proteção aos Índios.
SPLTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais.
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais.
TA	Tecnologia Assistiva.
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco.
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados.
UIAPS	Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais/Unidades Interdisciplinares de Atendimento Psicopedagógico.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
UNI	União das Nações Indígenas.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Caminhos metodológicos e organização do texto	16
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIA ASSISTIVA.....	19
2.1 Educação Inclusiva no Brasil: Histórico e perspectiva	19
2.2 Políticas de Inclusão no Estado de Mato Grosso do Sul	24
2.3 Tecnologia Assistiva na perspectiva da educação inclusiva	28
3. TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	41
3.1 Educação Escolar Indígena no Brasil	41
3.2 Tecnologia Assistiva na Educação Escolar Indígena	48
4. TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLA MUNICIPAL DE DOURADOS FRANCISCO MEIRELES.....	53
4.1 Reserva de Dourados e as escolas indígenas	53
4.2 Missão Evangélica Caiuá.....	53
4.3 Tecnologia Assistiva na Educação Escolar Indígena em Dourados.....	56
4.4 Tecnologia Assistiva na Escola Municipal Francisco Meireles	63
4.5 Materiais de Tecnologia Assistiva na Escola Francisco Meireles.....	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
6. REFERÊNCIAS.....	87

1. INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a Educação Especial surgiu na época em que cursava o terceiro semestre do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e estagiava na Rede Municipal de Educação de Naviraí, em 2012, em uma escola de Ensino Fundamental I e II. Na época, atuei em uma turma de segundo ano acompanhando uma aluna com baixa visão mesmo sem saber muito a respeito da educação especial, pois não havia cursado ainda a disciplina de Educação Especial na graduação.

Em busca de conhecimento para tentar oferecer um melhor atendimento pedagógico à aluna, procurei a estagiária anterior, que me repassou diversos dados, ao passo que comecei a pesquisar sobre baixa visão. Permaneci trabalhando com a criança por mais dois anos e meio, e nesse tempo percebi o quanto o sistema de educação é fragilizado e não atende de maneira coerente os alunos com necessidades especiais.

Posteriormente, quando vivenciei a disciplina de Educação Especial, me despertou maior interesse em estudar a temática por se voltar a um público menos favorecido, muitas vezes excluído da sociedade. Ainda durante a graduação realizei diversas formações sobre Educação Especial, além de outras sobre a temática indígena, mais especificamente com o Prof. Vitor do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Foi então que observei com maior clareza que a população indígena sobrevive à margem da sociedade, sendo excluída assim como as pessoas público-alvo da educação especial.

Toda essa experiência resultou na escolha do tema do meu trabalho de conclusão de curso, no qual pesquisei a política de educação especial da gerência de educação do município de Naviraí/MS. Mais tarde, ao atuar como professora gerenciadora da sala de tecnologia na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, em 2017, realizei um curso sobre Tecnologia Assistiva (TA), ficando ainda algumas lacunas no entendimento dessa área. Somente em 2018, em uma aula da pós-graduação, foi que realmente pude compreender e entender a terminologia TA e sua aplicação.

A partir daí, observei que poucos profissionais da educação conheciam o verdadeiro significado do termo TA. Na ocasião, indaguei os professores da escola em que atuava sobre o sentido do termo e praticamente nenhum deles sabia; alegavam que eram os recursos de tecnologia (computadores e internet). Nos anos subsequentes, em todas as escolas onde atuei, questionei aos professores sobre o termo TA e verifiquei que eram poucos os que sabiam a

definição correta e/ou que tinham informação sobre seu uso pedagógico. Tal desconhecimento me chamou a atenção para a necessidade de formação, de maneira a proporcionar a todos o verdadeiro significado que a Tecnologia Assistiva envolve, e assim contribuir para a ampliação do conhecimento dos meus pares, tendo em vista que este tema é peça fundamental para uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Constatei que se tratava de uma temática relativamente nova em questão de estudos científicos, ainda que antiga na sociedade, já que esteve presente, por exemplo, desde a primeira utilização do fogo com a finalidade de se aquecer por parte dos nossos antepassados e posteriormente para cozinhar. Até as mais recentes modernizações que visam oferecer melhor qualidade de vida aos seres humanos, como a iluminação por meio de tochas, evoluindo para lamparinas nas quais utilizavam algum tipo de inflamável, até chegar às velas à base de cera, à energia elétrica e à lâmpada, em tudo isso está a TA. Da mesma forma, atualmente, essa área é utilizada para designar recursos, serviços e procedimentos às pessoas com deficiência, visando a uma adequação física com materiais e/ou de serviços e estratégias. Seu objetivo é o de melhorar a qualidade de vida das pessoas que possuem alguma limitação para realizar as ações que desejam com autonomia.

Todas as vivências relatadas culminaram na escrita do projeto de mestrado que apresentei junto à linha de Educação e Diversidade, em 2021, no processo seletivo para ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), cuja temática era voltada à educação especial com aprofundamento na área da TA. Ao iniciar os processos de orientação, reorganizamos o projeto inicial, que seguiu na área da educação especial, mas mudou-se o foco para uma deficiência específica. Contudo, ao passar por um processo de troca de orientação no programa, foi-me apresentada a Prof. Marta Troquez que, ao aceitar me orientar, sugeriu a reorganização do projeto de pesquisa para realizá-lo em contexto de escolas indígenas, integrando assim os temas de Educação Especial e a Tecnologia Assistiva na Educação Escolar Indígena.

O primeiro passo como pesquisadora em formação foi realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a temática da Educação Especial, a Tecnologia Assistiva e a Educação Escolar Indígena no Brasil, afunilando para Mato Grosso do Sul. Posteriormente, realizou-se um levantamento bibliográfico dos trabalhos produzidos pela Universidade Federal da Grande Dourados, na Faculdade de Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de doutorado e mestrado no período de janeiro de 2008 a julho 2021, no qual utilizou-se como descritores de busca os termos “indígena”, “educação indígena”, “educação especial” e

“indígenas com deficiência”. Em outra etapa da busca, realizou-se um mapeamento das produções de teses e dissertações no banco de teses e dissertações da Capes e no site Scielo, no recorte temporal de 2008 a 2021, para se ter um panorama nacional da temática.

Sobre a fase da pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) afirma que:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos outros autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Ao realizar o processo de busca bibliográfica, com a intenção de conhecer os trabalhos científicos já produzidos que contemplam a temática da Educação Escolar Indígena com interface com a Educação Especial e com a Tecnologia Assistiva, observou-se uma escassez de trabalhos abordando esta temática sob esta perspectiva. Todavia, foram encontrados alguns trabalhos, em grande parte teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da própria Faculdade de Educação (FAED/UFMG), que se dedicam à Educação Escolar Indígena relacionada à Educação Especial; são eles: Mattoso (2011), Sá (2011) e Souza (2011), Lima (2013), Silva (2014), Coelho (2019; 2011) e Souza (2019). Verificou-se que em alguns destes trabalhos é abordada a Tecnologia Assistiva em determinadas deficiências e em outros de maneira ampla.

Com isso, esta pesquisa se torna relevante, no intuito de identificar e analisar as Tecnologias Assistivas disponíveis para alunos indígenas com deficiência, uma vez que tem aumentado gradativamente o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares de ensino (BRASIL, 2023), tendência que está ocorrendo do mesmo modo nas escolas indígenas, as quais tiveram um aumento nas matrículas de alunos com deficiência em classes regulares, conforme evidenciado por Nozu, Sá e Damasceno (2019).

Sabendo da problemática da Educação Escolar Indígena em interface com a Educação Especial, constata-se a necessidade de realização de pesquisas, estudos, formações e debates acerca destas temáticas, uma vez que a Educação Escolar Indígena é diferenciada, sobretudo quando público-alvo da modalidade da Educação Especial. Nesse sentido, defende-se que para os alunos indígenas este atendimento precisa ser baseado em cada realidade e em cada escola, assegurando seus direitos em suas peculiaridades.

Dáí emergiu a questão-problema desta investigação: Qual a realidade do atendimento que os alunos indígenas com deficiência estão tendo em termos de TA e quais os recursos

disponíveis para este atendimento? No intuito de responder a esta questão, delineou-se como objetivo geral: Analisar os recursos de TA e seus usos na Escola Municipal Francisco Meireles junto a alunos indígenas com deficiência. E entre os objetivos específicos, definiu-se: mapear os recursos de TA presentes na Escola Municipal Francisco Meireles; conhecer quais são as TA utilizadas pelos alunos indígenas com deficiência na Escola Municipal Francisco Meireles e averiguar se atendem às necessidades destes alunos; e, por último, verificar se os profissionais que atuam com os alunos que fazem uso das TA possuem capacitação ou formação nesta área.

1.1 Caminhos metodológicos e organização do texto

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada uma abordagem qualitativa. Como instrumentos de produção de dados, foram utilizados: 1) análise documental, na qual buscou-se delinear as temáticas de Educação Especial, de Tecnologia Assistiva e de Educação Escolar Indígena; 2) realização de entrevistas, com o diretor da escola, com a professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e com a professora de apoio que atende os alunos com deficiência no hospital da Missão, a fim de conhecer as atividades realizadas com TA neste contexto; 3) aplicação de questionário aos demais professores da escola, com perguntas fechadas e abertas a fim de verificar seu entendimento sobre a temática da TA e se este estava vinculado à sua formação; e 4) observação na SRM e em salas de aula do ensino regular com o intuito de verificar as TA existentes.

Todos esses instrumentos de coleta de dados - a análise documental, a entrevista, o questionário e a observação -, compondo os sujeitos da pesquisa - diretor de escola, professores e coordenadores que atuam com alunos indígenas com deficiência que fazem uso das TA no ambiente da Escola Municipal Francisco Meireles, de Dourados/MS – ofereceram as bases para a investigação, trazendo a perspectiva da realidade para dialogar com os referenciais teóricos.

Além disso, foram realizadas visitas na Escola Municipal Francisco Meireles de Dourados/MS e na Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED), com o intuito de estabelecer contatos iniciais para o desenvolvimento da investigação. Fez-se o levantamento dos documentos curriculares estaduais de Mato Grosso do Sul e os do município de Dourados/MS, assim como os da Escola Municipal Francisco Meireles, com a finalidade de buscar informações referentes ao universo escolar atual do município.

[...] o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (Severino, 2007, p. 123).

Após levantadas as primeiras informações referentes aos documentos legais utilizados pela SEMED e pela escola, foram realizadas oito visitas à escola para observar a SRM e o trabalho lá desenvolvido, bem como seus materiais e recursos disponíveis para atuação com os alunos que a frequentam. Nestas visitas foram oportunizadas conversas livres com o diretor, diretora adjunta, coordenadoras, secretário escolar, professora da SRM, professores de apoio e professores, para melhor conhecer a realidade da escola e levantar informações quanto a dados quantitativos de turmas, alunos e funcionários.

Esses procedimentos estão em consonância com o que afirma Severino (2007), quando diz que a pesquisa de campo é com a qual se tem condições de obter dados sem a interferência do pesquisador, sendo de essencial relevância no desenvolvimento da pesquisa sua neutralidade na obtenção dos dados.

Concomitantemente, realizou-se entrevistas gravadas com o diretor da escola, com a professora SRM e com a professora apoio Apoio Hospitalar Educacional Especializado (AHEE). A primeira delas teve a intenção de saber um pouco mais a respeito de como se iniciaram os trabalhos com a educação especial na escola, e demais informações sobre a SRM. A entrevista com a professora da SRM buscou investigar quais são as Tecnologias Assistivas utilizadas na escola pelos alunos indígenas com deficiência, e quais as contribuições para a rotina escolar do aluno indígena com deficiência. A última se deu com a professora de apoio AHEE e objetivou conhecer melhor a realidade vivenciada pela professora no atendimento hospitalar, suas práticas e recursos utilizados com os alunos atendidos e se houve avanços.

As entrevistas foram gravadas para formalizar as informações já coletadas sobre a realidade da escola, atividades, recursos, práticas durante as visitas e conversas livres, respeitando a autorização e o anonimato dos sujeitos. Outro passo metodológico foi a aplicação de questionário semiestruturado na plataforma Google Forms, disponibilizado através de link no grupo de mensagens instantâneas dos professores da escola. O questionário visou atender aos objetivos da pesquisa, entre eles descobrir se os professores possuíam alguma capacitação na área da Tecnologia Assistiva e se esta capacitação, seja ela nos cursos

de pós-graduação ou formação continuada, teve influência na relação com seu conhecimento em relação ao termo TA.

A análise dos dados foi realizada com base nas observações na Sala de Recursos Multifuncionais e entrevistas realizadas com a professora responsável pela SRM e pelo Atendimento Hospitalar Educacional Especializado, para verificar se os alunos utilizam a TA, quais são esses recursos e se favorecem o aprendizado e a adaptação deles para uma melhor qualidade de vida. Após a aplicação e tabulação dos questionários aplicados, discutiu-se a relação dos resultados com os dados das entrevistas e das observações.

Sendo assim, apresenta-se a estrutura da dissertação organizada a partir de três capítulos. O primeiro relaciona a Educação Inclusiva e a Tecnologia Assistiva, fazendo um breve levantamento histórico da Educação Especial no Brasil e mais especificamente no estado de Mato Grosso do Sul, abordando também a apresentação, categorização e usos da TA.

Já no segundo capítulo discorre-se sobre a TA na Educação Escolar Indígena, trazendo um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil; apresenta-se ainda um panorama dos trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFGD que cruzam essas temáticas com a educação especial e a TA.

E ao terceiro capítulo coube a discussão da TA na Escola Indígena, abordando o histórico da reserva indígena de Dourados/MS e das escolas presentes na reserva. Traz-se um levantamento das políticas e normatizações utilizadas pela SEMED no tocante à educação escolar indígena, à educação especial na escola indígena e à TA, resultado das visitas à Escola Municipal Francisco Meireles, à Sala de Recursos Multifuncionais. Também consta nesse capítulo a análise dos dados obtidos, caminhando para as respostas à questão-problema e cumprindo-se com os objetivos da investigação.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TECNOLOGIA ASSISTIVA

2.1 Educação Inclusiva no Brasil: Histórico e perspectiva

A história da Educação Especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis (Mendes, 2006). As primeiras ações voltadas para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil ocorreram na época do Império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sendo o atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e em 1857 a criação do Instituto dos Surdos Mudos, que passou a ser denominado posteriormente de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro (Aranha, 2005; Mazzotta, 2011; Mendes, 2010).

Em 1926, o Instituto Pestalozzi foi fundado como uma instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Foi também fundada, em 1954, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Brasil, 2007). Já em 1961, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com a Lei nº 4.024, a qual trazia em seu artigo 88: “A educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961).

A partir de 1970, a escola regular passou a aceitar o educando com necessidades especiais em classe comum, quando possível, ou classe especial no mínimo, como demonstra Prieto (2006, p. 38-39) “[...] encaminhá-los para recursos especializados ‘somente quando necessário’; e movê-los a fim de ocupar a classe comum ‘tão logo possível’. Sendo este conceito disseminado pela década de 1980 em nível mundial, tendo o intuito de integração.” De acordo com Mendes (2006), esta integração possuía vários níveis com os quais o sistema educacional disponibilizaria os recursos/meios mais adequados para atender as necessidades dos educandos.

Em 1973, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto 72.425, que tinha por objetivo coordenar e promover o desenvolvimento de alunos com todos os tipos de deficiência e superdotação (Mazzotta, 2011; Mendes, 2006).

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88), o artigo 205 diz que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, com o intuito do pleno desenvolvimento do indivíduo. Segundo o inciso I do artigo 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes

princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; no inciso III do artigo 208 “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil 1988, p. 34). Mazzotta (2011) refere-se ao artigo 208 do Capítulo III da (CF/88) o qual estabelece ser dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. No artigo 227 do Capítulo VII prevê que é dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança e ao adolescente, com prioridade, o direito à educação.

Conforme Mazzota (2011), para a efetivação destas ações mencionadas na CF/88 foi criado o programa de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, guiado por preceitos como programas de prevenção e atendimento especializado para deficientes físicos, sensoriais ou mentais, de integração de adolescentes com deficiência a partir de treinamentos para o mercado de trabalho e a convivência, acessibilidade aos bens e serviços coletivos, com prédios adaptados sem conter empecilhos que dificultem o trânsito.

Em 1990, a Câmara dos Deputados aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a Lei nº 8.069/90. O documento em seu artigo 54, inciso III, diz que: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, e no artigo 55 “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Neste período, começam a ocorrer vários movimentos mundiais em busca de uma melhor qualidade de educação para crianças com deficiência.

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Mendes, 2006, p. 394-395).

Segundo Kassar e Garcia (2011), o estabelecimento de direitos no Brasil tem ocorrido nos últimos vinte anos com a implantação de um conjunto de medidas chamadas de “política de inclusão social”. Isto ocorreu no mesmo período que o país passava por implantação de uma reforma de Estado. Um dos documentos mais relevantes para a Educação Especial foi:

Em 1994, promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, tida como o mais importante

marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva (Mendes, 2006, p. 394-395).

Em 1994, ocorreu a primeira política brasileira voltada para a Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial que, segundo descreve Nozu (2013, p. 96).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) tendo como um de seus objetivos o ‘Ingresso dos alunos portadores de deficiência e de condutas típicas no ensino regular sempre que possível’ (BRASIL, 1994, p.49). Este documento define educação especial como um ‘processo que visa promover o desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino’ (BRASIL, 1994, p. 17). Neste conceito predomina uma ‘visão estática’, ‘[...] compreendendo uma relação direta entre o portador de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades e a educação especial. Neste sentido, supõe que todas as pessoas nestas condições requerem a educação especial’.

Também como demonstra Mazzotta (2011), o público-alvo desta política eram os portadores¹ de necessidades educacionais especiais, sendo que se enquadravam as pessoas portadoras de deficiências mental, visual, auditiva, física e múltipla, as pessoas com problemas de conduta e as altas habilidades. Esse serviço era ofertado a todos os níveis de ensino e atendia nas modalidades domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos.

Em 1996 com a nova LDBEN, Lei nº 9.394/96, no capítulo V “Da Educação Especial” fica estabelecida enquanto modalidade, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com necessidades especiais que passam a ter acesso, quando necessário, a serviços de apoio especializado na escola regular para atender às suas peculiaridades. O atendimento educacional passa a se realizar em classes, escolas ou serviços especializados levando em consideração as condições específicas de cada aluno, sendo ofertado em contraturno (Caiado; Laplane, 2011).

Em 2001, é criado o Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei nº 10.172, que enfatiza a necessidade de uma educação inclusiva para garantia do atendimento à diversidade humana, sendo respeitadas e atendidas todas as pessoas em suas diversas peculiaridades (Brasil, 2001). O PNE, que está vigente em sua segunda versão de 2014-2024, traz a superação das desigualdades educacionais e assegura um sistema educacional inclusivo em

¹ O termo portador/portadores de necessidades especiais e/ou deficiência era utilizado na época para denominar a pessoa com deficiência, hoje denominada de pessoa com necessidades educacionais especiais e/ou pessoa com deficiência.

todos os níveis, etapas e modalidades. Sua meta quatro é universalizar para toda população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Dispõe ainda sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como forma de suplementação/complementação do atendimento ofertado no ensino regular (Brasil, 2011).

Seguindo essa perspectiva, pensa-se que o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar, é um serviço de apoio fornecido pelos professores especializados, por meio de uma estrutura física e pedagógica adequada que atenda à necessidade educacional especial de cada aluno público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, visa oferecer adaptações pedagógicas com o intuito de garantir a permanência do aluno ao ensino fundamental gratuito e compulsório. Porém, há autores que defendem, como na visão de Carvalho (2012), que o AEE não é compulsório ao educando.

As políticas públicas na área da educação e, principalmente no que diz respeito à Educação Especial no Brasil, têm sofrido algumas propostas de mudanças, provavelmente em decorrência a ampliação do acesso às escolas para a população em geral e pelo crescente número de pessoas com deficiência atualmente (Mendes, 2013).

Considera-se igualmente que a história da Educação Especial neste país, assim como outros fatores sociais, foi influenciada pela condição financeira das famílias; assim, quanto menor o poder aquisitivo, piores as condições de avanço. Com acesso ao ensino em escola regular e, principalmente, tratamento médico que inclua algum tipo de deficiência, exames de alto custo, medicação, fisioterapia, fonoaudiologia e demais procedimentos específicos é possível que a criança tenha seu diagnóstico o mais rápido possível. Assim, são realizadas todas as intervenções necessárias e ela pode ter uma melhoria na qualidade de vida, conforme descrito por Caiado e Laplane (2011).

E é preciso ter este mesmo apoio e acompanhamento quando a criança se torna adolescente e adulto, principalmente nas camadas mais carentes da sociedade, historicamente privadas e excluídas de condições dignas de sobrevivência. Caiado e Laplane (2011, p. 80) afirmam que “pobreza e deficiência se entrelaçam nas regiões mais pobres e miseráveis do país” e apontam que desde o PNE de 2001 se propunha a construção de uma escola “integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos” (2011, p. 82).

Sobre essa discussão, observa-se que as leis que norteiam a inclusão são as mesmas, ainda que no termo sejam inculcados múltiplos sentidos e classificações de deficiências. Por

isso, pensa-se ser preciso buscar adequação para a inclusão conforme consta nas legislações nacionais vigentes e na realidade local, onde se encontra cada aluno público-alvo da Educação Especial, para que realmente se concretize a inclusão. Corrobora-se com o pensamento de Mendes (2006, p. 401) quando afirma que:

[...] o conceito de inclusão escolar é ambíguo, porque ele assume o significado dentro de contextos históricos determinados que lhe dão definição, conclui-se também que cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se.

Este autor diz ainda que, ao mesmo tempo que o ideal da inclusão se globaliza e torna-se alvo de discussões essenciais para todos os interessados e envolvidos nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são trazidas velhas controvérsias que estavam presentes no conceito da integração escolar e que se referem às formas de efetivá-la.

Por esse motivo, é de suma importância considerar as necessidades dos alunos, dos profissionais, das escolas, da rede de ensino e da comunidade, garantindo a provisão de recursos educacionais especiais, bem como equipamentos, materiais e profissionais para atuar nesses espaços de ensino (Kassar; Garcia, 2011).

Outro ponto destacado por Mendes (2013) é:

[...] o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos (Mendes, 2013, p. 402).

Nesse sentido, percebe-se que no decorrer da história a Educação Especial passou por muitas fases que refletem a realidade social, ideológica e política. Em cada momento houve pequenos avanços, passando por mudanças conceituais e atitudinais com intervenções sociais, políticas e econômicas; partiu-se do abandono e desinteresse para o acolhimento em instituições como asilos e manicômios, na sequência para a integração e, atualmente, para a inclusão.

Hoje, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação brasileira, e que tem o objetivo de promover a inclusão das pessoas com deficiência. A perspectiva inclusiva, é um movimento revolucionário que, mesmo com dificuldades, tem o intuito de superar as barreiras impostas pela exclusão, sejam de posicionamento da escola, de acessibilidade, do currículo, da falta de capacitação dos

profissionais da educação, da falta de articulação entre educação, até da saúde e assistência social, que visem à melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Nesta nova visão da Educação Especial inclusiva, vê-se a necessidade de mudanças na concepção do educar, proporcionando práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e peculiaridades dos educandos e que levem em conta suas potencialidades, não somente suas dificuldades. O ser humano deve ser respeitado e valorizado independente de sua condição física, cognitiva ou sensorial, pois como os indivíduos são únicos e singulares, dessa forma precisam ser tratados.

Assim, não basta oferecer a matrícula no ensino regular aos alunos com deficiência, uma vez que já se faz obrigatória. É de suma importância agora assegurar a igualdade de direitos, oportunizando suporte para que os alunos com deficiência permaneçam na escola. Nesse processo, o professor é uma peça de extrema relevância no desenvolvimento da educação inclusiva, constantemente repensando suas práticas pedagógicas com o objetivo de valorizar cada aluno, incentivando e compreendendo como um ser dotado de conhecimentos e habilidades a serem descobertas.

2.2 Políticas de Inclusão no Estado de Mato Grosso do Sul

Antes de 1981, a Educação Especial no estado ficava a cargo de instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1967, com o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAG) surgido em 1957 e com a Sociedade Pestalozzi, por sua vez fundada em 1979.

Em Mato Grosso do Sul a Educação Especial se iniciou oficialmente no ano de 1981, com o Decreto n. 1.231, de 23/08/81, que criou o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS), sendo composto por duas equipes Multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce (SEAPRE) e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de aprendizagem (SEDEA). Também foi criada a Diretoria de Educação Especial na Secretaria de Estado de Educação, e em março de 1982 foram estabelecidos pelo Conselho de Educação de Campo Grande/MS normas de funcionamento dos serviços especializados para a Educação Especial com a Deliberação nº 261/82. Assim como narra Granemann (2005):

[...] como objetivo principal, a implementação da política de educação especial no estado. A nova estruturação então vigente procurou estabelecer suas normas de atuação, seguindo parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação

Especial - CENESP, órgão nacional criado em 1973, que orientava a realização de estratégias de trabalho na educação especial [...] (Granemann, 2005, p. 86).

No período de 1981 a 1986 todas as ações desenvolvidas foram posteriormente avaliadas, e verificou-se falhas, sendo então propostas alterações em sua estrutura. Assim, novos princípios orientadores foram formulados para redefinir a clientela a ser atendida, passando a dar destaque ao diagnóstico e à definição das modalidades de atendimento. Esta nova estrutura era formada por três núcleos, o primeiro nas áreas de deficiência mental, auditiva e visual; o segundo na área de implementação no atendimento especializado, enfocando a deficiência física, superdotados e problemas de conduta; o terceiro sobre os núcleos de articulação aos serviços especializados (Granemann, 2005).

Nesse período, foi criado também o Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação (CEADA), e reestruturado através do Decreto 3.546, de 17 de abril de 1986 e autorizado pela Resolução CEE-1810. Esse Centro funciona em regime de externato, com três turnos, atendendo a portadores de surdez severa e profunda, a partir dos primeiros meses de idade, com o objetivo de habilitá-los ao ingresso no ensino regular (Granemann, 2005, p. 87).

Em 25 de abril de 1989, foi substituído o Centro de Assistência Médica Psicopedagógica e Social (CRAMPS), com o Decreto 5078, pelo Centro Sul Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), ligado à secretaria de educação que tinha o objetivo de:

[...] ‘oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, a educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de conduta’ (MATO GROSSO DO SUL, DEC, 5.078/89). Sua implantação deveu-se à necessidade de a educação especial dar soluções aos problemas surgidos, como a realização de diagnósticos mais precisos que possibilitassem aos educandos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais um atendimento de qualidade e que realmente lhes trouxessem evoluções. Para sanar as dificuldades, criou-se uma estrutura com clientela definida, organização de atendimentos, programas e planejamentos para atender aos alunos da educação especial, em fase escolar, até sua terminalidade profissional. Tal situação também concorreu para as mudanças de estrutura da educação especial que ocorreram em Mato Grosso do Sul com as trocas de governos e de seus nomeados (Granemann, 2005, p. 87).

A Secretaria de Estado em 1991 fez o lançamento de uma série denominada Políticas Educacionais, uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul; o volume quatro apresentavam-se as “Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais” (Granemann, 2005, p. 88). Com base nestas diretrizes, ocorreu a abolição da Diretoria de Educação Especial, pois passou a se entender que a educação especial deveria ser ofertada dentro do contexto da educação geral, em consequência de movimentos sociais e da

organização dos portadores de deficiência na luta por seus direitos como cidadãos (Granemann, 2005).

Com o Decreto n.º 6.064, de 19 de agosto de 1991, na capital Campo Grande/MS, a secretaria de educação instituiu as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPS) que visavam ampliar o atendimento para treze municípios do estado. Estas unidades tinham como função:

[...] prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando o atendimento. A equipe técnica de cada uma das três UIAPs era formada por profissionais das áreas de Educação e de Saúde (psicólogos e pedagogos), para atuar de forma sistemática junto à comunidade escolar. O objetivo prioritário das UIAPs era ‘realizar diagnósticos em alunos da Rede Estadual de Ensino, a fim de identificar os alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais e proceder acompanhamento psicopedagógico aos mesmos’. [...] A educação especial, que até então era marcada por uma visão clínica da deficiência, passou a trabalhar na perspectiva educacional. [...] passou a desenvolver ações, através dessas UIAPs, que se responsabilizaram pelo diagnóstico e pelo acompanhamento do alunado PNE5, bem como pela criação de locais destinados a serviços de apoio especializado como Salas de Recursos, Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos (CCDT), Classes Hospitalares e Ensino Itinerante, voltados sistematicamente para a inclusão do PNE no Ensino Regular (Granemann, 2005, p. 89).

Alguns anos depois, em 1997, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP) em substituição às UIAPs, na capital, com o Decreto nº 8782 de 12 de março de 1997. Tinha como objetivo “identificar, acompanhar e encaminhar os alunos a setores especializados do próprio centro ou àqueles pertencentes a outras instituições de pessoas portadoras de deficiência [...] altas habilidades e [...] conduta típicas” (Granemann, 2005, p. 91).

Em 11 de março de 1999, com o Decreto 9.404 (D.O. 4976, de 12 de março de 1999) foram criadas 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais que substituíram o CIEEsp. As UAIPes tinham como foco promover a política de inclusão dos alunos deficientes ou com necessidades especiais no sistema regular de ensino, descentralizando dessa forma os serviços prestados.

Houve a necessidade da prestação dos serviços dos profissionais da saúde para tentar sanar dificuldades referentes ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência inseridos no ensino regular. Por esse motivo, a Secretaria de Estado de Educação e as Unidades de Inclusão buscaram parcerias com as secretarias municipais de saúde para estabelecer convênios e assim garantir o atendimento na esfera da saúde.

Dessa forma.

O trabalho foi totalmente direcionado, então, para as escolas, sendo confirmados os encaminhamentos aos serviços de apoio (Sala de Recursos, Classe Especial, Ensino Itinerante, Ensino Domiciliar, CCDT, Classes Hospitalares etc.). A linha histórica continuou sendo seguida e a preocupação com a inclusão do aluno com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais começou a intensificar-se, atendendo às exigências e às mudanças nacionais.

Segundo informativo elaborado pelo próprio órgão, em 2000, as funções exercidas por estas equipes que efetivamente realizavam o trabalho na escola estavam vinculadas, inicialmente, ao contato e inserção do profissional nesta, organizando diagnóstico (avaliação), orientação e acompanhamento nas diversas áreas: deficiência mental, auditiva, física, visual, condutas típicas, múltiplas e altas habilidades. A finalidade ímpar desse procedimento relacionava-se com registros sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Informava, também, que a orientação inicial desse atendimento partia da abordagem sócio-histórica, quando se buscava o envolvimento da escola no processo de avaliação do aluno. [...].

Os procedimentos utilizados levantavam dados histórico-sócio-culturais, conceitos sociais e conceitos acadêmicos dos alunos. [...] Para a complementação de dados, a equipe procedia encaminhamentos para outras áreas (saúde, assistência social). Definido o “diagnóstico” educacional, a equipe encaminhava aos atendimentos pertinentes (salas de recursos, classe especial ou instituição).

Realizava-se, nesse momento, parcerias com instituições de ensino superior Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, instituições especializadas, serviços de saúde municipalizados e Secretaria Municipal de Educação. Buscava-se implementar estudos sistematizados, objetivando o aprofundamento de referenciais teóricos que permitissem a implementação da construção da proposta inclusiva (Granemann, 2005, p. 93).

Ainda sobre o Decreto n.º 9.404 de 11 de março de 1999, que criara as UAIPes, em outubro de 2001 foi alterado e revogado pelo novo Decreto nº 10.523. Isso significou a criação de mais 69 Unidades de Inclusão em praticamente todos os municípios do estado de Mato Grosso do Sul. Tais unidades eram ligadas às escolas da rede estadual de ensino e à Superintendência de Políticas de Educação da Secretaria de Educação (Granemann, 2005).

A estrutura e os objetivos destas unidades eram.

A formação dos técnicos que acompanham e/ou atuam na área prevalece, Pedagogia e Psicologia. Segundo Informativo da Secretaria de Educação (2003), as atuais funções da Unidade de Inclusão são: · Divulgar as Políticas da Educação Especial em MS de acordo com as diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; · Atuar no âmbito das escolas comuns e especiais; · Articular a interface dos serviços especializados: saúde, assistência social nos Municípios; · Implantar e organizar os serviços de apoio pedagógico especializado na escola: nas classes comuns, nas classes especiais, nas salas de recursos, nas classes hospitalares, no ensino itinerante e domiciliar; · Realizar avaliação pedagógica do aluno; · Acompanhar o processo de inclusão do aluno na escola comum; · Atender preferencialmente na rede estadual, entretanto, articular a colaboração entre redes públicas, sempre que necessário. E, em meio a muitas discussões e estudos, o presente órgão vêm buscando realizar sua função e/ou tarefa frente ao processo inclusivo de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares de Campo Grande e nos demais municípios do Estado. Sua

estruturção é constantemente avaliada, apresentando hoje, perspectivas de novas mudanças e/ou reformulações (Granemann, 2005, p. 94).

Sobre este contexto, Mazzotta (2011) descreve que em 1989 foi a primeira vez que os Estados tiveram que reescrever suas Constituições, tendo como ponto de referência o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, que diz respeito ao atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino.

Dessa forma, as matrículas de alunos com deficiência contavam com o apoio do Governo Federal através do Programa Educação Inclusiva “Direito à Diversidade”, lançado e implementado em 2003 pelo Ministério da Educação em todo o território brasileiro. O Programa tinha por objetivo difundir a política de educação inclusiva para os municípios brasileiros, sendo implantado em cerca de 144 municípios-polo que deveriam atuar como multiplicadores para 2.646 municípios de sua área de abrangência, para que a política de educação inclusiva se difundisse por praticamente todo o país.

Em Mato Grosso do Sul, o discurso da descentralização em relação à educação especial deu-se a partir da formação de “equipes autônomas” – as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP), responsáveis pelo diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos alunos com deficiências nas escolas públicas (Kassar; Garcia, 2011, p. 111).

Porém, ressalta-se que isso não se consolidou de forma adequada, conforme a análise dos autores acima referenciados, Kassar e Garcia (2011).

2.3 Tecnologia Assistiva na perspectiva da educação inclusiva

A Tecnologia Assistiva (TA) é um termo considerado novo, utilizado para denominar os recursos e serviços que podem auxiliar nas funcionalidades de pessoas com deficiência. Tem como objetivo promover uma condição de vida com independência e inclusão (Bersch, 2017).

Não se percebe, mas existe uma infinidade de ferramentas que foram desenvolvidas para facilitar as atividades cotidianas como caneta, talher, relógio, automóvel, telefone, computador, máquina de lavar roupa, impressora. Enfim, há uma gama de recursos que visam favorecer o dia a dia das pessoas que, de tão usuais, acabam por não serem vistas como adaptações, pois já estão enraizadas na cultura da sociedade (Bersch, 2017).

A Tecnologia Assistiva iniciou-se no Brasil somente nas últimas décadas. A legislação a partir da Constituição Federal de 1988 já evidenciava a igualdade e a qualidade de vida a todos sem discriminação, estabelecendo como um dos objetivos da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Contudo, o termo e a classificação da TA no Brasil são ainda mais recentes.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 19 define Ajudas Técnicas, como:

Art. 19. Consideram-se ajudas técnicas, para os efeitos deste Decreto, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social. Parágrafo único. São ajudas técnicas:

I - próteses auditivas, visuais e físicas;

II - órteses que favoreçam a adequação funcional;

III - equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação da pessoa portadora de deficiência;

IV - equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados para uso por pessoa portadora de deficiência; V - elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança da pessoa portadora de deficiência;

VI - elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização para pessoa portadora de deficiência;

VII - equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa portadora de deficiência; VIII - adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal; e IX - bolsas coletoras para os portadores de ostomia (Brasil, 1999).

Seguidamente, a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 já estabelecia normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, cuja expressão utilizada era “Ajudas Técnicas”. E no Decreto nº 5.296 de 2004 que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, dá-se prioridade de atendimento às pessoas com deficiência.

No cap. VII, Das Ajudas Técnicas, do Decreto nº 5296 de 2004 é considerado.

Art. 61. Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida. § 1º Os elementos ou equipamentos definidos como ajudas técnicas serão certificados pelos órgãos competentes, ouvidas as entidades representativas das pessoas portadoras de deficiência. § 2º Para os fins deste Decreto, os cães-guia e os cães-guia de acompanhamento são considerados ajudas técnicas. Art. 62. Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento deverão contemplar temas

voltados para ajudas técnicas, cura, tratamento e prevenção de deficiências ou que contribuam para impedir ou minimizar o seu agravamento. Art. 63. O desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a produção de ajudas técnicas dar-se-á a partir da instituição de parcerias com universidades e centros de pesquisa para a produção nacional de componentes e equipamentos. (Brasil, 2004).

Ainda neste documento, em seu Art. 65, está prevista a importância da área de reconhecimento de Ajudas Técnicas, da promoção e inclusão em conteúdos do ensino médio, ensino profissional, graduação e pós-graduação, apoio e divulgação de trabalhos nesta área, além de citar o estabelecimento de parcerias entre escolas e centros de pesquisa, conforme evidenciado:

Art. 65. Caberá ao Poder Público viabilizar as seguintes diretrizes:

- I - reconhecimento da área de ajudas técnicas como área de conhecimento;
- II - promoção da inclusão de conteúdos temáticos referentes a ajudas técnicas na educação profissional, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação;
- III - apoio e divulgação de trabalhos técnicos e científicos referentes a ajudas técnicas;
- IV - estabelecimento de parcerias com escolas e centros de educação profissional, centros de ensino universitários e de pesquisa, no sentido de incrementar a formação de profissionais na área de ajudas técnicas; e V - incentivo à formação e treinamento de ortesistas e protesistas (Brasil, 2004).

Nessa época já havia, portanto, a preocupação de abordar a temática nas instituições de ensino em diversos níveis com a intenção de viabilizar o conhecimento sobre as Ajudas Técnicas de forma mais ampla. Passo importante foi o estabelecimento de parcerias entre as escolas, centros de pesquisa, universidades e a educação profissional, visando dessa forma a formação dos profissionais da educação na área das Ajudas Técnicas (Brasil, 2004).

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), criado em 16 de novembro de 2006 pela Portaria n° 142, estabelecido pelo Decreto n° 5.296 de 2004, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República elaborou uma pesquisa em torno dos termos: Ajudas Técnicas, Tecnologia Assistiva e Tecnologia de Apoio em vários países, a procura do conceito de Tecnologia. Algumas definições pesquisadas em documentos internacionais de TA foram.

Uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência. (Cook & Hussey, 1995 apud Bersch p. 2). Entende-se como Ajudas Técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzindo ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos. (Portugal, 2007, apud Bersch p.3). [...] Em primeiro lugar, o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivo ou equipamento, mas

antes se refere mais genericamente a produto, contextos organizacionais ou modo de agir, que encerram uma série de princípios e componentes técnicos. (European Commission-DGXII apud Bersch, 2017, p. 3)

Com base nestes documentos, o CAT, em 14 de dezembro de 2007, aprovou e definiu o termo “Tecnologia Assistiva” para ser utilizado oficialmente no Brasil.

Tecnologia Assistiva é 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, 2007).

Dessa forma, compreende-se que o objetivo principal da TA é favorecer a pessoa com deficiência fornecendo-lhe possibilidades de independência, ou maior independência, qualidade de vida e inclusão social, para que a pessoa com deficiência possa ter controle de sua comunicação, de sua mobilidade, de suas atividades de trabalho, de seu ambiente pessoal, enfim ter melhores condições de aprendizado conforme suas especificidades (Bersch, 2017).

Organização Mundial da Saúde na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF, 2001): Entende-se por Ajudas Técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática, utilizado por pessoas com deficiências e pessoas idosas, especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos. (CNAT, 2005 apud Galvão Filho, 2009a, p. 6).

É importante frisar que o termo TA não se restringe apenas a produtos ou serviços disponibilizados às pessoas com deficiência, mas convém igualmente a qualquer pessoa que venha a necessitar de algum auxílio que vise facilitar sua rotina diária e/ou para melhorar sua qualidade de vida, funcional e socialmente. O termo vai além por oferecer perspectivas de inclusão, contexto em que os indivíduos são realmente inclusos, não somente incluídos, passando a compor parte ativa da sociedade (Galvão Filho, 2009a).

Em relação à classificação, não existe uma forma única de classificar a TA, conforme apontam os documentos do Consórcio Europeu Empowering Users Through Assistive Technology (EUSTAT), que afirmam que o importante é saber qual o objetivo que se quer alcançar e, a partir disso, classificar. Entende-se que a TA é ampla e abarca todos os sentidos da vida de um indivíduo, não somente com um mobiliário ou carro adaptado; para além de adaptações com objetos, é a forma como uma pessoa passa a ver a outra com estratégias e

ações que visem à melhor qualidade de vida a ela, tendo a postura de que seus direitos como cidadãos devem ser respeitados (Galvão Filho, 2009a).

Considerando como objetivo principal das Tecnologias de Apoio o uso de tecnologias que ajudem a ultrapassar as limitações funcionais dos seres humanos num contexto social, é de extrema importância identificar não só os aspectos puramente tecnológicos, mas também os aspectos relacionados com os fatores humanos e socioeconômicos. [...] Um modelo de formação e treino em tecnologias de apoio deve ser baseado num modelo de desenvolvimento humano que tenha em consideração os problemas que as pessoas com deficiência apresentam quando tentam adaptar-se a um ambiente adverso (Empowering Users Through Assistive Technology, 1999b apud Galvão Filho, 2009a, p. 8).

Essa concepção demonstra que o indivíduo estará realmente ativo na sociedade e será mais ou menos limitado em relação à sua funcionalidade e participação, quando o ambiente no qual se encontre seja acessível. Com isso, entende-se que as intervenções e modificações devem ocorrer também na sociedade, possibilitando um ambiente acessível e inclusivo. Não basta a pessoa com deficiência se adaptar e ter condições de acesso a um determinado meio em sociedade se o meio não está apto a recebê-lo. Dessa forma, o indivíduo acaba frustrado, pois fez tudo o que estava ao seu alcance para conseguir ter garantidos seus direitos e, chegando lá, o meio não se modificou para bem recebê-lo (Galvão Filho, 2009a).

Em 2012, o Brasil ratificou a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e assim ela passou a ter emenda constitucional. Foi criada a Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão, que enfatiza em seu artigo 74 a garantia da pessoa com deficiência a ter acesso a recursos, serviços e procedimentos, estratégias, práticas, métodos de TA que visem oferecer autonomia, maior autonomia ou mobilidade, a fim de ter uma melhor qualidade de vida (Bersch, 2017).

Os recursos e serviços da TA são classificados de acordo com a finalidade a que se destinam, cita-se A ISO 9999/2002, que é um documento internacional de classificação de recursos de TA que são utilizados por vários países. Há algumas diferenças em relação à classificação dos recursos e serviços de TA. A legislação dos Estados Unidos com o Sistema Nacional de Classificação de Recursos e Serviços de TA apresenta uma definição diferente da descrição e conceito dos recursos e serviços utilizados na ISO 9999/2002, já o modelo de classificação Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology (HEART), baseada no documento EUSTAT, que fora produzida por vários pesquisadores da União Europeia, é a que apresenta uma melhor formulação para serem utilizados com os usuários finais e para a formação de recursos humanos para atuar na área de TA (Bersch, 2017).

Ao apresentar uma classificação de TA, seguida de redefinições por categorias, destaca-se que a sua importância está no fato de organizar a utilização, prescrição, estudo e pesquisa de recursos e serviços em TA, além de oferecer ao mercado focos específicos de trabalho e especialização (Bersch, 2017, p. 4).

Foi utilizada a classificação escrita por José Tonolli e Rita Bersch em 1998, atualizada pelos autores em 2017, com o intuito de acompanhar os avanços da área; os recursos e serviços de TA possuem doze categorias: Auxílios para a vida diária e vida prática; Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação Postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil; Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais; Mobilidade em veículos e Esporte e Lazer (Bersch, 2017).

Para melhor compreensão, foi realizada a descrição de cada categoria com alguns detalhes e sua funcionalidade prática na vida dos usuários. A categoria “Auxílios para a vida diária e vida prática” visa à utilização de materiais e produtos que possam trazer autonomia e independência nas tarefas diárias, de rotina, que venham facilitar sua realização ao se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho, ir ao banheiro, e demais atividades. São exemplos dessa categoria.

São exemplos os talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoadores, velcro, recursos para transferência, barras de apoio, etc. Também estão incluídos nesta categoria os equipamentos que promovem a independência das pessoas com deficiência visual na realização de tarefas como: consultar o relógio, usar calculadora, verificar a temperatura do corpo, identificar se as luzes estão acesas ou apagadas, cozinhar, identificar cores e peças do vestuário, verificar pressão arterial, identificar chamadas telefônicas, escrever etc (Bersch, 2017, p. 5).

Figura 1 - Auxílio para a vida diária e vida prática.



Fonte: <https://unilago.edu.br/revista/educacaoatual/Sumario/2016/downloads/32.pdf>

A categoria “CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa” é destinada às pessoas sem fala ou escrita funcional ou que apresentem falhas na sua comunicação, seja na fala, no escrever e no compreender. São utilizados diversos recursos para sanar ou melhorar estas dificuldades comunicativas, como pranchas de comunicação, vocalizadores, computadores com softwares específicos e demais recursos que garantam a função da comunicação a esta pessoa (Bersch, 2017).

Figura 2 - Comunicação Aumentativa e Alternativa.



Fonte: <https://google.com/search?q=CAA+-comunica>

Figura 3 - Comunicação Aumentativa e Alternativa.



Fonte: <https://euiastic.wordpress.com/2012/03/18/comunicacao-aumentativa>

Em relação à categoria “Recursos de Acessibilidade ao Computador”, visa à acessibilidade ao computador por pessoas com privações sensoriais sendo visuais e auditivas, intelectuais e motoras, possuindo um conjunto de hardware e software construídos para tornar esse acesso possível, possui dispositivo de entrada e saída diferenciados (Bersch, 2017).

São exemplos de dispositivos de entrada os teclados modificados, os teclados virtuais com varredura, mouses especiais e acionadores diversos, software de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais (pensamento), órteses e ponteiras para digitação, entre outros. Como dispositivos de saída podemos citar softwares leitores de tela, software para ajustes de cores e tamanhos das informações (efeito lupa), os softwares leitores de texto impresso (OCR), impressoras braille e linha braille, impressão em relevo, entre outros (Bersch, 2017, p.6).

Figura 4 - Recursos de Acessibilidade ao Computador



Fonte: <https://pt.slideshare.net/professorasdaoficina/recursos>

Figura 5 - Acessibilidade ao Computador.



Fonte: <https://pt.slideshare.net/professorasdaoficina/recursos-de-acessibilidae3>

Já a categoria de “Sistemas de Controle de Ambiente” visa, por meio de um controle remoto, auxiliar as pessoas com limitações motoras, a ligar e desligar, ajustar aparelhos eletroeletrônicos, como o parêlo de som, televisão, ventilador, ar-condicionado, as luzes da residência, abrir e fechar portas, janelas, portões, fazer e receber chamadas telefônicas, controle sobre o sistema de segurança, entre outros (Bersch, 2017).

O controle remoto pode ser acionado de forma direta ou indireta e neste caso, um sistema de varredura é disparado e a seleção do aparelho, bem como a determinação de que seja ativado, se dará por acionadores (localizados em qualquer parte do corpo) que podem ser de pressão, de tração, de sopro, de piscar de olhos, por comando de voz etc. As casas inteligentes podem também se auto ajustar às informações do ambiente como temperatura, luz, hora do dia, presença de ou ausência de objetos e movimentos, entre outros. Estas informações ativam uma programação de funções como apagar ou acender luzes, desligar fogo ou torneira, trancar ou abrir portas. No campo da Tecnologia Assistiva a automação residencial visa a promoção de maior independência no lar e também a proteção, a educação e o cuidado de pessoas idosas, dos que sofrem de demência ou que possuem deficiência intelectual (Bersch, 2017, p. 7).

Na categoria de “Projetos Arquitetônicos para Acessibilidade”, que tem como objetivo garantir o acesso, funcionalidade e mobilidade aos ambientes públicos e privados e a suas residências a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial, com a realização de adaptações estruturais, como rampas, elevadores, banheiro adaptado, mobiliário entre demais adaptações que vão ao encontro de sanar ou reduzir as barreias físicas existentes nestes ambientes (Bersch, 2017).

O interessante seria que os futuros ambientes que serão construídos sendo públicos e privados já viessem com estruturas as quais favorecessem a utilização por todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, um bom exemplo seria a utilização do termo do Desenho Universal nestes ambientes.

Na categoria de “Adequação Postural”, o objetivo é a utilização de recursos que visem à garantia de uma postura alinhada, estável, que ofereçam conforto e distribuição de peso corporal adequado. Dessa forma as pessoas que fazem uso desses recursos, sentem-se mais confiantes e confortáveis nas realizações de suas tarefas, pois acabam perdendo o medo e a falta de equilíbrio que muitas vezes ocorre por estarem com uma postura corporal inadequada, e o quando antes for corrigida essa postura com os recursos adequados para cada caso específico, se evita deformidades no corpo (Bersch, 2017).

Indivíduos que utilizam cadeiras de rodas serão os grandes beneficiados da prescrição de sistemas especiais de assentos e encostos que levem em consideração suas medidas, peso e flexibilidade ou alterações músculo-esqueléticas existentes. Recursos que auxiliam e estabilizam a postura deitada e de pé também estão incluídos, portanto, as almofadas no leito ou os estabilizadores ortostáticos, entre outros, fazem parte deste grupo de recursos da TA (Bersch, p. 8, 2017).

Figura 8 - Adequação Postural.



Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/3143620/>

Na categoria de “Auxílios de Mobilidade”, podem ser usados recursos como bengala, andadores, muletas, carrinhos, cadeiras de rodas elétricas ou manuais, veículo adaptado, ou qualquer outro equipamento ou estratégia que venha favorecer a mobilidade desta pessoa com limitações (Bersch, 2017).

Figura 9 - Auxílio de Mobilidade.



Cadeiras de rodas motorizadas; equipamento para cadeiras de rodas subirem e descerem escadas.



Carrinho de transporte infantil, cadeira de rodas de auto-propulsão, andador com freio.

Fonte: <http://microcefalianaeducacao.blogspot.com/p/acesibilidade-e-tecnologias-assistivas.html>

Na categoria de “Auxílios para Ampliação da Função Visual e Recursos que Traduzem Conteúdos Visuais em Áudio ou Informação Tátil” tem-se como exemplo de recursos “Auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os softwares ampliadores de tela. Material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, software OCR em celulares para identificação de texto informativo, etc (Bersch, p. 10, 2017). Tem-se também Braille para equipamentos com síntese de voz e demais aplicativos que podem receber comandos por voz.

A categoria de “Auxílios para Melhorar a Função Auditiva e Recursos Utilizados para Traduzir os Conteúdos de Áudio em Imagens, Texto e Língua de Sinais” tem a finalidade de favorecer a comunicação, interação das pessoas surdas ou com alguma perda auditiva, as auxiliando nas suas atividades no dia a dia, como.

Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, software que favorece a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada. Livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais. Sistema de legendas (close-caption/subtitles). Avatares Libras (Bersch, p. 10, 2017).

Figura 10 - Auxílio para Melhorar a Função Auditiva.



Fonte: <https://tecnoblog.net/responde/5-aplicativos-gratuitos-para-aprender-libras/>
 (Aplicativos para aprender libras disponibilizado gratuitamente, como Alfabeto Libras; Hand Talk; Librário – Libras para todos; VLibras; Abeille Libras.)

Em relação à categoria de “Mobilidade em Veículos”, que objetiva o acesso de uma pessoa com deficiência física poder dirigir um veículo ou utilizar o transporte público, no qual seu embarque e desembarque serão auxiliados por meio de elevadores e rampas para cadeiras de rodas. Demais adaptações podem ser realizadas especificamente conforme as limitações da pessoa com deficiência física para ter condições com segurança de dirigir um veículo e os serviços das autoescolas que possibilitam que estas pessoas possam ter condições de ter a carteira de habilitação (Bersch, 2017).

Figura 11 - Mobilidade em Veículos de Transporte Público.



Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/2055931/>

Por sua vez, na categoria de “Esporte e Lazer” são disponibilizados recursos que possibilitem a prática de esportes, a exemplo tem-se a “Os Jogos Paraolímpicos” e a participação em atividades diversas de lazer.

Com base nas categorias apresentadas em TA, é possível vislumbrar uma série de oportunidades que possibilitem a autonomia e inclusão social criando recursos, serviços e procedimentos que visam uma melhor qualidade de vida, que auxiliem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência (Silva; Ferreira; Martins, 2016).

Observou-se que a Tecnologia Assistiva possui um grande potencial educacional, possibilitando grandes avanços na autonomia dos educandos na realização de suas atividades, proporcionando maior confiança e conforto na sua realização. O uso adequado da TA favorece uma aprendizagem significativa e efetiva, fazendo diferença na vida de muitos alunos.

A principal função da Tecnologia Assistiva é oferecer autonomia no desempenho das atividades diárias, melhorando dessa forma a qualidade de vida das pessoas com deficiências, superando as barreiras que lhes impedem de ter uma vida melhor tanto individualmente quanto em sociedade, proporcionando maior comunicação e interação entre seus pares.

No próximo capítulo, apresento um breve histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil e resultados da pesquisa por trabalhos que abordam a Tecnologia Assistiva na Educação Escolar Indígena.

3. TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

3.1 Educação Escolar Indígena no Brasil

A história demonstra que desde a descoberta do atual Brasil pelos Portugueses, os indígenas foram submetidos a um processo civilizatório marcado pela colonialidade europeia que tentava “torná-los humanos”, sendo que para os europeus, os indígenas eram tidos como selvagens, por apresentarem culturas diferentes (Melià, 1979; Troquez; Nascimento, 2020).

Os jesuítas tiveram destaque na educação indígena, pois foram em grande parte os agentes que ocasionaram a assimilação dos indígenas à civilização cristã, o objetivo era substituir as culturas indígenas pela cultura do não indígena, tentando retirar a influência dos pajés com o intuito de fazer com que os indígenas se tornassem submissos aos portugueses, tentando excluir as influências dos pajés e dos mais velhos, apresentando, principalmente, para as crianças, dúvidas em relação às concepções dos pajés, dos mais velhos e dos pais, colocando em dúvida as tradições indígenas, conforme demonstrado por (Melià, 1979).

Como resultado do processo civilizatório proferido pelos jesuítas, os indígenas foram colocados em grande número em poucas reduções, alterando, dessa forma, as vivências

culturais, trazendo desequilíbrio em suas relações e grupos. Este processo afetou aspectos importantes das dinâmicas históricas, culturais e linguísticas dos povos originários.

O fato de os povos indígenas possuírem sua própria cultura, diferentes das culturas dos europeus que não eram educados na perspectiva europeia. Realmente não possuíam a educação do não indígena, de ser cristão, de ser alfabetizado. Mas, os pajés, os mais velhos e os pais tinham uma responsabilidade muito grande com a educação das crianças, todos os ensinamentos eram repassados de maneira oral, toda a comunidade tinha o cuidado de cuidar e educar as crianças (Melià, 1979).

A educação imposta aos indígenas pelos jesuítas estava ligada à igreja no Brasil. A Companhia de Jesus do Brasil (jesuítas) foi expulsa em 1759, em consequência de os jesuítas terem atrapalhado os trabalhos de demarcação de fronteiras na planície amazônica e em função da participação e resistência dos jesuítas na guerra guaranítica que ocorreu entre 1754 e 1756 por causa do tratado de Madri, que deixou vários mortos indígenas. Na guerra guaranítica foi a primeira vez que o indígena se volta contra os europeus por causa de suas terras (Fernandes, 2019; Quevedo, 1994).

Segundo evidencia Meliá (1979, p. 44), “Em termos globais a educação para o índio, venha ela do lado religioso ou dos novos apóstolos leigos, substancialmente, na teoria e na prática, é idêntica.” Todavia, para facilitar a análise da educação para o índio, Meliá (1979) considera a existência de uma educação "missionária" e uma educação "nacional".

A educação missionária funcionava da seguinte forma.

É rara a missão onde não funcione uma escola. Missão e escola tendem a se identificar e se justificar mutuamente. Em muitos casos a escola funciona como internato. Nele se reúnem os índios da aldeia e até índios de aldeias distantes e mesmo de povos diferentes. · O ensino se desenvolve em três áreas principais: a catequese, a escola, a capacitação técnico-profissional. Local e tempo são distribuídos conforme essas três áreas. A catequese, conceituada também como formação religiosa e prática sacramentária, tem como centro a Igreja ou Capela. [...] A escola, geralmente bem equipada de material didático e com pessoal docente bem formado e profundamente dedicado à sua tarefa, centra-se sobre o ensino de um português correto, sem sotaque e até literário. As outras matérias não diferem do currículo ordinário do Estado. Grande importância se dá à Matemática, em vistas a saber fazer contas, que poderão servir para o índio não ser enganado no salário ou nos negócios. A capacitação técnico-profissional, que conta também com pessoal altamente especializado, às vezes angariados no estrangeiro, provenientes de sociedades fortemente industrializadas, conta com secções de carpintaria, ferraria, mecânica, sapataria, eletricidade, tipografia. Para as moças as opções são mais modestas: corte e costura, bordado, arte culinária (Melià, 1979, p. 44).

A educação missionária apresentou fracassos, frustrações e foi questionada a prática e a teoria da missão-escola, muitos povos não queriam mandar suas crianças; havia crianças que

fugiam, pois, a realidade vivida na missão-escola era muito diferente da vivida na aldeia, o principal objetivo da escola-missão era ensinar a língua portuguesa aos indígenas, pois acreditavam que a língua indígena não possuía valor para ser ensinada.

A educação nacional “[...] que a ‘sociedade nacional’ pensa para o índio, não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária. E ela recolhe fracassos do mesmo tipo” (Melià, 1979, p. 48).

Os grupos indígenas possuem uma educação com base em suas tradições e costumes, que são transmitidos oralmente pelos pais, pelos pajés e pelos mais velhos às crianças, a chamada educação indígena. Já a educação para o indígena é uma educação formalizada em uma escola, com o principal intuito de catequisar e alfabetizar os indígenas nos moldes de uma escola para não indígenas. Melià (1979) apresenta um quadro com as diferenças entre a educação indígena e a educação para o indígena.

Quadro 1 - Educação Indígena e Educação para o Indígena.

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA
PROCESSOS E MEIOS DE TRANSMISSÃO	
Educação informal e assistemática Transmissão oral Rotina da vida diária Inserção na família Sem escola Comunidade educativa Valor da ação “Aprender fazendo” Valor do exemplo Sacratização do saber Persuasão Formação da “pessoa”	Instrução formal e sistemática Alfabetização e uso de livros Provocação de situações de ensino artificiais Deslocamento para a aula Com escola Especialistas da educação Valor da memorização “Aprender memorizando” Valor da coisa aprendida Secularização do conhecimento Imposição Adestramento para “fazer coisas”
CONDIÇÕES DE TRANSMISSÃO	
Processo permanente durante toda a vida Harmonia com o ciclo da vida Gradação de educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo	Instrução intensiva durante alguns anos Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
NATUREZA DOS CONHECIMENTOS TRANSMITIDOS	
Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural Integração correta na organização tribal Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas	Manipulação de tecnologia importada Segmentação dos conhecimentos adquiridos Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade nacional Conversão e catequese para uma nova religião
FUNÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO	
Ajustamento das gerações	Afastamento e mudança com respeito à vida dos

Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente Seleção e formação de personalidades livres	velhos Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida Massificação no genérico
---	---

Fonte: Melià, 1979, p. 52.

Fica evidente que a maior diferença entre os dois sistemas “[...] é enquanto a educação indígena se processa sempre em termos de continuidade, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e a ruptura com o tempo anterior. A criança é tomada como ‘tabula rasa’ (Melià, 1979, p. 53).

A modo de síntese, se pode dizer com Florestan Fernandes que a nossa é uma ‘educação para uma sociedade em mudança’, enquanto a indígena é uma ‘educação para uma sociedade estável’. Os dois sistemas de educação têm, em si, os seus próprios valores. O problema surge quando a educação para uma sociedade em mudanças é imposta a uma sociedade estável, sem apoiar e até debilitando as possibilidades de uma mudança coerente (Melià, 1979, p. 53).

Segundo Buratto (2007), após a independência do Brasil em 1822, o primeiro projeto de Constituição do Império propôs a criação de estabelecimentos para o ensino da catequese e para civilizar os indígenas. Mas, a Constituição que foi outorgada em 1824, não trouxe nada referente aos povos indígenas. Em 1832, o Senado publica uma Resolução permitindo o acesso dos indígenas a educação escolar e ao serviço militar. Em 1834, foram deixadas sobre a responsabilidade das províncias o ensino da catequese, da civilização e da criação de colônias indígenas. Em 1889, após a Proclamação da República, a Constituição deixou a responsabilidade a cargo dos governos estaduais o ensino aos indígenas.

Com o Decreto Nº 8.072, de 20 de JUNHO de 1910, no governo de Nilo Peçanha, cria-se o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que tinha como um de seus objetivos prestarem assistência aos índios independentemente de onde estivessem vivendo, permanecendo neste ministério até 1934.

Segundo Freire (2022), o SPI criou vários postos indígenas, tendo em sua maioria a política de nacionalização do índio. Nestes postos a professora dos indígenas era na maioria das vezes a esposa do responsável pelo posto, e ensinava as crianças para uma integração à população não indígena, aceitando os filhos dos colonos e dos encarregados do posto e fazendas próximas a escola.

Estas escolas não eram diferentes das escolas rurais da época, tinha falta de formação do professor, método de ensino fora do contexto da realidade, em sua maioria a formação ofertada aos indígenas era a formação de produtores rurais, visando o mercado regional (Freire, 2022).

Em 1934 passa para o Ministério da Guerra, permanecendo até 1939, quando retorna para o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Os povos indígenas eram tutelados por estes órgãos (Buratto, 2007). Com o Decreto de nº 3 454 de 6 de janeiro de 1918, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ITN), foram separados, passando o órgão responsável pelos povos indígenas a ser denominado de Serviço de Proteção aos Índios. O SPI atuou até 1967, ano de criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A FUNAI desejava criar uma política indigenista aceita internacionalmente, desta forma estabeleceu o ensino bilíngue em parceria e proposto pelo Summer Institute of Linguistics (SIL). Em 1972 a FUNAI e o SIL criaram normas para a Educação Indígena com a portaria 75 (Buratto, 2022). Com a criação do Estatuto do Índio com a Lei 6.001 de 1973, o ensino das línguas nativas se torna obrigatório, sendo que a alfabetização indígena deveria ser realizada na língua materna do aluno indígena, com o intuito de respeitar as tradições culturais de cada grupo indígena, dessa forma, a FUNAI dá início à capacitação de professores índios, para que fossem os responsáveis pela educação nas escolas que atendiam os indígenas e nas comunidades que residiam (Troquez, 2015).

Com base em Troquez (2015), Ferreira (2001) e Kahn e Franchetto (1994), o Estado não iria colocar em funcionamento uma política para a educação indígena que não fosse focada na integração dos povos indígenas ao sistema nacional, ou seja, não havia uma real preocupação com a preservação e valorização às culturas, costumes e tradições indígenas.

Troquez (2006) cita que a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil foi integracionista e homogeneizadora da cultura do indígena para a cultura do não indígena, desde a colonização até os anos 1980, por meio de ações indigenistas do Estado com o intuito de civilizar e integrar os indígenas à sociedade nacional.

Com o início das lutas pela redemocratização do Brasil, na década de 1980, os indígenas realizaram diversas assembleias por meio de suas lideranças e organizações se organizaram em conjunto as ONGs, igrejas, sociedade civil e entidades científicas, com o intuito de garantir o reconhecimento dos direitos aos povos indígenas refutados pelas

constituições federais anteriores e criada a União das Nações Indígenas – UNI em Campo Grande/MS (Buratto, 2022; Troquez, 2015).

A Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988, trouxe profundas mudanças referente à questão indígena, no artigo 210 assegura que o ensino fundamental será ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas e terão autonomia para gerenciar seus processos de aprendizagem, e o artigo 231, reconhece aos índios suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições e o direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupavam e sendo dever da União realizar a demarcação e proteção destas (Brasil, 1988).

Em 24 de outubro de 1989 foi sancionada a Lei 7.853 que prevê em seu artigo 17, a obrigatoriedade da inclusão das pessoas com deficiência nos censos nacionais, com o intuito de se obter informações atualizadas sobre essa parcela da população nacional. No censo de 2000 foi possível obter os índices de indígenas com deficiências, sendo que os dados demonstraram que o número de indígenas com deficiência foi maior do que na população geral do país (Buratto, 2022).

Outro avanço na garantia de direitos foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com a Lei 8.069 de 1990, que em seu artigo 3º garante a criança e ao adolescente os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade. Sendo os indígenas cidadãos brasileiros, as crianças e adolescentes indígenas também são amparados por esta lei (Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990).

Em 1991, com o Decreto Presidencial Nº 26, a responsabilidade de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular e a coordenação das ações sobre as escolas indígenas em todos os níveis de ensino passou a ser do MEC, atribuição antes da FUNAI. Foi criado um comitê de Educação Escolar Indígena nos estados com a Portaria Interministerial nº 559/91 (Buratto, 2022).

Com a Portaria nº 60/1992, foi instituído junto ao MEC o Comitê de Educação Escolar Indígena para o ensino fundamental e médio, e a Assessoria de Educação Escolar Indígena. Já com a Portaria nº490/1993, foram designados os membros e suplentes do Comitê, formado por dez membros representantes do MEC, FUNAI, Universidades, Conselhos dos Secretários de Educação, Associação Brasileira de Antropologia, Associação Brasileira de Linguística, Organizações Não-Governamentais, se observou que destes dez representantes, três eram indígenas representando as regiões norte e sul. Sendo publicado no mesmo ano as Diretrizes

para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena elaborado pelos membros deste comitê. Ainda segundo Buratto (2022), o Comitê posteriormente foi substituído por uma Comissão Nacional de Professores Indígenas, sendo o primeiro órgão formado por indígenas para assessorar a União.

Em 1996 foi criada a Lei 9.394/1996 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 32 a mesma normativa do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, trazendo que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, respeitando as diferenças e autonomia do sistema de ensino, o ensino fundamental será ministrado às comunidades indígenas em suas línguas maternas. Ainda na LDBEN/96 em seus artigos 78 e 79, desenvolverá aos povos indígenas programas de ensino e pesquisa, contando com a participação dos indígenas com vistas a recuperar suas memórias históricas e a valorização de suas línguas com o ensino bilíngue e intercultural, sendo uma maneira de reafirmar suas identidades étnicas, sempre evidenciando o fortalecimento das línguas maternas nas comunidades indígenas e o apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena (Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Com o Decreto de nº 1.904 ainda em 1996 se cria o Programa Nacional de Direitos Humanos, o qual é reafirmado o reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos indígenas, assegura uma educação diferenciada com base no respeito das diferenças e peculiaridades de cada grupo indígena, visando respeitar suas estruturas socioambientais.

Em 1998 o MEC realiza a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), determina que as escolas indígenas deveriam ter as características de comunitária, intercultural, bilíngue e ou multilíngue, ser específica e diferenciada contemplando a realidade de cada grupo indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foi aprovada pelo Parecer nº14/1999 do CEB/CNE, o parecer instituiu as diretrizes da categoria escola indígena e a formação do professor indígena, sendo normatizado pela resolução nº3/993 de 1999, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, que garantiu a regulamentação e criação da categoria escola indígena com suas próprias normas e ordenamentos abrangendo a formação específica para dos docentes indígenas, sendo a educação escolar indígena ofertada em regime de colaboração entre a união, estados e municípios.

Com a criação do Plano Nacional de Educação, com a Lei 10.172 promulgada em 9 de janeiro de 2001, consta em seus objetivos e metas a criação de uma categoria para os

professores indígenas como sendo uma carreira específica do magistério, com oferta de concursos e programas para a formação de professores indígenas em nível superior, dessa forma os povos indígenas obtêm o reconhecimento de suas diversidades culturais suas reafirmações aos direitos já estabelecidos.

Dessa forma foi possível observar os diversos avanços constitucionais que os povos indígenas obtiveram referente à Educação Escolar Indígena, precisando haver ainda nos dias atuais a realização e efetivação na prática destas legislações, como calendário diferenciado do sistema oficial, respeitando as datas festivas e os períodos de plantação e colheita das comunidades na qual a escola se situa, assim como respeitar a língua materna dos alunos indígenas, realizando a alfabetização na língua materna, com material didático específico de cada realidade indígena e o ensino com professores indígenas formados e capacitados para tal função, como sendo uma maneira de reafirmar a identidade dos povos indígenas e reviver/manter suas tradições, costumes e crenças. Sendo estes direitos adquiridos pelas legislações nacionais vigentes, mas que em sua maioria não os são assegurados, efetivados na prática do dia a dia nas escolas indígenas pelo nosso país.

3.2 Tecnologia Assistiva na Educação Escolar Indígena

Para a construção deste tópico, foi realizada uma busca por artigos acadêmicos nos sites: SciELO (<http://www.scielo.br/>); no portal de periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>); e no Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>), com os termos: educação escolar indígena tecnologia assistiva/ tecnologia assistiva alunos indígenas/ educação especial indígena tecnologia assistiva, mas não apresentou nenhum resultado, ou seja, não foram encontrados trabalhos que tinham como objetivo principal discutir o uso de TA na educação escolar. Foram encontrados trabalhos que abordam as temáticas de formas separadas, como: educação especial; educação especial com uso de TA; educação especial na educação escolar indígena; educação escolar indígena em diferentes perspectivas e/ou abordagens. Alguns trabalhos em que é abordada a educação especial na educação escolar indígena, o uso de TA aparece de forma breve ou como um tópico relacionado a um dos objetivos específicos do trabalho (Oliveira, 2021; Silva & Bruno, 2019).

No artigo intitulado “Educação Indígena, Atendimento Educacional Especializado e a Pandemia da Covid-19: Reflexões Sobre os Desafios Atuais”, o autor Rogério Nazário de Oliveira de 2021, apresenta uma pesquisa bibliográfica da real situação da interface entre as

modalidades da educação indígena e educação especial no tocante ao AEE no período pandêmico. Sendo observado o termo Tecnologia Assistiva, quando destacado que estavam ausentes nas salas de AEE das escolas indígenas. Segundo Oliveira (2021), não foi observada uma interface entre educação escolar indígena e a educação especial, não há uma legislação específica para a educação especial indígena. Assim como a educação escolar indígena é diferente com suas especificações, a educação especial para indígenas tem suas peculiaridades, sendo muito diferente da educação especial para alunos não indígenas, e dessa forma aplicar a educação especial para alunos não indígenas, em alunos indígenas, não tem apresentado resultados satisfatórios. Uma vez que a escola indígena não dispõe de um local adequado para a sala de AEE, de mobiliários, de materiais didáticos e recursos pedagógicos, de TA, de acessibilidade, de um intercâmbio com as famílias e com o setor da saúde e da assistência social.

O artigo intitulado “Educação especial nas escolas indígenas de Dourados-MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência” dos autores João Henrique da Silva e Marilda Moraes Garcia Bruno de 2019, traz um recorte da dissertação de mestrado do autor João Henrique da Silva, apresenta de maneira resumida a pesquisa que foi realizada com quatro professores das salas de SRMs de quatro escolas indígenas na região de Dourados/MS. Segundo Silva e Bruno (2019), as professoras pesquisadas relataram que possuem dificuldades de manuseio e elaboração das TA, e foi constatado que nas SRMs nas quais as professoras atuam, existem TA, sendo quase todas na área da informática, possuindo 01 laptop e 02 computadores desktop, possuindo quase todas 1 caixa pequena de som e um fone de ouvido, apenas uma das SRMs possui acesso à internet.

Na dissertação intitulada “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Escolas Indígenas” do autor João Henrique da Silva (2014), no capítulo 3 - O Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias de Dourados, MS: espaço de tradução cultural?, no sub item 3.6 A Prática Pedagógica no Atendimento Educacional Especializado: estratégias de intervenção:, com o tópico “A Comunicação Alternativa e os recursos para alunos com Deficiência Física” apresenta o recurso da comunicação aumentativa e alternativa; a adequação dos materiais didático-pedagógicos; a adequação de recursos da informática, não mencionando que são recursos da Tecnologia Assistiva, já no tópico “A Tecnologia Assistiva”, o autor apresenta uma breve definição da Tecnologia Assistiva e sua funcionalidade, e faz um breve levantamento dos recursos de TA disponíveis nas SRMs em

quatro escolas indígenas da região de Dourados, que foram os dados apresentados no artigo acima dos autor Silva e Bruno (2019).

Maroldi; Maia Lima; Hayashi, (2018) realizou uma busca da produção científica sobre a temática indígena no Brasil de maneira ampla, a partir de 1975 a 2017. A busca resultou no artigo: “A produção científica sobre educação indígena no Brasil: uma revisão narrativa”. Com base nas informações evidenciadas pelos autores, foram encontrados 17 trabalhos entre dissertações e teses com a temática da educação indígena no período 1975 à 1995, sendo seis na área da educação.

Nas dissertações e teses defendidas por indígenas no período de 1996 a 2014 foram encontrados 19 trabalhos, sendo 12 trabalhos na área da educação, 8 trabalhos foram defendidos na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) no estado de Mato Grosso do Sul sendo 7 na área da educação e 1 na área de psicologia. Sendo o curso de pós-graduação stricto sensu em que houve o maior índice de indígenas defendendo trabalhos no Brasil, foi o programa de pós-graduação da UCDB² (Maroldi; Maia Lima; Hayash, 2018). Atualmente o programa oferece bolsas (CredIES)³, abrindo oportunidades aos estudantes indígenas de cursar a pós-graduação (Universidade Católica Dom Bosco, 2023).

No tópico livros e coletâneas sobre a educação indígena no período de 1970 a 2017, são citados os autores que são referência nos estudos sobre os povos indígenas no Brasil.

Gilberto Freyre; Florestan Fernandes; Sérgio Buarque de Holanda; Darcy Ribeiro; Roberto Cardoso de Oliveira; Roberto Da Matta; Roque de Barros Laraia; Manuela Carneiro da Cunha; Eduardo Viveiros de Castro; Ronaldo Vainfas; Alfredo Bosi; John Manuel Monteiro; Pedro Paulo Funari e Francisco Silva Noeli; Bartomeu Meliá, apenas para ficar nos autores que são referência nos estudos sobre os povos indígenas do Brasil (Maroldi; Maia Lima; Hayash, 2018, p.941).

² A Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – é fundamentada nos princípios de seu fundador Dom Bosco, cujo compromisso permanente é o de: promover, por meio de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, a formação integral, fundamentada nos princípios éticos, cristãos e salesianos, de pessoas comprometidas com a justiça social para que contribuam no desenvolvimento sustentável de seu contexto. Constitui-se como uma Universidade Comunitária, Confessional, Católica e Salesiana (Universidade Católica Dom Bosco, 2023. Disponível em: <https://site.ucdb.br/ucdb-e-voce/2/religiosidade/297/>).

³ A instituição UCDB oferece aos seus educandos a possibilidade de bolsas, financiamentos e crédito estudantil, como: Programa Universidade para Todos (PROUNI); Programa Santander; Programa Bolsa Social da UCDB; Programa de Bolsas de Estudos Santander Superamos Juntos; Vale Universidade; FIES; Programa de Crédito Educativo +MaisAcesso; Programa de Crédito Educativo CredIES. O CredIES é um programa de crédito educativo ofertado por meio de uma parceria entre a UCDB e a FundaCred, que atende estudantes dos cursos de graduação presencial e da pós-graduação stricto sensu. O estudante pagará apenas 50% (cinquenta por cento) da mensalidade enquanto estuda. A restituição dos outros 50% (cinquenta por cento) será realizado a FundaCred somente após a conclusão do curso, em conformidade com as cláusulas contratuais (Universidade Católica Dom Bosco, 2023. Disponível em: <https://vemser.ucdb.br/bolsasefinanciamentos>).

Ainda no tópico livros e coletâneas, faz-se referência aos estudos pioneiros de Lévi-Strauss, e aos autores que utilizaram a imagem do índio na literatura brasileira.

(José de Anchieta, Antônio Vieira e Basílio da Gama), do barroco (Gregório de Matos), dos românticos (Gonçalves Dias, José de Alencar, Bernardo Guimarães), até chegar ao modernismo (Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Raul Bopp, Manoel Cavalcanti Proença, João Guimarães Rosa, Antônio Callado e Darcy Ribeiro) (Maroldi; Maia Lima; Hayash, 2018, p.942).

No tópico livros e coletâneas sobre educação indígena no período de 1981 a 2017 foram encontrados 33 trabalhos, com vários outros autores. Foram encontrados 4 dossiês sobre educação indígena no período de 1984 a 2003 em periódicos nacionais e 8 em dossiês e periódicos científicos no período de 2010 a 2015. Sendo encontrados 13 artigos sobre a produção científica em educação indígena no período de 1995 a 2016, sendo fonte de dados para a construção destes artigos diversas obras que datam de 1975 a 2014, como teses, dissertações, artigos, dossiês, livros, revistas, coletâneas (Maroldi; Maia Lima; Hayash, 2018

Foi observado que nos escopos de todos os trabalhos encontrados pelos autores Maroldi; Maia Lima; Hayash, 2018 que a temática da educação indígena aparece de maneira ampla, contemplando várias áreas do conhecimento, sendo a principal a educação escolar. Sendo que, a partir da década de 1990, houve um aumento significativo de trabalhos produzidos com a temática da educação indígena no país, em função “provavelmente ocasionado pela intensificação dos debates sobre os direitos dos povos indígenas no cenário internacional, que desencadearam os movimentos indígenas e indigenistas” (Maroldi; Maia Lima; Hayash, 2018, p. 937).

Mas, os autores não destacaram estudos que relacionam a temática educação escolar indígena em interface com a educação especial e, nem especificamente, a TA. Os trabalhos abordam a questão histórica da educação indígena, o ensino bilíngue, estudos de casos diversos (língua, escolas, etnias, práticas de ensino, cultura, alfabetização, ensino de história e matemática), não se relaciona com a questão da educação especial em nenhum dos trabalhos.

Com isso, observou-se a necessidade de novos estudos que discutam a interface entre educação escolar indígena e educação especial, principalmente sobre o uso de TA na educação escolar indígena. Por outro lado, observamos que em Dourados, houve uma produção significativa de pesquisas (dissertações e teses) desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD relativas à temática da educação escolar indígena e

educação especial, algumas que apontam para as TA (Silva; Bruno, 2019; Silva, 2014) que será abordado no próximo capítulo.

4. TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLA MUNICIPAL DE DOURADOS FRANCISCO MEIRELES

4.1 Reserva de Dourados e as escolas indígenas

Segundo Troquez (2015) a população indígena do estado de Mato Grosso do Sul é formada pelas etnias Guató, Ofaié-Xavante, Kadiwéu, Terena, KiniKinawa, Kaiowá, Guarani, Kamba e Atikum, sendo que em 2006 o estado possuía a 2º maior população indígena do país. As terras que atualmente configuram o estado de Mato Grosso do Sul já eram habitadas por povos indígenas antes da chegada dos portugueses.

A atual área da RID, assim como a área ao redor, possuía uma densa mata habitada por inúmeras espécies de animais. Relatos confirmam o desmatamento que a região sofreu, tendo a própria (SPI/FUNAI) dado autorização para a instalação de uma madeireira dentro das terras da RID na década de 1960, o que contribuiu para esse desmatamento e causou problemas relacionados à subsistência das famílias indígenas residentes na aldeia, um problema que foi agravado com o aumento da população na região (Troquez, 2015).

O SPI criou o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa no município de Dourados em 1917, que corresponde à atual Reserva Indígena de Dourados (RID). Localizada na Rodovia Dourados/Itaporã no km 05, possui uma área de 3.539 ha, que abrangem as aldeias Bororó e Jaguapiru. A população indígena que ocupa a RID é composta pelas etnias Kaiowá, Guarani, Terena e de mestiços (Troquez, 2015).

Com base em Troquez (2015), as primeiras escolas na RID surgiram no final da década de 1920. A educação ofertada até a década de 1990 oportunizou políticas que objetivavam o assimilacionismo e o integracionismo dos povos indígenas à sociedade dos povos não indígenas, sendo que o SPI atuou até 1967, quando passou a FUNAI a ser responsável pela população indígena do país.

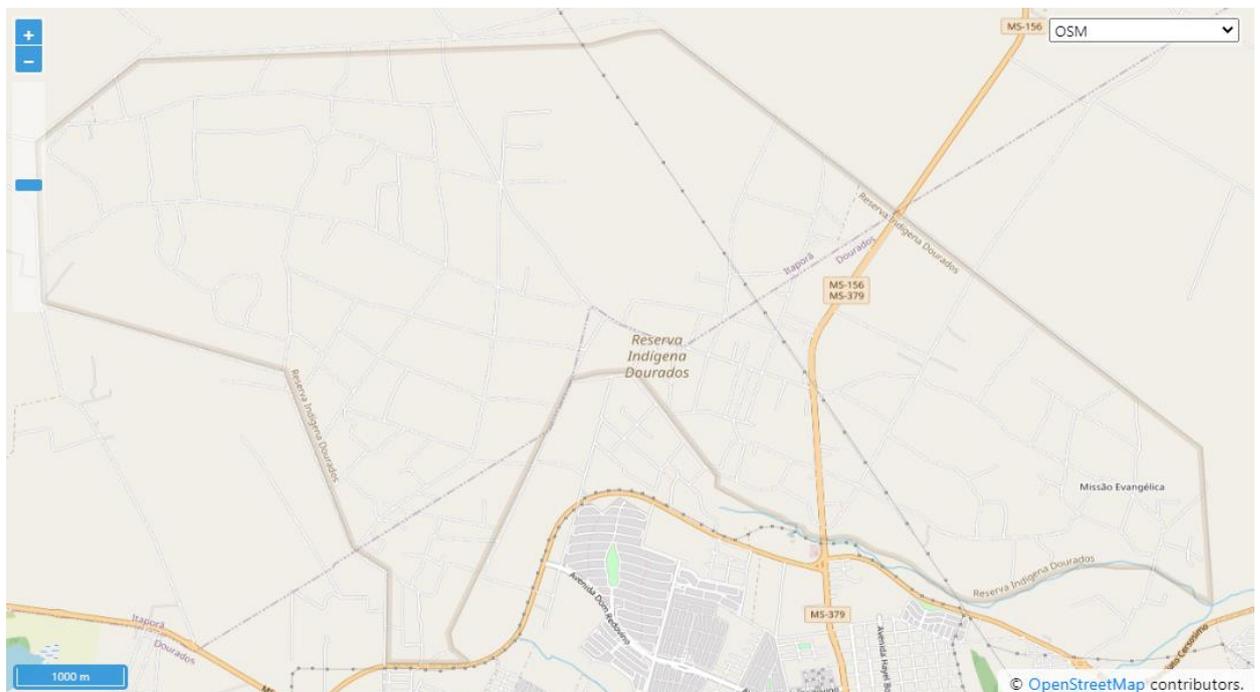
4.2 Missão Evangélica Caiuá

As primeiras atividades escolares na RID foram iniciadas por missionários da Missão Evangélica Caiuá – MECA, com o apoio e autorização do SPI. Mesmo após a FUNAI assumir a responsabilidade pelos povos indígenas, a MECA permaneceu na liderança do setor de educação, sendo responsável pela educação escolar dos povos indígenas da RID.

Para melhor exemplificar a localização da RID e da MECA, abaixo é apresentado o mapa da RID. A MECA se encontra dentro da RID, onde está escrito Missão Evangélica, no canto direito do mapa. Segundo informações obtidas em 2023, pelo site da MECA.

A Sede da Missão Evangélica Caiuá situada na cidade em Dourados/MS desde 1928. Ao lado da reserva indígena Jaguapiru e Bororó, a missão serve nas áreas de evangelismo, saúde e educação para uma população de aproximadamente 16 mil indígenas. Instituto Bíblico Felipe Landes localizado na sede da missão capacita missionários e obreiros indígenas para atuarem na reserva no serviço espiritual. A Escola Municipal Francisco Meirelles com mais de 900 alunos do Pré ao 9º ano do ensino fundamental presta serviço na área da educação. O Hospital e Maternidade Porta da Esperança é referência em nacional na saúde indígena e destaque no combate a tuberculose (<https://missaocaiua.org.br/>, 2023).

Figura 12 - Mapa da RID - Reserva Indígena de Dourados.



Fonte: <https://geodourados.dourados.ms.gov.br/>

Em 1920, o Reverendo Albert Sidney Maxwell, originário dos Estados Unidos da América (EUA), planejou sua vinda para o Brasil com o propósito de prestar cuidados aos povos indígenas brasileiros. Oito anos após sua chegada, a Missão Evangélica Caiuá – MECA foi fundada em São Paulo. Em 1929, o Reverendo Maxwell e sua esposa Mabel chegaram à região que hoje corresponde ao município de Dourados, na época um distrito de Ponta Porã, onde estabeleceram a sede da MECA. Para auxiliá-los em seus esforços, contaram com a

colaboração do médico Nelson de Araújo, do agrônomo João José da Silva e do professor Esthon Marques (MECA, 2023). Nelson iniciou as atividades de alfabetização em 1931 nas instalações do SPI, e em 1938, a MECA construiu uma escola em sua sede, oferecendo programas de alfabetização na RID com o apoio do SPI (Troquez, 2015).

Em 1957, as antropólogas do Summer Institute of Linguistics chegaram a Dourados com o objetivo de aprender a língua Kaiwá. Em 1959, Taylor iniciou a tradução da Bíblia para o Kaiwá e o Guaraní (MECA, 2023). O Hospital e Maternidade Porta da Esperança foi inaugurado em março de 1963, na sede da MECA. Em 1980, foi construído o Centro Indígena de Tratamento à Tuberculose e o Instituto Bíblico Felipe Landes. Em 1986, um novo prédio foi construído para o instituto. Devido ao seu trabalho exemplar junto às comunidades indígenas, a Funasa convidou a MECA, por meio de convênios, para cuidar da saúde dos povos indígenas e combater a desnutrição em outros estados brasileiros em 2001 (Missão Evangélica Caiuá, 2023).

Dessa forma em 1973, a escola que havia sido construída dentro da MECA, passou a ser uma escola municipal, com base em um acordo verbal entre a MECA e a prefeitura de Dourados. A escola passou a atender em 1980, os anos finais do ensino fundamental (5^a a 8^a séries), passando a ser chamada de Escola Municipal de Primeiro Grau Francisco Meireles, homenageando ao sertanista Francisco Meireles. Em 1989 a MECA e a prefeitura de Dourados oficializaram um contrato de comodato, que está em vigor até a atual data (2023), ficando a MECA responsável por ceder as instalações para o funcionamento da escola e prefeitura de Dourados as despesas com material didático e pagamento dos recursos humanos que são necessários para o bom funcionamento da escola (Troquez, 2015).

Em 1993, a Escola Francisco Meireles iniciou a oferta da educação infantil (pré-escola). Posteriormente, em 1999, ela passou a ser chamada de Escola Municipal Francisco Meireles. No ano 2000, a SEMED estabeleceu critérios específicos para a contratação de profissionais que trabalhariam nas escolas indígenas e realizou um concurso público para atender às demandas dessas escolas. Esse processo resultou no aumento do número de profissionais indígenas que passaram a atuar nas escolas indígenas de Dourados (Troquez, 2015).

A escola Francisco Meireles contribuiu muito com a formação de vários professores indígenas, como pode ser observado.

A escola da Missão foi responsável pela formação “ginasial” (séries finais do Ensino Fundamental - 5^a a 8^a séries) de quase todos os professores índios da RID (a partir

dos anos 80) visto que até 2004 não havia nenhuma escola na RID que oferecesse as séries finais do Ensino Fundamental (Troquez, 2015, p.74).

A escola municipal Francisco Meireles, não é enquadrada oficialmente na categoria de Escola Indígena, mas é considerada como uma escola indígena pela SEMED, uma vez que atende 99% de alunos indígenas provenientes da RID (Troquez, 2015).

Em 1991, a prefeitura de Dourados passou a ser responsável pela educação escolar dos anos iniciais do ensino fundamental na RID. Na aldeia Jaguapiru surgiu a Escola Municipal Tengatuí Marangatu – Pólo, criada em 1992. Em 2004, foi criado pelo município de Dourados, a categoria de Escola Indígena, as extensões da escola Tengatuí Marangatu, Agustinho (localizada na aldeia Bororó), Ará Porã (localizada na Jaguapiru) e Panambizinho (localizada na aldeia Panambizinho), foram ampliadas e se tornaram escolas autônomas, com os nomes respectivamente de Escola Municipal Indígena Agustinho, Ará Porã e Pai Chiquito. Em 2006 a escola Tengatuí Marangatu, possuía três extensões: Francisco Hibiapina (localizada na aldeia Jaguapiru), Y Vera (localizada na aldeia Jaguapiru) e Sala Marangatu (localizada na Passo Piraju) (Troquez, 2015).

Dessa forma, existem quatro escolas indígenas e três extensões dentro da RID, além de uma escola dentro da MECA, que é considerada pela SEMED como uma escola indígena, uma vez que atende principalmente alunos indígenas provenientes da RID. A MECA fica ao lado da RID, como pode ser verificado na figura12.

4.3 Tecnologia Assistiva na Educação Escolar Indígena em Dourados

A educação especial indígena é um campo relativamente novo de investigação, caracterizado por sua complexidade e pela necessidade de uma pesquisa mais ampla para compreender a situação em contextos específicos. Nesse sentido, o estudo realizado no site da FAED/UFGD – Programa de Pós-graduação em Educação teve como objetivo examinar as contribuições da Tecnologia Assistiva (TA) para os alunos com deficiência nas escolas indígenas de Dourados, MS. Já existem algumas produções locais relacionadas à educação especial nessa região. Para explorar essa produção, foram identificadas e analisadas teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UFGD, no período de 2008 (ano de criação do programa e da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) até julho de 2021 (início da pesquisa), relacionadas ao tema de crianças/alunos indígenas com deficiência atendidos pela educação especial. Através

dessa análise bibliográfica, buscou-se obter um conhecimento mais aprofundado sobre a produção científica relacionada a essa temática (Souto, 2021).

Foram selecionadas inicialmente 11 teses e 46 dissertações, no total de 57 estudos encontrados dentro dos descritores abordados. Realizou-se a leitura de seus resumos e excluídos alguns trabalhos que não se encaixavam com a temática. Restando-se 02 teses e 06 dissertações, no total de 8 trabalhos.

No site da Universidade Federal da Grande Dourados, na aba da Faculdade de Educação – FAED foram encontradas 30 teses de doutorado entre os anos de 2014 e 2017. Os trabalhos foram, majoritariamente, realizados com a orientação da professora doutora Marilda Bruno. A maioria dos trabalhos estabelecem as dificuldades da atuação com a educação especial na educação escolar indígena, a falta de recursos, de materiais didático-pedagógicos na língua materna dos indígenas. Os professores indígenas do ensino regular e da Sala de Recursos Multifuncionais fazem o possível para oferecer uma educação de qualidade dentro de suas possibilidades, com o objetivo de melhorar a percepção da qualidade de vida pessoal, familiar, escolar e social dos atendidos (Souto, 2021).

Realizou-se uma divisão das teses em 03 temáticas: educação especial; indígena; educação especial e indígena. Foram encontradas 09 teses na temática da educação especial, 01 na temática indígena e 01 na temática educação especial e indígena, como demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Teses de Doutorado.

ANO	TOTAL	TEMÁTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMÁTICA INDÍGENA	TEMÁTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INDÍGENA
2014	08	03	-	-
2015	11	01	01	01
2016	09	03	-	-
2017	02	02	-	-

Fonte: Souto, 2021.

No site da Universidade Federal da Grande Dourados, na aba da Faculdade de Educação – FAED foram encontradas 201 dissertações de mestrado entre os anos de 2008 a

2018. Realizou-se uma divisão das dissertações em 03 temáticas: educação especial; indígena; educação especial e indígena. Foram encontradas 30 dissertações na temática da educação especial, 10 na temática indígena e 06 na temática educação especial e indígena, como demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 - Dissertações de Mestrado.

ANO	TOTAL	TEMÁTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMÁTICA INDÍGENA	TEMÁTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INDÍGENA
2008	12	01	01	-
2009	16	-	-	02
2010	18	02	01	-
2011	23	04	01	02
2012	18	01	01	01
2013	19	02	-	-
2014	17	03	03	01
2015	21	06	01	-
2016	21	05	01	-
2017	22	04	01	-
2018	14	02	-	-

Fonte: Souto, 2021.

As publicações de trabalhos científicos que foram encontrados abordam as temáticas da educação especial de maneira ampla, envolvendo vários enfoques da educação especial, como a deficiência intelectual, as TA, autismo, entre outras. Da mesma forma, a questão indígena engloba diversos aspectos dentro da temática indígena, abrangendo tópicos como a formação de professores, as condicionantes do programa Bolsa Família, a educação infantil, e o atendimento de crianças indígenas com deficiências, entre outros. Este trabalho concentra-se na interseção entre educação

especial e indígena, com ênfase na busca por mapear pesquisas que abordam crianças/alunos com deficiência atendidos pela educação especial em contextos indígenas. Foram selecionadas 02 teses e 06 dissertações para o aprofundamento do estudo.

A tese de Ilma Regina Castro Saramago de Souza com o título *Práticas Pedagógicas e Diálogos Interculturais no Cotidiano da Educação Escolar Indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS*, de 2019, orientada pela professora doutora Marilda Bruno relata as práticas pedagógicas diferenciadas e interculturais de 6 professores indígenas sendo quatro da etnia Guarani e dois da Kaiowá, que atuam em escola indígenas localizadas no município de Dourados/MS, na Aldeia Bororo e na Jaguapiru, ambas na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa (Souza, 2019).

Os professores indígenas demonstraram orgulho em atuar e auxiliar na formação de crianças nas escolas indígenas e a comunidade se alegra por ter um de seus membros como professor, proporcionando a oportunidade de transmitir os ensinamentos da cultura indígena na escola. Por outro lado, os professores indígenas enfrentam desafios significativos devido à falta de contexto em livros didáticos, que não abordam aspectos de sua cultura e língua, além da falta de apoio do Estado em relação às escolas indígenas. No entanto, apesar dessas dificuldades, os professores se esforçam para repensar suas práticas, buscando incorporar os conhecimentos culturais de seus povos de maneira intercultural. É necessário redefinir as formações continuadas para atender de forma adequada às demandas da educação escolar indígena (Souza, 2019).

A tese da Luciana Lopes Coelho, com o título *A Educação Escolar de Indígenas Surdos Guarani e Kaiowá: Discurso e Práticas de Inclusão* de 2019, orientada pela professora doutora Marilda Bruno, traz o atendimento escolar a alunos indígenas surdos nas escolas indígenas, evidenciando que nestas escolas há a valorização da língua e da cultura dos povos Guarani e Kaiowá, sendo uma escolarização diferenciada (Coelho, 2019).

O estudo foi realizado em 6 escolas indígenas localizadas em Amambai, Limão Verde, Taquaperi e Takuaraty/Yvykuarasu (Paraguassu) no estado de Mato Grosso do Sul. Ao participantes da pesquisa foram os gestores municipais, os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, professores e uma estudante. Sendo o objetivo do trabalho analisar os discursos existentes nas escolas pesquisadas sobre as diferenças dos sujeitos surdos, mapeando os discursos dos profissionais da educação escolar indígena com base em uma educação escolar indígena e a escola (Coelho, 2019).

Infelizmente, constatou com a pesquisa que a alfabetização dos surdos indígenas tem ocorrido em língua portuguesa, mesmo o guarani e kaiowá sendo a língua materna / primeira língua e adotada para a alfabetização, ou seja, esta prática utilizada acaba por acarretar dificuldades na

língua de sinais e não favorece as diferenças culturais e muito menos para a valorização das línguas maternas utilizadas nas comunidades indígenas (Coelho, 2019).

A dissertação de João Henrique da Silva com o título *Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em Escolas Indígenas* de 2014, orientada pela professora doutora Marilda Bruno, aborda a temática da formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação escolar indígena, evidenciando a política da educação especial para as comunidades indígenas. A pesquisa foi realizada em 4 escolas indígenas do município de Dourados/MS, com 4 professores que atuam no AEE nestas escolas (Silva, 2014).

A pesquisa teve o objetivo de desenvolver um programa de formação continuada com o intuito de verificar as ações pedagógicas que estavam presentes nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs nas escolas indígenas e as dificuldades encontradas por estes professores na inclusão escolar dos alunos, a formação dos professores não indígenas e indígenas que atuam nas SRMs. Foi identificada a necessidade de uma formação inicial e contínua específica para os profissionais que atuam nas Redes de Suporte à Aprendizagem (RSMs) das escolas indígenas. Essa formação deve ser bi/multilíngue, comunitária e intercultural, visando abordar desafios como a escassez de recursos e materiais na língua materna Guarani, bem como a falta de uma língua de sinais adaptada à língua materna dos alunos indígenas (Silva, 2014).

A dissertação da Juliana Maria da Silva Lima com o título *A Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá: Um Estudo Sobre as Formas de Comunicação e Inclusão na Família e na Escola* de 2013, orientada pela professora doutora Marilda Bruno, apresenta que em estudos sobre a infância da criança indígena, as crianças surdas indígenas possuem uma infância desconhecida, ela não ocupa um lugar na sua comunidade. A pesquisa tem o intuito de demonstrar as formas de comunicação e inclusão das crianças surdas indígenas no ambiente familiar e escolar nas escolas indígenas das Aldeias Bororó e Jaguapiru no município de Dourados/MS, observando como estas crianças indígenas se relacionam com a família, a escola, a comunidade e como está ocorrendo esta inclusão e os desafios encontrados. Participaram da pesquisa 5 crianças surdas, 2 pais, 2 mães, 2 irmãs das crianças indígenas surdas e 4 professores indígenas que atuam ou já atuaram com estas crianças surdas (Lima, 2013).

A dissertação de Luciana Lopes Coelho com o título *A Constituição do Sujeito Surdo na Cultura Guarani-Kaiowá: Os processos Próprios de Interação e Comunicação na Família e na Escola* de 2011, orientada pela professora doutora Marilda Bruno. A pesquisa evidencia que o campo da educação especial na educação indígena é algo novo e complexo, envolvendo dois campos do conhecimento a educação especial e a educação escolar indígena (Coelho, 2011). Esta

pesquisa investiga o sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá, demonstrando a interação e a comunicação com a família e a escola, como o surdo é visto na cultura Guarani-Kaiowá e como ocorre o processo de socialização destes sujeitos. A pesquisa analisou os documentos que normatizam a educação indígena no país e no estado de Mato Grosso do Sul e a educação de surdos. Foram realizadas observações participantes nas escolas indígenas dos municípios de Amambai, Paranhos e Coronel Sapucaia com o intuito de identificar a comunicação com os indígenas surdos e seus familiares (Coelho, 2011).

Esta pesquisa demonstra que os sujeitos surdos possuem dificuldades de comunicação e interação familiar, escolar e social, ocasionadas pelas questões linguísticas no sentido de não ter uma língua de sinais na língua materna, uma vez que a comunicação se limita a sinais caseiros e icônicos com os familiares, na escola e na comunidade (Coelho, 2011).

A dissertação da Maria Goretti da Silva Mattoso com o título *Identificação e Avaliação Funcional de Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani com Deficiência Visual e Paralisia Cerebral de 0 a 5 anos*, de 2016, orientada pela professora doutora Marilda Bruno e pelo co-orientador doutorando Washington Cesar Shoití Nozu. A pesquisa evidencia que a temática da deficiência visual na infância da criança indígena é algo inédito e requer intervenção, visando ter melhores possibilidades de aprendizagem pelas crianças (Mattoso, 2016). Foi apresentada revisão literária sobre crianças indígenas com deficiência e mapeadas as crianças indígenas Kaiowá e Guarani que nasceram com deficiência visual e paralisia cerebral entre 2009 a 2014. Foi realizado estudo de caso estudo com 5 crianças indígenas, pais e professores indígenas. Sendo possível identificar os pontos positivos e as dificuldades na avaliação e intervenção (Mattoso, 2016).

A dissertação da Michele Aparecida de Sá com o título *O Escolar Indígena com Deficiência Visual na Região da Grande Dourados, MS: Um Estudo Sobre a Efetivação do Direito à Educação em Dourados-MS*, de 2011, orientada pela professora doutora Marilda Bruno. A pesquisa identificou os alunos indígenas com deficiência visual nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá da Região da Grande Dourados, e as ações desenvolvidas pela gestão educacional para atender as necessidades educacionais especiais destes alunos (Sá, 2011). A pesquisa foi realizada com os gestores das escolas indígenas e observadas as políticas municipais para a inclusão de alunos indígenas com deficiência visual ingressos no ensino regular e as estratégias que são utilizadas para garantir o direito à educação e inclusão destes alunos. O estudo evidenciou que garantir o direito à educação dos alunos indígenas com deficiência visual nas escolas indígenas requer a disponibilidade de acesso, a continuidade, a qualidade do ensino, bem como a prestação de serviços de educação

especial que apoie os professores indígenas na sala de aula regular, além do atendimento educacional especializado (Sá, 2011).

A dissertação de Vania Pereira da Silva Souza com título Crianças Indígenas Kaiowá e Guarani: Um Estudo Sobre as Representações Sociais da Deficiência e o Acesso às Políticas de Saúde e Educação em Aldeias da Região da Grande Dourados, de 2011, com orientação da professora doutora Marilda Bruno, o trabalho faz referência a infância e as condições de vida das crianças indígenas kaiowá e guarani com deficiências nas aldeias do município de Dourados e Paranhos, realizando um mapeamento das políticas sociais de acesso à educação e à saúde nestas aldeias. Os participantes da pesquisa foram idosos, lideranças indígenas e familiares, profissionais da saúde e educação e crianças indígenas com deficiência. A pesquisa revelou que na cultura indígena, a deficiência sempre existiu, sendo determinada pela alma da criança antes de se incorporar ao corpo. Havia métodos de prevenção de deficiências por meio do uso de remédios naturais, rituais de rezas e observância das normas impostas pelo grupo. Em alguns casos, crianças eram eliminadas ao nascer se a deficiência fosse detectada. Foi observado que a percepção das deficiências dentro dos grupos estudados passou por transformações ao longo do tempo. (Souza, 2011).

O estudo demonstrou que crianças indígenas com ou sem deficiência estão tendo seus direitos fundamentais negligenciados. Foi observado um alto índice de deficiência física no caso paralisia cerebral, mas a efetivação das escolas indígenas tem oportunizado o acesso a escolarização das crianças indígenas com e sem deficiência e mais indígenas jovens no ensino superior (Souza, 2011).

Prioritariamente os estudos demonstram que é um campo novo a educação especial voltada para a educação indígena, a qual é complexa e precisa de maiores pesquisas para tentar traçar um panorama na situação. Na maioria dos trabalhos foi comentado sobre a importância da formação inicial e continuada específica para atuar com os alunos indígenas com ou sem deficiência, sendo preciso investir em formações que tragam novos olhares para a atuação docente.

Uma das principais dificuldades apresentadas foi no tocante à língua materna, a primeira língua para as crianças indígenas cegas, elas não possuem uma língua de sinais na língua Guarani ou Kaiowá, isso dificulta o aprendizado e comunicação da criança, sendo que é utilizada na maioria das vezes, a língua libras no ensino escolar destas crianças. Dessa forma as crianças perdem o contato com sua cultura, muitos alunos se comunicam por meio de sinais caseiros que os familiares e eles entendem e posteriormente os profissionais da educação os usaram também.

Diante deste contexto, torna-se importante investigar de perto a realidade das escolas indígenas. Como acontecem os processos escolares na perspectiva da educação inclusiva e, sobretudo, como está o processo de educação inclusiva nas escolas da Reserva Indígena de Dourados no que diz respeito ao uso das TA? As escolas têm e fazem uso destas TA na educação escolar? De quais recursos dispõem? Estão sendo usados? Para este trabalho escolhemos a escola Municipal Francisco Meireles.

4.4 Tecnologia Assistiva na Escola Municipal Francisco Meireles

Em entrevista realizada com o diretor, ele relatou que iniciou sua atuação na escola Francisco Meireles em 1992, como professor. O diretor é formado em Administração de Empresas e Economia, e pela falta de professor formado na época, assumiu algumas aulas, nas disciplinas de História, Educação Física, OSPB (Organização Social Política Brasileira), Educação Moral e Cívica. Logo o diretor fez o curso de Magistério pelo Projeto Logos II (curso de formação de professores leigos promovido pelo Estado de MS). Permaneceu como professor de 1992 a 1994. Passando a ser diretor no ano de 1995, neste período fez a graduação em Pedagogia.

O diretor relatou que, quando assumiu a direção, havia alguns alunos com deficiência, principalmente surdez, e um aluno que havia perdido completamente a visão. Nesse período, não existia um sistema de educação especial. Mais tarde, a Secretaria de Educação iniciou um programa, com destaque para a saudosa Professora Elza, que impulsionou a educação especial no município de Dourados, transformando-o em uma referência na área.

Neste período, a escola Francisco Meireles contou com a assessoria da Secretaria de Educação para a implantação do trabalho com os surdos, que na época era a demanda da escola. Depois, foi instituída a Sala de Recursos Multifuncional em uma sala de aula com bom espaço para a conversão para SRM. O diretor comenta que a secretaria queria dividir a sala ao meio, mas que a escola preferiu aproveitar todo o espaço da sala para a SRM, e que em outras escolas, o espaço era muito pequeno.

Dados de 2022 da escola Francisco Meireles mostravam um total de 92 funcionários entre direção, coordenação, professores, administrativos, estagiários, sendo que 41 funcionários são efetivos. As informações sobre os dados quantitativos de funcionários foram obtidas com secretária da escola.

Em 2023 a escola conta com o mesmo número de funcionários que tinha em 2022, ou seja, 92, entre direção, coordenação, professores e administrativos. Este ano a escola não possui estagiários. Vale destacar que em 2022 eram 51 professores, sendo que 19 desses professores eram efetivos. Em 2023 são 53 professores, sendo que do quadro de 2022, tem-se 9 novos professores atuando na escola, que não atuavam no ano de 2022. Na função de apoio pedagógico educacional, em 2022 eram 4 profissionais, em 2023 são 5 profissionais, não sendo nenhuma delas efetivas e 2 delas entraram em 2023. No ano de 2023 identificamos 2 professores intérpretes, enquanto em 2022 eram 3.

A profissional da SRM e do Atendimento Hospitalizado Educacional Especializado (estão no quadro de apoio pedagógico educacional), sendo as mesmas em 2022 e 2023. Na função de servente são 10 funcionários, sendo que apenas 2 são efetivos. Em 2023 houve a entrada de 5 novos profissionais para esta função.

Para as demais funções como: auxiliar de merenda, bibliotecário, coordenadores pedagógicos, direção, secretário escolar, escriturário, merendeira, monitor de pátio, professor inspetor pedagógico, vigia e zelador, se mantiveram os profissionais, sendo praticamente todos os efetivos nos cargos.

Sendo observado que existe uma rotatividade grande na função de servente, e que somente duas são efetivas, tendo uma rotatividade de 50% dos profissionais. Na área da educação especial, nota-se que todos os profissionais são contratados.

Somente 36% dos professores são efetivos, o que não representa ao menos a metade do total. Seria muito importante que tivesse mais professores efetivos para atingir uma continuidade no trabalho, uma vez que existe, mesmo que pequena, cerca de aproximadamente 18% de rotatividade de professores de 2022 para 2023.

A escola possuía um total de 832 alunos, sendo 442 no período matutino e 390 no período vespertino. Possui quatro turmas de pré-escola com crianças de quatro e cinco anos de idade, três turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano, quatro turmas de 5º ano, e três turmas de 6º ano, três turmas de 7º ano, três turmas de 8º ano e três turmas no 9º ano. Na escola havia 16 alunos público-alvo da educação especial matriculados em 2022.

A escola possui uma Sala de Recursos Multifuncional - SRM, que conta com uma professora contratada 40 horas para atender os dois períodos, e uma professora contratada 20 horas para realizar o Atendimento Hospitalar Educacional Especializado – AHEE no período vespertino. Sendo que os atendimentos das duas profissionais são realizados de segunda-feira

a quinta-feira. A sexta-feira é destinada para a realização dos planejamentos e confecção de materiais adaptados com base nas necessidades de cada aluno (informações obtidas em conversas livres com as profissionais da SRM e AHEE).

Quadro 4 - Alunos Público-alvo da Educação Especial.

NOME DO ALUNO	SEXO	IDADE	DEFICIÊNCIA – CID	POSSUI ATENDIMENTO ESPECIALIZADO	FREQUENTA O AEE NA SRM	ANO
A	M	17	F 72.1 Deficiência Múltipla	SIM	SIM	3º ANO FUND
B	F	12	F 70.1 Deficiência Intelectual	SIM	SIM	4º ANO FUND
C	M	15	H90 Surdez	SIM	SIM	7º ANO FUND
D	M	24	F 70.1 Deficiência Intelectual	SIM ESTAGIÁRIA	SIM	9º ANO FUND
E	M	20	F 70.1 Deficiência Intelectual	SIM ESTAGIÁRIA	SIM	6º ANO FUND
F	F	27	F 70 Deficiência Intelectual	SIM ESTAGIÁRIA	SIM	6º ANO FUND
G	M	13	D. F Cadeirante	SIM ESTAGIÁRIA	SIM	5º ANO FUND
H	F	12	H90 Surdez	SIM	SIM	5º ANO FUND
I	F	6	Surdez	SIM	SIM	PRÉ II
J	F	13	D.F Nanismo	NÃO	NÃO	5º ANO FUND
K	M	16	F 70 Deficiência Intelectual	NÃO	SIM	7º ANO FUND
L	F	6	G93.4 Encefalopatia não especificada	SIM	NÃO	PRÉ
M	M	13	H90 Surdez	SIM	SIM	7º ANO FUND
N	F	12	F70.1; F90 Deficiência Intelectual	SIM	SIM	4º ANO FUND
O	M	11	G80.9; F71.1 Paralisia Cerebral	SIM	SIM	2º ANO FUND
P	M	9	F71.1; F90 Deficiência Intelectual	SIM	INICIARÁ	3º ANO FUND

Fonte: Souto, 2022.

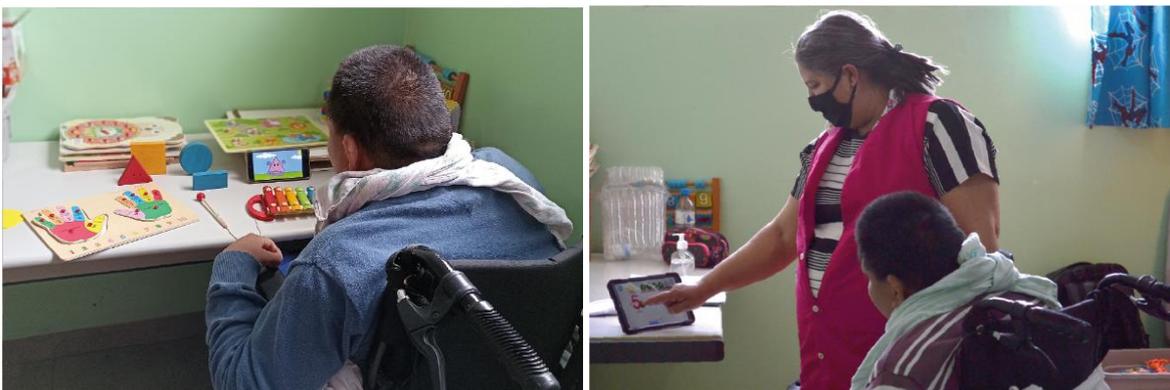
Dos 16 alunos público-alvo da educação especial, dois são domiciliados no Hospital da Missão Caiuá, sendo os alunos A e L. Todos eles recebem o AHEE da mesma profissional, diariamente (segunda-feira à quinta-feira). A professora relatou que sempre procura atender

primeiramente a aluna L, pois antes de iniciar o atendimento é necessário realizar uma anamnese para saber como que a aluna está, para saber quanto tempo poderá realizar de atendimento. Depois que a professora atende a aluna L, ela também faz uma anamnese para atender o aluno A, mas de maneira mais sucinta. Normalmente ela realiza cerca de 1:00h a 1:30h de atendimento. Na hora do recreio, ela sempre procura levar o aluno A para o refeitório da escola. O aluno A também realiza atendimento na SRM duas vezes na semana.

No Quadro 4 – Alunos Público-alvo da Educação Especial, os alunos J e L não recebem o atendimento na SRM, o AEE. O aluno J não recebe o atendimento, pois não há a necessidade do atendimento, já a aluna L não recebe o atendimento em virtude de ser acamada e residente ao Hospital Porta da Esperança, e por não ter condições de se retirar do hospital por necessitar de maiores cuidados médicos, pela fragilidade de sua saúde. Observando que o atendimento realizado pela SRM, o AEE não é obrigatório, apenas deve ser ofertado o atendimento, ou seja, o atendimento é complementar e/ou suplementa a formação dos alunos, sendo realizado no contraturno que o aluno estuda e ficando a critério da família matricular ou não aluno no AEE (Brasil, 2023).

Vale destacar uma reportagem realizada com a professora de apoio que faz o Atendimento Educacional Especializado no Hospital Porta da Esperança da MECA, a reportagem foi publicada em 15 de dezembro de 2022, no site oficial da Missão Evangélica Caiuá.

Figura 13 - Fotos da Reportagem do Hospital Porta da Esperança.



Fonte: <https://missaocaiua.org.br/programa-de-ae-atende-criancas-no-hospital/>

A reportagem produzida pela MECA, por uma autora convidada, da qual não encontramos a referência, relata que na escola Francisco Meireles o Atendimento Educacional Especializado - AEE, iniciou em 2011 com a implantação da Sala de Recursos

Multifuncional, oferecendo os alunos indígenas com deficiência novas perspectivas (Missão Evangélica Caiuá, 2023). Desde 2020, o atendimento do AEE também é realizado no Hospital Porta da Esperança a dois alunos que são residentes no hospital e que estão matriculados no ensino regular da escola Francisco Meireles (Missão Evangélica Caiuá, 2023).

Figura 14 - Professora de Apoio que atende no Hospital Porta da Esperança.



Fonte: <https://missaocaiua.org.br/programa-de-aee-atende-criancas-no-hospital/>

Com base nos relatos da professora de apoio que presta assistência no hospital, podemos observar o cuidado dedicado pelo hospital aos seus pacientes. Esse cuidado não se limita apenas à saúde, mas abrange também a educação, demonstrado pela sensibilidade em dialogar com a escola sobre as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto durante a pandemia. A escola, por sua vez, demonstrou responsabilidade ao buscar resolver essas questões em colaboração com a Secretaria de Educação. A Secretaria de Educação também se mostrou sensível ao reconhecer a necessidade de um profissional capacitado para prestar atendimento educacional no ambiente hospitalar, especialmente para alunos que estavam enfrentando dificuldades (Missão Evangélica Caiuá, 2023).

A pedagoga, especialista em Educação Especial, que atua na área da Educação Escolar Indígena, François Monteiro de Souza é professora de apoio da Educação Especial na Escola Francisco Meireles. Ela conta que com a pandemia do COVID-19, os alunos passaram para o ensino remoto, os alunos da Educação Especial também, porém um aluno indígena com síndrome Down que residia no hospital ficou prejudicado, pois mesmo com as atividades adequadas, enviadas pela escola, ele não estava conseguindo realizar. A equipe hospitalar não contava com suporte pedagógico para auxiliar o aluno nas atividades. A escola, então, levou esta situação para Secretaria de Educação, no ano de 2021, que prontamente disponibilizou a contratação de um professor para fazer este atendimento. Vendo que a professora François cumpria os requisitos para esta função, foi contratada para atender as

crianças com deficiência, no Hospital. A equipe do hospital percebeu os avanços significativos com o atendimento pedagógico, não só dos alunos matriculados, mas o atendimento logo envolveu as outras crianças e adolescentes indígenas com deficiência que se encontravam no Hospital. “Eles tinham momentos de felicidade e alegria, pois era tudo diferente do que estavam acostumados. Uma mudança enriquecedora, pois promovia também a interação e integração entre todos”, comenta a professora (Missão Evangélica Caiuá, 2023).

A professora de apoio relata como foi a experiência de perder este aluno.

“Foi uma experiência muito dolorida, mas ao mesmo tempo gratificante. Tive a oportunidade de ser professora de um aluno indígena com deficiências múltiplas. Com ele aprendi o que é fazer a leitura de pequenas coisas de quem não fala uma palavra, mas o sorriso nos olhos e os movimentos, falava mais que mil palavras. O pouco tempo que ficamos juntos, antes da sua partida, sei que dei meu melhor para ele. Quando escutava minha voz abria um sorriso como se me aguardasse, me fez sentir uma pessoa tão querida. As histórias que lia para ele, contava com tanto carinho, para que ele se imaginasse ou sentisse cada pedacinho dessas histórias. Quando tocava objetos ou imagens, texturas diferentes, seus olhos expressavam a satisfação de se sentir único e exclusivo. Vou levar o seu sorriso pra sempre em meu coração” (Missão Evangélica Caiuá, 2023).

4.5 Materiais de Tecnologia Assistiva na Escola Francisco Meireles

Para a elaboração deste trabalho, utilizamos conversas informais, uma entrevista gravada com a professora responsável pela SEM, outra entrevista gravada com a professora de apoio AHEE e também fizemos observações nos espaços da SRM e em diversas salas de aula da escola. Além disso, registramos fotograficamente as atividades realizadas com os alunos do público-alvo da educação especial.

Durante uma entrevista com a professora responsável pela SRM da escola, ela compartilhou informações sobre suas práticas pedagógicas e mostrou fotos de algumas atividades que conduziu com os alunos que frequentam a sala. Ela enfatizou que, no ano de 2022, após a pandemia, intensificou o uso do computador para atividades como digitação, pesquisa e organização de atividades dos alunos, com o objetivo de reforçar os conteúdos apresentados na sala de aula regular pelos professores. Ela também destacou que a maioria dos professores regentes e de outras disciplinas colabora com ela na sistematização do aprendizado dos alunos, promovendo um trabalho conjunto com a troca de experiências, sugestões e criação de atividades individualizadas para cada aluno, com base no conteúdo específico.

Durante a observação na SRM e na análise das fotos fornecidas pela professora responsável pela sala, não foi evidenciado um uso sistemático de Tecnologia Assistiva (TA). Como mencionado pela professora responsável, as atividades realizadas envolveram o uso de

computadores e internet para digitação, pesquisa e organização de trabalhos, com o objetivo de reforçar os conteúdos ensinados na sala de aula regular, especialmente para alunos que enfrentavam dificuldades de aprendizagem. Embora a sala estivesse equipada com um teclado adaptado, ele não estava sendo utilizado no momento, já que os alunos conseguiam digitar nos teclados convencionais dos computadores disponíveis na sala.

Nas fotos das atividades realizadas com os alunos domiciliados no Hospital da Missão, foi possível observar uma gama de atividades e recursos da TA sendo utilizados. Uso de tablete para auxiliar na comunicação com os dois alunos, confecção de atividades de comunicação para a aluna L, adaptações para o melhor manuseio de objetos pelo aluno A, sendo que agora o aluno consegue ter um pouco de autonomia para se alimentar.

Os avanços de dois alunos (A e L) ficaram evidentes nas fotos. A professora da SRM e do AHEE comentaram, que realizaram um trabalho com a turma do aluno A, com o objetivo de promover a socialização entre o aluno A e os demais alunos. Não sendo focado somente no ensino dos conteúdos, mas também na socialização e convivência entre os alunos e ações que venham a melhorar a qualidade de vida deste aluno.

O aluno A, antes do trabalho das professoras do AHEE e da SRM, ficava somente no hospital e deitado na cama. Após dar início ao atendimento, as professoras oportunizaram a saída do aluno da cama, colocando-o em uma cadeira de rodas. Isso favoreceu uma melhor qualidade de vida, pois agora ele não fica somente na cama, ele possui um meio de locomoção para outros lugares, como por exemplo, o pátio, o gramado, o refeitório que estão dentro dos limites da escola, ou seja, agora ele possui uma interação com os alunos da escola.

As professoras utilizaram o recurso da **categoria de auxílios de mobilidade** com o aluno A. A primeira vez que fui à escola, a primeira pessoa que encontrei foi o aluno A no gramado com mais três alunos próximos a ele. As professoras relataram que o aluno possuía machucados nas costas por permanecer muito tempo deitado, isso agora foi amenizado com tempo maior fora do leito.

O aluno A inicialmente não conseguia se alimentar sozinho e necessitava que alguém colocasse a comida em sua boca. Após uma adaptação realizada pelas professoras, que consistiu no engrossamento do cabo dos talheres, o aluno passou a conseguir se alimentar de forma independente no refeitório quando está na escola. Além disso, seus colegas de turma o auxiliam quando necessário. A mesma técnica de engrossamento foi aplicada aos pincéis, permitindo ao aluno realizar tarefas que antes eram praticamente impossíveis. Essas

adaptações realizadas pelas professoras podem ser categorizadas como Tecnologia Assistiva (TA) relacionada a auxílios para a vida diária e habilidades práticas.

Em entrevista, a professora de apoio AHEE, relatou que para a aluna L, foram confeccionadas plaquinhas de comunicação e realizadas atividades para o fortalecimento da coordenação motora grossa da mão, para que pudesse conseguir segurar os objetos com maior facilidade. Esta aluna fica somente no hospital, sendo muito complicada a retirada dela do hospital por motivos de segurança a sua saúde, uma vez que depende de oxigênio. A professora realizou uma melhoria em sua postura, pois como ela permanece deitada, seu corpo não fica adequadamente acomodado para a realização das atividades, sendo assim foram colocadas almofadas adaptadas em seu leito.

As TA utilizadas nas atividades desenvolvidas com a aluna L podem ser classificadas **em duas categorias**: na CAA - **comunicação aumentativa e alternativa**, quando a professora faz o uso das plaquinhas de comunicação e no **auxílio de mobilidade**, quando a professora proporciona uma melhor posição no leito com as almofadas.

No tocante à **categoria de projetos arquitetônicos para acessibilidade**, a estrutura física da escola não possui um projeto arquitetônico para acessibilidade, mas foram adaptadas rampas para melhor acesso aos ambientes da escola. Não possui banheiro adaptado, sendo que possui uma funcionária deficiente física, que faz uso da cadeira de rodas, sendo dificultoso o uso do banheiro por ela nas instalações da escola. As instalações da educação infantil não possuem rampas, sendo em uma edificação de madeira em local separado da escola, se localizando atrás do pavilhão no qual se localiza a secretária da escola.

Na categoria de **mobilidade em veículos**, na questão do transporte público, quando existem alunos que faz uso de cadeira de rodas é solicitado para a SEMED o ônibus com o dispositivo de adaptação para a entrada e saída do passageiro do veículo. No momento da pesquisa não estava se utilizando deste veículo.

Na **categoria auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais**, foram encontrados os trabalhos de adaptação de conteúdos com base em imagens impressas para os alunos com deficiência auditiva, pesquisas utilizando o computador sendo realizadas pelos alunos com o auxílio da professora da SRM. A confecção de material adaptado possui uma especificação para cada aluno e para cada conteúdo, observando suas potencialidades de cada aluno na confecção dos materiais de TA, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino aprendizagem destes alunos.

Foram fotografados a SRM e alguns dos materiais adquiridos e os produzidos na escola, pela professora da SRM e pelas professoras de apoio e professores.

As imagens abaixo são da SRM, na porta tem uma placa indicando que é a Sala de Recursos Multifuncionais com uma imagem e a inscrição Atendimento Educacional Especializado, além de um cartaz em libras e português informando que é a SRM. É uma sala ampla, que foi separada em dois ambientes com as prateleiras e um tecido com estampa de nuvem. No primeiro ambiente tem duas mesas pequenas, com três computadores e uma impressora, um quadro pequeno fixado na parede ao lateral da porta para recados, logo abaixo um cartaz com a foto dos aniversariantes e uma lousa branca, um calendário com velcro nos dias, meses e no clima, em tamanho grande. Em baixo do calendário uma pequena estante de livros infantis (cantinho da leitura) e um cartaz das emoções em velcro e um espelho.

Figura 15 - Sala de Recursos Multifuncional - Porta de entrada.



Fonte: Souto, 2023.

Figura 16 - Sala de Recursos Multifuncional - 1º ambiente.



Fonte: Souto, 2023.

Fonte: Fotos cedidas pela professora da SRM, 2022.

Figura 17 - Sala de Recursos Multifuncional - Calendário-Cantinho da Leitura-Cartaz das Emoções e Espelho.



Fonte: Fotos cedidas pela professora da SRM, 2022.

No segundo ambiente existe uma mesa redonda no centro, na qual são realizados os atendimentos com alunos e pais, na sala tem várias prateleiras com materiais e jogos, que foram adquiridos prontos e outros confeccionados pelos professores. Alguns cartazes de mapa, corpo humano, alfabeto. Conta com duas mesas pequenas com um computador e duas impressoras. Algumas cadeiras e uma outra mesa pequena na lateral. Uma escadinha, e um colchonete com capa e uma almofada, que são utilizados em alguns atendimentos.

Figura 18 - Sala de Recursos Multifuncional - 2º ambiente.



As professoras de apoio e a professora da SRM elaboram diversos materiais de adaptação com base nas necessidades educacionais de cada aluno do público-alvo da educação especial. Na primeira imagem abaixo, estão apresentadas fichas para trabalhar as rotinas diárias. Na segunda imagem, utiliza-se uma folha no formato A3, na qual o nome do aluno é impresso. Pode-se recortar as letras e colá-las embaixo do nome já impresso, ou, dependendo das dificuldades do aluno, as letras já estão recortadas e fixadas com velcro para facilitar a organização por parte do aluno, posicionando as letras na sequência correta. Na terceira imagem, as letras do nome foram fixadas em palitos, e os alunos precisam organizá-las na ordem correta.

Figura 19 - Atividade adaptadas de TA.



Fonte: Souto, 2023.

A professora confeccionou um esqueleto articulado. Em uma outra atividade, peças que representavam o corpo humano para que pudessem ser montadas corretamente. Além disso, desenvolveu atividades relacionadas às famílias silábicas. As folhas impressas com as consoantes e as 'boquinhas' do método fônico, juntamente com a combinação das vogais, foram plastificadas. As sílabas que compõem as famílias de cada consoante foram impressas, plastificadas e recortadas, juntamente com objetos que iniciam com cada sílaba correspondente. Foi anexado um pedaço de EVA às sílabas e aos objetos para facilitar o manuseio pelos alunos, uma vez que os pedaços apenas plastificados são finos e de difícil manuseio. Esse material é amplamente utilizado na alfabetização, atendendo a todos os alunos. Na outra imagem, encontramos outro material desenvolvido pela professora de apoio, que consiste na segmentação de palavras simples com imagens.

Figura 20 - Atividades adaptadas de TA - Ciências e Alfabetização.



Fonte: Souto, 2023.

A professora da SRM produziu estes dois materiais bilíngues, um de pronomes que forma um dado e as plaquinhas de alimentos.

Figura 21 - Material Bilíngue.



Fonte: Souto, 2023.

Nas imagens a seguir, apresenta-se o tablet utilizado pela professora de Atendimento Educacional Especializado com os alunos A e L, que estão hospitalizados. Em outra imagem, a professora fez uma adaptação na parede ao colar um tecido para facilitar a realização das atividades. As atividades são fixadas nesse tecido com o uso de velcro, proporcionando assim maior facilidade para os alunos executarem as tarefas. A professora concentra-se em trabalhar com os alunos diversas atividades voltadas para a vida diária.

Figura 22 - Tablet.



Fonte: Souto, 2023.

Na outra imagem da professora trabalhando com a aluna L, na qual a professora colou velcros na parede, sendo utilizado como se fosse um quadro. Uma vez que aluna não possuía movimentos, se torna mais fácil para ela poder acompanhar a professora. Material adquirido de encaixe para trabalhar os numerais e algumas formas. Atividade em folha fixada na prancheta para o aluno ter um maior suporte na realização, no caso para a folha não se mexer, uma vez que o aluno A possui muitas dificuldades com a coordenação motora fina.

Figura 23 - Atividade Desenvolvida com a aluna L.



Fonte: Cedida pela professora de apoio, 2023.

Figura 24 - Atividades Desenvolvidas com o aluno A.



Fonte: Cedida pela professora de apoio, 2023.

Na imagem abaixo está o calendário adaptado, ao invés de ter o nome da disciplina ou nome do professor, neste calendário tem a foto do professor, e nos dias de domingo e sábado tem a foto de uma casa, simbolizando que nestes dois dias da semana irão ficar em casa. A professora da SRM relatou que construiu calendário desse adaptado para um determinado aluno, e que os professores tanto da educação infantil quanto fundamental, gostaram da ideia, e alguns já fazem o calendário dessa forma. A professora faz este tipo de calendário para ficar mais facilitado do aluno público-alvo da educação especial compreender, o calendário também é produzido em libras.

É possível observar que o calendário foi produzido com a intencionalidade de facilitar o entendimento de um aluno com deficiência, mas que facilitou a compreensão para todos os alunos, sendo aderido por alguns professores como o calendário da sala.

Figura 25 - Calendário Adaptado.



Fonte: Souto, 2022.

Na imagem abaixo, a professora realizou a distribuição dos alunos pela idade, e ao invés de colocar o nome do aluno, utilizou a foto, sendo uma maneira mais fácil do aluno se localizar e localizar os seus colegas. No gráfico da fruta preferida, sendo utilizado também a foto ao invés do nome do aluno. Se tornando uma atividade de melhor compreensão por todos os alunos. Observando que foi uma atividade realizada pela educação infantil, mas foram observadas atividades produzidas em cartazes nas turmas do ensino fundamental I, parecidas com esta. São atividades que podem ser trabalhadas tanto com alunos com e sem deficiência.

Figura 26 - Gráfico de Idade e Fruta Preferida dos Alunos.



Fonte: Souto, 2022.

Na imagem abaixo, vemos uma atividade de alinhavo de bichinhos em uma árvore, um material adquirido que auxilia no desenvolvimento da coordenação motora fina. Em outra imagem, é utilizado um caderno com folhas no formato A3. Em alguns casos, as atividades são realizadas nas folhas e depois encadernadas com espiral, criando um caderno de atividades personalizado para o aluno. Isso facilita, uma vez que o aluno pode utilizar apenas uma folha em vez de todo o caderno. Em outros casos, o caderno é usado diretamente para a realização das atividades, com tarefas em tamanho ampliado para melhor visualização e compreensão pelos alunos. A última imagem apresenta uma atividade de alfabetização com as vogais, que foi confeccionada na escola com o uso de velcro, permitindo ao aluno associar a letra inicial às figuras correspondentes.

Figura 27 - Atividade Adaptada de TA – Árvore.



Fonte: Souto, 2023.

Figura 28 - Atividade Adaptada de TA - Caderno A3 e Atividade de Alfabetização.



Fonte: Souto, 2023.

Nas imagens apresentadas foram evidenciados alguns dos materiais produzidos e adquiridos pela escola. Isso não significa que não foram encontrados outros materiais adaptados que são classificados como Tecnologia Assistiva. Por exemplo, em muitas das salas de aula, foram encontrados calendários adaptados confeccionados pelos professores e pela professora da SRM, de diferentes maneiras, sempre evidenciando o visual. Cartazes produzidos com os alunos adaptados que favorece a aprendizagem de todos os alunos, cartazes de idade, de aniversário, dos números, de alimentos, de brinquedos, de plantas, chamadinha, entre outros.

A professora da SRM relatou que praticamente todos os materiais são produzidos com base na necessidade de cada aluno em cada disciplina, e acabam sendo utilizadas por outros professores e alunos, como foi o caso do calendário adaptado.

Dessa forma, com base nas entrevistas realizadas com as professoras do AHEE e da SRM, nas observações das salas de aula e na SRM e nas fotos de atividades realizadas com os alunos hospitalizados, pode-se dizer que na escola Francisco Meireles são utilizadas as Tecnologia Assistiva nas seguintes categorias: auxílios para a vida diária e vida prática; CAA - comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; auxílios de mobilidade; auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil.

Para obter informações pontuais sobre os profissionais da escola e as TA, confeccionei um questionário com questões fechadas e abertas na plataforma Google Forms, e disponibilizei o link no grupo da escola no WhatsApp. Com a aplicação do questionário foi

possível traçar alguns dados dos profissionais de educação que atuam na escola Francisco Meireles. No total, 32 profissionais (professores, intérpretes, professores de apoio, coordenadoras e direção) responderam ao questionário.

Sendo a maioria do sexo feminino, com um percentual de 71,9% e apenas 28,1 masculino. Referente a idade possuem de 22 a 58 anos, sendo aproximadamente 64% acima dos 30 anos. No quesito de maior nível de formação: 3,1% possuem o Ensino Médio (antigo 2º Grau); 31,3% possuem Graduação; 59,4% possuem Pós-graduação em nível de especialização; 3,1% possuem Mestrado; 3,1% declararam possuir outra formação. Foi indagado quantas pós-graduações em nível de especialização os participantes possuíam: 40,6% possuem uma pós-graduação; 21,9% possuem duas; 3,1% possuem quatro; 3,1% possuem cinco; e 31,3% não possuem nenhuma pós-graduação. Dos participantes que possuem pós-graduação, que é um total de 68,7%, deste total, 45% das pós-graduações, são na área da educação especial e um participante realizou na área Intercultural Indígena.

Foi perguntado se em alguma das pós-graduações que os participantes realizaram, foi abordada a temática da Tecnologia Assistiva, mesmo que de maneira breve, 65,6% relataram que não foi abordada a temática e 34,4% abordaram a temática da TA. Foi perguntado referente a abordagem da temática de TA também em cursos de formação continuada ou de extensão, e 56,3% relataram que não foi abordada a TA, e 43,8% disseram que foi abordada.

Na questão que abordou o que os profissionais entendiam por Tecnologia Assistiva, oito responderam não saber o que era a TA. Doze responderam de forma a relacionar com a educação especial ou com pessoas com deficiência, como podemos observar em algumas respostas: *“Material pedagógica para educação especial”*; *“Ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem adaptado para educação especial desde as estruturas dos dispositivos como os conteúdos, mouses, escrita em braile, acessórios para vozes, olhos...entre outros.”*; *“São ferramentas que possibilita as pessoas com deficiências o acesso à atividades e habilidades funcionais”*; *“Que é muito importante para os alunos especial, como materiais adequado para a sua necessidade especial...para assim ter mais procedimentos em suas habilidades. E assim na tecnologia para estar dando autonomia, e ter acessibilidades para esses alunos.... e desfrutar desses benefícios que está aí no mundo atual.”*; *“Tecnologia que auxilia pessoas com deficiência”*.

Importante destacar a resposta de um dos participantes quando relata que *“A meu ver seria uma inclusão social. Antes os alunos com alguma deficiência estudavam na APAE. Hoje já é diferente, houve uma inclusão social, ou seja, os alunos estudam com*

adaptações com os demais alunos. O que é complicado é ter 3 alunos especial em uma sala de aula para um só intérprete. Ou seja, o governo quer economizar, mas ao mesmo tempo está atrapalhando a aprendizagem deles.” Um desabafo do professor, que diz que houve avanços e inclusão social na educação de pessoas deficientes, mas que com a utilização de um profissional para atender três alunos em uma mesma sala se torna inviável, uma vez observado que cada aluno é diferente em sua forma de aprender, e sendo aluno público-alvo da educação especial e indígena as dificuldades são aumentadas, necessitando de atendimento individualizado.

Algo bem comum de ocorrer, quando se fala a respeito de Tecnologia Assistiva é relacioná-la com a tecnologia que faz o uso exclusivo de computador e internet, mesmo que voltado como recurso pedagógico no ensino. A palavra Tecnologia remete ao uso do computador e internet, uma vez ficando sem destaque a palavra Assistiva, ou sendo relacionada ao assistir/ver⁴. Foram observadas, nove respostas, que fizeram referência à definição voltada para a tecnologia utilizando computadores, como podemos observar nas respostas: *“Acho que é para envolver os alunos especiais em aulas nos computadores”*; *“Recursos tecnológicos onde possa ser usado como ferramentas a mais ao prof.”*; *“Imagino que seja um tipo de projeto que envolva a tecnologia”*.

Um participante respondeu que é a Inclusão, e dois responderam que são adaptações em materiais e atividades, como podemos observar nas respostas: *“Uma adaptação de material”*; *Adaptações de atividades de acordo com a necessidade do aluno*; um participante respondeu: *Uma forma de possibilitar ao aluno formas de aprender através de recursos que consigam atender sua necessidade para o processo de ensino aprendizagem”*.

Com isso podemos contatar que dos participantes 59% não sabem corretamente o que significa a TA. Desse total, alguns relataram não saber o significado, e outros relacionaram somente com os recursos tecnológicos, como por exemplo, o uso do computador. Sendo que 41% relacionaram algo em sua resposta correspondente ao significado da TA.

Foi perguntado se nas turmas nas quais os professores atuam, se possuem alunos público-alvo da educação especial, e em 71,9% possuem alunos público-alvo da educação especial, em 28,1% não possuem alunos deste público.

Perguntei se os professores realizam adaptações/adequação sobre o conteúdo ministrado para este ou estes alunos público-alvo da Educação Especial, envolvendo prática

⁴ A autora em 2017, após conhecer o real significado de TA, começou a questionar aos professores das escolas de atuou desde então, sobre o que eles entendiam sobre a TA, e a maioria respondiam que tinha relação com computadores e com novas tecnologias.

diferenciada e/ou produção de recursos e/ou materiais, e apenas 18.7% dos professores responderam que não realizam adaptações/adequações para os alunos. Algumas da resposta dos professores que realizam as adaptações/adequações: “*Sim, adequação de conteúdo, jogos, maquete entre outros*”; “*Quando necessário sim, adaptando com uso de imagens, formatação da letra*”; “*Sim, atividades diferenciada ou ampliada*”.

Observando a resposta de outro professor: “*Sim todas as atividades disponibilizadas ou não pelos professores são adaptadas*”, pode se presumir, que este profissional é professor de apoio, uma vez que ele faz adaptação/adequação de todo o material disponibilizado ou não pelos professores. Já este outro profissional abrange toda a sua turma, pois “*Sim, as atividades são adaptadas contemplando todos da turma*”.

Com os alunos surdos foi observado que os professores realizam adaptações/adequações com imagens, como forma de facilitar o entendimento do conteúdo abordado “*Os alunos surdos necessitam que o conteúdo tenha uma linguagem mais acessível e sempre que possível fazer uso de imagens é necessário.*”; *elaboramos um resumo do conteúdo em Libras para os alunos estudarem para as provas.*”. Foi relatado também que a coordenação ajuda a providenciar as atividades adaptadas/adequadas, e que também é utilizado a SRM.

Observando o percentual de participantes que responderam ter visto a temática da TA em alguma formação continuada ou projeto de extensão, que foi de 43.8% e de terem visto a temática na pós-graduação foi de 34,4%. Com base nestes dados, pode se afirmar que as melhores respostas sobre o entendimento de TA dos participantes (as respostas que mais se aproximaram do significado de TA), forma de um total de 43,7% dos participantes, ou seja, existe uma relação com quem viu a temática mesmo que de maneira breve, saber mais a respeito de sua definição e uso, do que os que não viram nada a respeito da temática.

Dessa forma, é de suma importante a realização de formação continuada nas escolas, e o oferecimento de projetos de extensão pelas instituições de nível superior. Foi indagado aos professores, se gostariam de saber mais a respeito da Tecnologia Assistiva, realizando uma formação sobre a temática, e 93,8% responderam que sim. E na última questão, era para deixar um comentário ou sugestão, tivemos dois comentários: o primeiro “*É preciso adaptações na Escola, pois tem cadeirantes e não tem acessibilidade, dentre outras demandas*” e o segundo foi “*Formação continuada nesse tema.*”.

Observamos que existe interesse por parte dos professores em se capacitar, para assim oferecer um melhor ensino aos alunos. E é preciso ter incentivos por parte da secretaria de

educação, para dar acessibilidade ao e no ambiente escolar. Como foi citado anteriormente a estrutura da escola é antiga, possuem rampas, que foram construídas após a construção do prédio e que também era para ter sido construído um banheiro adaptado para cadeirante, uma vez que a escola possui funcionário cadeirante e alunos, existindo a necessidade latente dessa adequação, mas até o atual momento não foi realizada esta adaptação na estrutura do prédio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira passou por avanços, principalmente com a CF/88, LDB/96, ECA, com as políticas normativas da educação especial na perspectiva inclusiva de 2008, assim como com a legislação específica que garantiu os avanços da Educação Escolar Indígena. É possível observar com as pesquisas realizadas que a legislação brasileira é dotada de direitos, que respeita e valoriza seus cidadãos, um exemplo de legislação para muitos

outros países. Mas, essa legislação não se efetiva em sua totalidade na prática, ficando apenas no papel, e muitos cidadãos não possuem seus direitos garantidos pelas entidades responsáveis em guardá-los e assegurá-los como deveria.

A Tecnologia Assistiva (TA) abrange diversas categorias com o objetivo de aprimorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. No entanto, muitas dessas pessoas, que deveriam ter acesso a informações e recursos, frequentemente não conseguem obtê-los. A falta de informação sobre esses recursos e como acessá-los é um problema significativo. Essa lacuna afeta especialmente as pessoas com menos instrução e informação, tornando-as mais vulneráveis na sociedade.

Com base nas observações realizadas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e nas informações provenientes das professoras de apoio da Atendimento Hospitalar Educacional Especializado (AHEE) que atendem alunos com deficiência tanto no hospital quanto nas salas de aula da Escola Francisco Meireles, foi possível identificar uma variedade de recursos e atividades que fazem uso da TA. Isso inclui o uso de tablets por alunos hospitalizados, a fixação de atividades em um painel com velcro na parede, cadernos em formato A3, placas de comunicação, atividades de alfabetização adaptadas, calendários adaptados, cartazes adaptados, além de adaptações como o engrossamento de pincéis e talheres utilizados pelo aluno A, bem como o aumento do tamanho de plaquinhas usadas pela aluna L.

No contexto da escola, em relação ao uso da Tecnologia Assistiva (TA) com os alunos público-alvo da educação especial, foi possível observar que as adaptações atendem tanto às necessidades educacionais quanto às atividades diárias essenciais para a vida. Os professores de apoio não se limitam a criar atividades adaptadas focadas apenas nos conteúdos acadêmicos, mas também elaboram adaptações para a rotina cotidiana que se estendem para a vida além da escola. Isso se justifica pelo fato de que esses alunos não frequentarão a escola durante toda a vida e, portanto, precisam adquirir habilidades básicas necessárias para uma vida independente. Um exemplo prático disso é o caso do Aluno A, que obteve maior autonomia graças à adaptação do talher com o engrossamento do cabo.

Em relação à estrutura da escola, a escola possui rampas de acesso, mas, possui três prédios separados, o que dificulta a mobilidade, e não possui banheiro adaptado, apesar de ter um aluno e uma funcionária que fazem uso da cadeira de rodas. A adequação do banheiro é um ponto crítico, uma vez que possui demanda, e quem precisa utilizar o banheiro adaptado, acaba por ter muitas dificuldades em utilizar o banheiro normal, sem nenhuma segurança e

conforto. Foi relatada no questionário a falta de uma estrutura física adequada para a escola, uma vez que a escola deveria ter melhor acessibilidade a todos.

Foi possível constatar, por comparação, com base na realidade conhecida dos alunos não indígenas com deficiências e destes alunos indígenas com deficiência (verificação por fotos e relatos das profissionais que os atendem), que suas dificuldades são maiores do que as dos alunos com deficiência não indígenas. Podemos inferir que devido a estas dificuldades, entre outros fatores, dois alunos (A e L) foram abandonados pelos responsáveis no Hospital da Missão.

Com o uso da TA foi possível ter avanços significativos com os alunos A e L, nítidos os avanços constatados nos vídeos, fotos e relatos das profissionais que os acompanham, mas não foi somente os recursos de TA que realizaram os avanços com estes alunos, a atuação de uma profissional formada e bem capacitada, e com amor e dedicação a sua profissão foi de suma importância para a conquista de bons resultados.

Foi possível observar, que muitos profissionais não sabem a definição de TA, e que confundem com os recursos tecnológicos, como computadores e internet. Também observamos que a formação continuada e cursos de extensão são de fundamental importância para capacitar os profissionais da educação, uma vez que foi possível notar que os índices de porcentagem de profissionais que viram, mesmo que de maneira breve, a temática da TA em algum curso de formação continuada ou projeto de extensão, foram os mesmos para os responderem o que entendiam sobre TA de maneira mais assertiva sobre a terminologia.

Os profissionais não tiveram receio em declarar que não sabiam o que significava a TA. Quase todos os profissionais que responderam ao questionário estão abertos para receber uma formação na área da TA.

Foi observado que mesmo não sabendo a definição de TA, muitos dos profissionais da educação realizaram adequações em suas turmas, que possuem um olhar diferenciado para os alunos com deficiência.

Com isso, podemos considerar que a formação continuada é de fundamental importância para a capacitação dos profissionais da educação e na melhoria de suas práticas pedagógicas. Uma vez que a pessoa sabe utilizar o recurso, sua prática se torna mais eficiente e efetiva.

No que diz respeito à produção do conhecimento, fica evidente que a Educação Especial em interface com a Educação Escolar Indígena é algo muito recente e merece melhor atenção e estudos na área, uma vez que são duas modalidades com especificações diversas, ou

seja, a Educação Especial possui as suas especificidades, assim como a Educação Escolar Indígena. Seria importante criar uma Educação Especial Indígena, valorizando as especificidades de cada povo, área, comunidade, escola e aluno, uma vez que a Educação Escolar Indígena precisa ser específica e diferenciada em sua abordagem, respeitando as tradições, costumes e valores de cada população indígena, o que não é diferente na Educação Especial.

Na busca pela interface entre Educação Especial e Educação Escolar Indígena no tocante à Tecnologia Assistiva, quase não foram encontrados trabalhos que relacionam as três temáticas de maneira geral, apenas em deficiências específicas ou pontos específicos, sendo este um campo com diversas lacunas, faltando pesquisas na área.

Com base nos resultados da pesquisa, considerou-se que a Escola Municipal Francisco Meireles possui recursos de TA, tanto os adquiridos (comprados prontos), quanto confeccionados na escola, principalmente pelos professores de apoio e da SRM, e dos demais professores. Os recursos encontrados foram focados na alfabetização, comunicação, adaptação para as atividades diárias da vida, e adaptação para conteúdos específicos do currículo.

Os recursos disponibilizados pelos profissionais da educação atendem as necessidades básicas dos alunos público-alvo da educação especial matriculados. Os profissionais da educação fazem o que podem com os materiais disponíveis na escola.

Foi verificado que existe uma demanda por formação na área de TA, uma vez que muitos dos profissionais não tiveram contato com esta área do conhecimento na pós-graduação e nem nas formações continuadas/projetos de extensão. Tendo sido observado que os profissionais que tiveram acesso a TA nos cursos de pós-graduação ou formação continuada/projetos de extensão, responderam de maneira mais assertiva sobre o significado de TA, ou seja, mesmo que estes profissionais viram de maneira breve o conteúdo de TA, tiveram melhor compreensão do seu real significado, principalmente no campo da educação.

Dessa forma, os alunos indígenas com deficiência, que são público-alvo da educação especial possuem atendimento com uso de recursos de TA na Escola Municipal Francisco Meireles, e os demais alunos (os sem deficiência) acabam por se beneficiar de algumas TA, como no caso de alguns cartazes, o calendário adaptado, entre outros recursos confeccionados ou adquiridos na escola que possuem o objetivo de favorecer uma aprendizagem mais significativa, prazerosa e efetiva aos educandos.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, A. S. **A aquisição de linguagem/libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.
- ALENCASTRO, M. E. S. **Ensino de ciências e inclusão escolar: perspectivas e práticas de professores frente à deficiência intelectual.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.
- ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos: visão histórica.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.
- BENÉVIDES, J. S. **Caracterização da atuação do professor de educação física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com tea em Dourados – MS.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva. Assistiva, Tecnologia e Educação.** Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.
- BEZERRA, G. F. **A federação nacional das Apaes e seu periódico (1963- 1973): estratégias, mensagens e representações dos apae anos em (re)vista.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- BIRTO, D. S. L.. **Famílias de crianças com deficiência e a escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- BRASIL. Brasília. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Brasília. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 02 set. 2020.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF. 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 02 de set. de 2020.
- _____. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990.** Brasília. 1990. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf. Acesso em 22 set. 2020.
- _____. **Lei nº 9.994, de 20 de Dezembro de 1996.** Brasília. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 22 de set. de 2020.

_____. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Brasília: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em 02 set. 2020.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Brasília. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em 25 de set. de 2020.

_____. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em 02 set. 2020.

_____. Brasília. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em 02 de set. de 2020.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **TECNOLOGIA ASSISTIVA.** Brasília: Corde, 2009. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/368389.PDF>. Acesso em: 02 set. 2020.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 02 de set. de 2020.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.p.79-90.

CANDADO, G. R. S. **Programa bolsa família e condicionalidades: escola municipal indígena tengatui marangatu.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

CARVALHO, M. D. **Educação, arte e inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura guaranikaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

COELHO, L. L. **A educação escolar de indígenas surdos guarani e kaiowá: discursos e práticas de inclusão.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

DINIZ, E. P. S. **Perspectivas de estudantes público-alvo da educação especial sobre facilitadores e barreiras nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

FERREIRA, V. L. A. A. **A educação infantil indígena em escola urbana do município de Itaporã, MS.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

FERREIRA, S. D. G. **Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados/MS.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GALVÃO FILHO, T. **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, p. 207-235, 2009. Disponível em: <https://www.galvaofilho.net/assistiva.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GRANEMANN, J. L. **Educação Inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas.** Campo Grande – MS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7801-educacao-inclusiva-analise-de-trajetorias-e-praticas-pedagogicas.pdf>. Acesso em 24 de ago. de 2015.

HOVA, G. L. S. **A política de acessibilidade na cidade de Dourados, MS: um estudo sobre as práticas discursivas e não discursivas.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

JESUS, I. D. **A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

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

LIMA, J. M. S. **Educação, multimodalidade textual e libras: descompassos entre práticas escolares e comunicativas envolvendo estudantes surdos.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

KASSAR, M. C. M.; GARCIA, E. S. **Direito à diversidade: estudo de caso de um município-polo.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). **Avanços em**

políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.107-122.

MACHADO, M. A. **Educação infantil:** criança guarani e kaiowá da reserva indígena de dourados. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MATTOSO, M. G. S. **Identificação e avaliação funcional de crianças indígenas kaiowá e guarani com deficiência visual e paralisia cerebral de 0 a 5 anos.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MAROLDI, A. M.; MAIA LIMA, L. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A produção científica sobre educação indígena no Brasil: uma revisão narrativa. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 931-952, jul./set., 2018. E-ISSN:1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v13.n3.2018.10211

MARTINS, P. C A. **O uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, v.11, n.33, p.387-405, set./dez.,2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago., 2010.

MOTA, J. G. B.; CAVALCANTE, T. L. V. (Org.). **Reserva Indígena de Dourados Histórias e Desafios Contemporâneos.** São Leopoldo: Editora Karywa, 2019.

NASCIMENTO, G. V. S. **Educação, inclusão e tics:** o uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NASCIMENTO, G. V. S. **Para ler vozes na tela:** a escola como potencializadora das legendas como recurso de acessibilidade para surdos. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

NASCIMENTO, R. A. L. **O impacto dos recursos de tecnologia assistiva na educação e inclusão da pessoa com deficiência visual.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

NOZU, W. C. S. **Política e Gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba/MS: Uma Análise das Práticas Discursivas e Não Discursivas.** Dourados-MS, 2013. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, 2013.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S.; SÁ, M. A.; DAMASCENO, A. R. **EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DO CAMPO E INDÍGENAS: configurações em microcontextos brasileiros.** RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. IV, nº 07, p. 51-64, jul.-dez./2019.

OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. **Constituições Estaduais Brasileiras e Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, R. N. Educação indígena, atendimento educacional especializado e apandemia da covid-19: reflexões sobre os desafios atuais. In: III Congresso Internacional e V Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação/ISSN: 2525-4588, 2021. **Anais [...].** Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/view/10038>. Acesso em 01 de set. de 2022.

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

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

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: ponto e contrapontos.** São Paulo: Summus, p. 31-73, 2006.

ROSA, A. A. **A implementação das cotas raciais e sociais na UFGD e sua contribuição para a política de ações afirmativas (2012-2014).** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

ROSENDO, A. S. **Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da universidade estadual de Mato Grosso do Sul – unidade de Amambai – MS (2003-2006).** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

SILVA, E. B. **Para todos verem por palavras: elaboração de tecnologia assistiva e banco de dados de objetos digitais de audiodescrição segundo o princípio do desenho universal (bocarep)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SILVA, M. G. **Presença de crianças indígenas em escolas municipais não indígenas de Dourados-MS: a educação na perspectiva intercultural**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SILVA, M. J. S. **Trajetórias e fortalecimento identitário de indígenas egressos da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SILVA, R. F. **Táticas e estratégias para efetivação da escola indígena na aldeia Jarará em Juti-MS (1987- 2018)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

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

SILVA, J. H.; BRUNO, M. M. G. **Educação especial nas escolas indígenas de Dourados – MS: desafios e possibilidades do serviço de apoio para os indígenas com deficiência**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 16, n. 42, 2019. DOI 10.5935/2238-1279.20190027, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1482>. Acesso em 01 de set. de 2022.

SOUTO, F. A. **EDUCAÇÃO ESPECIAL INDÍGENA EM DOURADOS-MS**. Trabalho apresentado no evento: WEBINAR - IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Etnocídio e as Estratégias de Resistência. Out. 2021.

SOUZA, I. R. C. S. **“Ainda não sei ler e escrever”**: um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SOUZA, I. R. C. S. **Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos guarani e kaiowá em Dourados/MS**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

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

SOUZA, V. P. S. **Crianças indígenas kaiowá e guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da**

grande Dourados. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico:** a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006.

_____. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico:** a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). Dourados: Editora da UFGD, 2015. E-book.

_____, M. C. C.; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 24, p. 01-10, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/issue/current>>. Acesso em julho de 2020.