

ORGANIZADORES

CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA

JOSIVALDO VILAÇA DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA

LUIZ FERNANDO CORREIA DE ALMEIDA



**ANAIS DO XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE, 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS:
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA**

Volume 03 - COMUNICAÇÃO ORAL - GRUPO DE TRABALHO

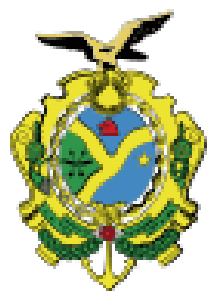
**Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos
na Amazônia**

ISBN: 978-65-5839-099-2



EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS





AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

Wilson Oliveira Lima
Governador do Estado do Amazonas

Secretaria de
Desenvolvimento
Econômico, Ciência,
Tecnologia e Inovação

Pauderney Avelino
Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico,
Ciência, Tecnologia e Inovação - SEDECTI



Márcia Perales Mendes Silva
Diretora-Presidente da Fundação de Amparo
à Pesquisa do Estado do Amazonas

**Esta obra foi financiada pelo Governo do Estado do Amazonas com recursos da
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM**

EQUIPE EDITORIAL

Editor-chefe: *Dr. Cleverton José Farias de Souza*

Editor de seção: *Msc. Maria da Conceição Ferreira Monteiro*

Editor de Leiante: *Esp. Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira*

Editores Convidados: *Msc. Luiz Fernando Correia de Almeida e Rodrigo Castro Brasil*

Apoio editorial: *Msc. Olivie Samuel Paião e Rodrigo Brasil Castro*

Diagramador: *Msc. Tássia Patrícia Silva do Nascimento*

Design/Artes: *Msc. Reinaldo Oliveira Menezes e Esp. Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira*

Bibliotecário Responsável: *Msc. Luiz Fernando Correia de Almeida*

Revisão de Língua Portuguesa: *Msc. Matheus José Santos da Silva e Msc. Eraldo Menezes do Nascimento Junior*

S471a XX Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2022: MANAUS/AM).

XX SEINPE: Anais Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação: 35 anos de resistências e conquistas: formando mestres e doutores na Amazônia. Vol. III / Organização dos anais Prof. Dr. Cleverton José Farias de Souza, Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira e Luiz Fernando Correia de Almeida. Manaus: PPGE/Comissão científica SEINPE, 2022.

192p. il: color. Modalidade comunicação oral.

ISBN: 978-65-5839-099-2 Vol. III

1. Educação. 2. Pesquisa em educação. 3. Educação no contexto amazônico. I. PPGE. II. SOUZA, Cleverton José Farias de (Coord. Geral). OLIVEIRA, Josivaldo Vilaça do Nascimento de (Org.). III. ALMEIDA, Luiz Fernando Correia de (Org.).

CDD: 370
CDU: 37.01

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Fernando Correia de Almeida
CRB11/1041

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

REITOR

PROF. DR. SILVYO MÁRIO PUGA FERREIRA

VICE-REITORA

PROFA. DRA. MARIA THEREZINHA DE JESUS PINTO FRAXE

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROFA. DRA. SELMA SUELY BAÇAL DE OLIVEIRA

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFA. DRA. CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES

COORDENAÇÃO GERAL DO XX SEINPE

PROF. DR. CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA

REPRESENTANTE DISCENTE DO PPGE-UFAM NO XX SEINPE

JOSIVALDO VILAÇA DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA



COMISSÃO ORGANIZADORA DO XX SEINPE

Adriana Márcia Dos Santos Lopes

Ana Paula Melo Fonseca

Ananda Nazaré Do Rosário Ribeiro De Sena

André Gama Barros

Andrea Celeste Artica Castro

Andréa Sebastiana Do Rosário Cavalcante Machado

Angelina Júlio Chadreque

Ariane Coelho Dos Santos

Arycia Giseli De Melo Sousa

Audrilene Santos De Jesus

Aurineia Cláudio Martins

Carla Letícia Carvalho Campinas

Claudia Alves Pereira

Clijes Ramos Aragão

Diana da Silva Ribeiro

Diego Fernandes Pinheiro

Diego Pires de Souza

Edineide Rodrigues dos Santos

Elen Ariana Azevedo Cotrim

Ellen Belmonte Barros

Ellen Marques Dos Santos

Erivelton De Souza Mendonça

Fernanda Cavalcante Gama

Fernanda Pinto De Aragão Quintino

Flavia Luenny Da Silva Mota

Francislene Rosas Da Silva

Gabriel Rodrigues do Nascimento

Gabriella Machado Nobre

Geisiele Stefany Spares Costa

Hebert Balieiro

Helly Brasil Do Nascimento

Idelvani Da Conceição Bezerra

Igor Câmara De Araújo

Janderson Braganca Ribeiro

Jefferson Araújo Do Nascimento

Jessica Silvia Dos Santos Vieira

José Anderson Bastão Veloso

Josias Ferreira De Souza



COMISSÃO ORGANIZADORA DO XX SEINPE

Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira

Juliana Mota

Karla Francisca Margarido Braga Gurgel

Kassia Silva Almeida

Keegan Bezerra Ponce

Kelly Rocha De Matos Vasconcelos

Leiciane Da Silva Seabra

Luciana Carla Lima Da Silva Viana

Luiz Fernando Correia de Almeida

Máisa Lemos de Lima

Marcineuza Santos de Jesus

Maria da Conceição Monteiro Ferreira

Maria Terezinha Vieira da Silva

Marlece Melo Fonseca

Marta Patrícia Faianca Sodré

Meiry Jane Cavalcante Rattes

Micaelle Cardoso De Souza

Michelle Evangelista Dos Santos

Natália Dos Reis Martins

Nayara De Souza Costa

Olivie Samuel Paião

Otoniel Coelho Antunes

Paula Rejane De Araujo Valente

Rafaela Silva Marinho Caldas

Reinaldo de Oliveira Menezes

Rodrigo Brasil Castro

Rosangélica Sánchez Gutiérrez

Rosimario De Aragão Quintino

Ruan Lucas De Souza Pereira

Samia Darcila Barros Maia

Sandra Rejane Viana De Almeida

Sirlei Adriani Dos Santos Baima Elisiário

Thiago Da Cruz De Almeida

Victória Soares Dos Santos

William De Farias Barros



COMISSÃO CIENTÍFICA DO XX SEINPE

ANDRESSA RIBEIRO CONTREIRA - UEA

ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO - PPGE/UFAM

CAMILA FERREIRA DA SILVA LOPES - PPGE/UFAM

CLÁUDIO GOMES DA VICTORIA - FACED/UFAM

CLOTILDE TINOCO SALES - FACED/UFAM

DARIANNY ARAÚJO DOS REIS - FACED/UFAM

DAYSE DA SILVA ALBUQUERQUE - FACED/UFAM

DENILSON DINIZ PEREIRA - ICSEZ/UFAM

EDLA CRISTINA RODRIGUES CALDAS - UFAM

ELIANE BATISTA DE LIMA FREITAS - UFAM

FABIANA DE FREITAS PINTO - UFAM

FABIANE MAIA GARCIA - PPGE/UFAM

FABRÍCIO VALENTIM DA SILVA - ICET/UFAM

FLÁVIA FERNANDA SANTOS SILVA - UFAM

GERILÚCIA NASCIMENTO DE OLIVEIRA - PPGE/FAM

HELLEN CRISTINA PICANÇO SIMAS - ICZES/UFAM

HELOISA SA SILVA BORGES - PPGE/UFAM

JEFFERSON DE ARAÚJO DO NASCIMENTO - PPGE/UFAM

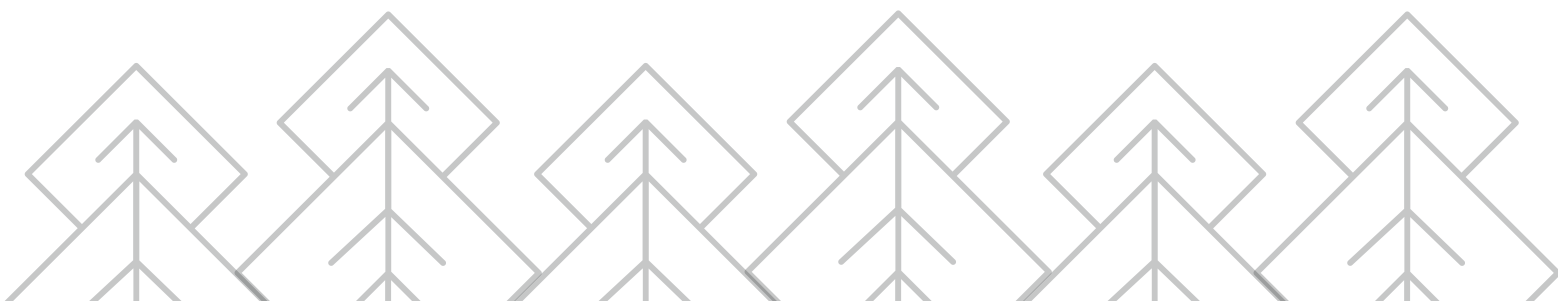
JEFFERSON WILLIAM PEREIRA - DSS/UFAM

JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS - PPGE/UFAM

JOSIVALDO VILAÇA DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA - PPGE/UFAM

JULIANA MOTA DE CASTRO - UFAM

KASSIA SILVA ALMEIDA - PPGE/UFAM



COMISSÃO CIENTÍFICA DO XX SEINPE

KEEGAN BEZERRA PONCE - PPGE/UFAM

MARIA ALMERINDA DE SOUZA MATOS - PPGE/UFAM

MARIA DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERREIRA - PPGE/UFAM

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI - PPGE/UFAM

MÁRCIO DE OLIVEIRA - PPGE/UFAM

NAYANA CRISTINA GOMES TELES - PPGE/UFAM

NÁDIA MACIEL FALCÃO - PPGE/UFAM

OLIVIE SAMUEL PAIÃO - PPGE/UFAM

ROONEY DA SILVA FEITOZA - FACED/UFAM

SAMIA DARCILA BARROS MAIA - PPGE/UFAM

SILVIA CRISTINA CONDE NOGUEIRA - PPGE/UFAM

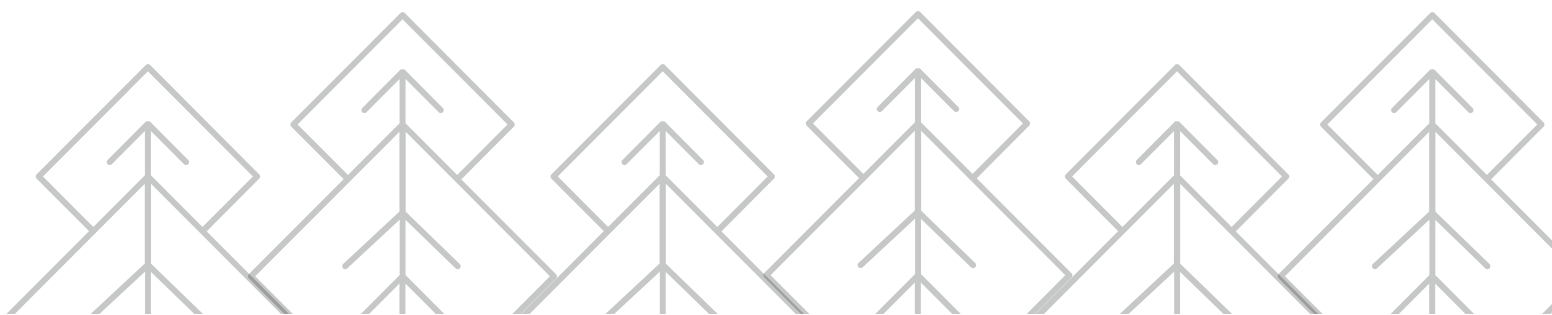
SIRLEI ADRIANI DOS SANTOS BAIMA ELISIÁRIO - PPGE/UFAM

SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS - IEAA/UFAM

VICTOR JOSÉ MACHADO DE OLIVEIRA - PPGE/UFAM

WANIA RIBEIRO FERNANDES - PPGE/UFAM

ZEINA REBOUÇAS CORREA THOMÉ - PPGE/UFAM



APRESENTAÇÃO

O SEINPE 2022 ANUNCIOU E REALIZOU O PRIMEIRO EVENTO HÍBRIDO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2022. FOI UM EVENTO QUE TROUXE NA SUA CANOA TRÊS PANEIROS CHEIOS DE NOVIDADES PARA COMUNIDADE ACADÊMICA DA REGIÃO NORTE DO BRASIL.

O PRIMEIRO PANEIRO ESTAVA CHEIO DE NOVIDADES TRAZIDAS POR PALESTRANTES VINDOS DE NORTE A SUL DO BRASIL E DE FORA DO PAÍS. TROUXE AINDA A OPORTUNIDADE DE PARTICIPAÇÃO DOS NOSSOS ESTUDANTES DO PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR-UFAM), QUE VIERAM DE LONGE, DE ONDE AS HORAS SÃO CONTADAS EM DIAS NAS VIAGENS DE BARCO.

O PANEIRO DO MEIO BRILHAVA COMO O SOL NAS ÁGUAS DO RIO NEGRO, SAUDANDO O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE), QUE HÁ 35 ANOS FORMA MESTRES E DOUTORES QUE SE ESPALHAM POR ESSE IMENSO AMAZONAS E AJUDAM O CANOEIRO A REMAR NOS RIOS ONDE ELE NÃO SÓ CONTA AS HISTÓRIAS, MAS TAMBÉM APRENDE COMO ESCREVÊ-LAS.

O DERRADEIRO PANEIRO REGISTRAVA OS 50 ANOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) COM MUITAS HISTÓRIAS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE TANTOS PROFESSORES QUE AJUDARAM E CONTINUAM AJUDANDO NOSSAS CRIANÇAS A JUNTAR LETRAS QUE FORMAM PALAVRAS E QUE ANUNCIAM O ENTENDIMENTO DA LEITURA DA SUA VIDA NO MUNDO DE HOJE.

O SEINPE 2022 QUEBROU A BARREIRA DO SILÊNCIO E DA INCERTEZA IMPOSTA POR UMA PANDEMIA QUE INSISTIA EM NOS MANTER DISTANTES UNS DOS OUTROS, COM A CIÊNCIA PRESENTE NAS PALESTRAS, MESSAS REDONDAS, COMUNICAÇÕES ORAIS E PÔSTERES.

ESSA EDIÇÃO DO SEINPE TROUXE UM OLHAR QUE SE ESPALHA PELOS RIOS E FLORESTAS, COMO QUANDO SE OLHA DA BEIRA DO BARRANCO ALTO, DE ONDE SE ENXERGA LONGE E VÊ QUE A EDUCAÇÃO É UM BARCO ALUMIADO QUE, MESMO NO MEIO DO BANZEIRO E DO TEMPORAL, LEVA A ESPERANÇA, A CERTEZA E A ALEGRIA DE MELHORES DIAS, ESCRITOS COM OS MAIS DIVERSOS MÉTODOS QUE NOSSAS PROFESSORAS E PROFESSORES, ALUNAS E ALUNOS SOLIDIFICAM CADA VEZ MAIS A CIÊNCIA.

PROFESSOR DOUTOR CLEVERTON JOSÉ FARIAS DE SOUZA
COORDENADOR DO XX SEINPE



GRUPO DE TRABALHO 03

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA





XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Sumário

1. O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O AMBIENTE ESCOLAR.....	12
2. ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MANAUS.....	22
3. A CONCEPÇÃO DA FAMÍLIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE ACESSIBILIDADE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID -19.....	30
4. ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.	40
5. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: IDENTIFICANDO AS CONCEPÇÕES LEGAIS E POLÍTICAS.....	50
6. AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES JUVENIS NA ATUAÇÃO DO/A CONSELHEIRO/A TUTELAR NA CIDADE DE MANAUS-AM.....	60
7. DESAFIOS PARA INCLUSÃO NO INTERIOR AMAZÔNICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	70
8. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS INDÍGENAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	80
9. O USO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS/AM.....	92
10. EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM CAMINHO ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	102
11. FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITUAÇÃO, LEGISLAÇÃO E POLÍTICA.....	113
12. OS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: RESSONÂNCIAS NO NEPE/FACED-UFAM (1989-2019).....	122
13. OS DESAFIOS DO AEE NO RETORNO DAS ATIVIDADES ESCOLARES PRESENCIAIS: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM PARINTINS-AM.....	132
14. PERFIL DOS ESTUDANTES E NECESSIDADES DE SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS.....	142
15. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM ALUNOS QUE APRESENTAM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE – TDAH.....	153
16. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	162
17. RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS: A EXCLUSÃO DA PESSOA DEFICIENTE INTELECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO.....	173
18. TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	186
19. UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE: DEFINIÇÕES, ATITUDES E DESAFIOS PSICOPEDAGÓGICOS GLOBAIS: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	195



O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O AMBIENTE ESCOLAR

Karla Francisca Margarido Braga Gurgel – UFAM. Manaus/AM, Brasil¹

Cleverton José de Souza Farias – UFAM. Manaus/AM, Brasil²

Lúcio Fernandes Ferreira – UFAM. Manaus/AM, Brasil³

E-mail: karla.kfmb@gmail.com

GT 3: Educação Inclusiva Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Financiamento: Fundação de Apoio à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES)

RESUMO

Nosso estudo teve como objetivo a verificação de informações sobre o estudante com altas habilidades/superdotação e o ambiente escolar. Para isso recorremos a uma revisão narrativa, envolvendo buscas em fontes primárias e secundárias. Por meio de pesquisa bibliográfica compreendemos que o estudante com altas habilidades/superdotação quando não atendido devidamente pode ter suas necessidades educacionais negligenciadas pela falta de conhecimento do meio ao qual ele se encontra, o que prejudica no desenvolvimento de suas habilidades. A partir das leituras, registros e análises, estabelecemos três linhas de discussão: (1) Conceito; (2) Identificação; e (3) ambiente escolar. Acreditamos ser relevante estudos que abordem as Altas habilidades/superdotação, principalmente no sentido de que esse estudante seja atendido e tenha seus direitos educacionais inclusivos assegurados.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Altas habilidades/superdotação, Ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

Cogitar uma escola inclusiva que busque uma educação de qualidade para todos, respeitando as necessidades específicas de cada estudante é sem dúvida uma discussão atual, onde a inclusão escolar pressupõe que os estudantes tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento de suas capacidades e características individuais.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008), todos os

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - AM, Membro do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano-LECOMH-FEFF/UFAM - karla.kfmb@gmail.com

² Professor Doutor da Universidade Federal do Amazonas - AM, Vice líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano-LECH-FEFF/UFAM- cleverton@ufam.edu.br

³ Professor Doutor da Universidade Federal do Amazonas - AM, Líder do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano-LECOMH-FEFF/UFAM - lucciofer@gmail.com



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



estudantes com suas diferenças, dificuldades, habilidades e diversidades têm direito à educação de qualidade.

Dentro desse atendimento na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008), encontram-se os estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), e que segundo os autores Marques (2016) e Branco et al (2017) formam um segmento pouco compreendido e na grande maioria dos casos, negligenciados nos sistemas de ensino do Brasil.

Vale ressaltar que as AH/SD apresenta uma diversidade de conceitos, e de acordo com Virgolim (2019), os estudantes com AH/SD são aqueles que possuem grande facilidade de aprendizagem, que o leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2008; VIRGOLIM, 2019).

Mediante a essa definição são destacadas duas características marcantes: a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que estes estudantes se engajam em sua área de interesse (BRASIL, 2008; VIRGOLIM, 2019).

Nessa perspectiva, a identificação de estudantes com AH/SD tem sua devida significância desde que se compreenda que estes estudantes diferem em diversos aspectos nas suas necessidades educacionais, o que exige estratégias inclusivas de ensino diferenciado que vai desde o conhecimento das potencialidades de seus estudantes até ao processo de formação e qualificação desse professor (CUPERTINO, 2008; VIRGOLIM, 2007, 2019).

Diante desse contexto, nosso estudo teve como objetivo a verificação de informações sobre o tema quanto ao estudante com altas habilidades/superdotação e o ambiente escolar. Para isso recorreremos a uma revisão narrativa, envolvendo buscas em fontes primárias e secundárias. A partir das leituras, registros e análises, estabelecemos três linhas de discussão: (1) Conceito; (2) Identificação; e (3) Ambiente escolar.

A metodologia bibliográfica é a estratégia de busca e é formada por um conjunto de palavras ou expressões ligadas que permitem ampliar ou diminuir o sentido dos resultados (ANDRADE; VOLPATO, 2017).

Diante desse cenário, o estudo segue em uma perspectiva teórica e conceitual, não sendo apresentado nenhum dados estatístico devido ao interesse unicamente de um estudo qualitativo.



1. Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): Conceitos

A compreensão de AH/SD, como um acontecimento inato, unitário, e enlevado, conectado especialmente ao conceito de quociente intelectual (QI), não encontra mais reflexão nos modelos teóricos ou nos resultados de estudos empíricos contemporâneos (PRADO & FLEITH, 2018).

Para Dai (2020), a nova tendência na conceituação das AH/SD privilegia sua natureza plural, dinâmica e contextual. Deve ser entendido como um processo em desenvolvimento, que envolve vários domínios, além de fatores cognitivos e não cognitivos e emerge a partir das inter-relações que se estabelecem entre indivíduos e ambiente, em oposição de uma habilidade pronta ou absoluta, e que se mantém constante e estável ao longo da vida (FLEITH, 2018).

No Brasil, os estudantes com AH/SD são conceituados como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2009, Resolução CNE/CEB nº 04).

De acordo com os autores Davi & Rimm (1994) e Gallacher & Gallagher (1994), sejam quais forem as afirmações que se possam fazer a respeito das pessoas com altas habilidades/superdotação, sempre haverá alguma exceção, impedindo que generalizações sejam feitas, consoante a autora Virgolim (2007; 2019) que afirma que os estudantes superdotados diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade, e principalmente por suas necessidades educacionais.

As características apresentadas por essa população não envolvem categorização, visto que os estudantes com AH/SD necessitam de incentivos e encorajamentos para desenvolverem suas habilidades.

Conforme Joseph Renzulli (1986, 2014) destaca inicialmente duas categorias de superdotação. O primeiro, diz respeito à superdotação do contexto educacional e o segundo chama criativa-produtiva. Em sua Teoria dos Três Anéis, concebe a



superdotação como um conjunto de traços bem definidos: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e a criatividade (VIRGOLIM, 2007; 2019).

A realização criativa/produzida, que resulta dos comportamentos de superdotação, seria obtida, segundo Renzulli (2014), apenas quando esses três conjuntos de traços estejam dinamicamente em interação.

Para Renzulli (2014), nem sempre o estudante apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas se lhe forem dadas oportunidades, poderá desenvolver amplamente todo o seu potencial (RENZULLI, 1986; 2014).

Diversos autores (CUPERTINO, 2008; RENZULLI, 2005; WINNER, 1998) destacaram a importância do ambiente educativo diferenciado para os estudantes com AH/SD, tanto quanto a identificação desses estudantes, pois como primeiro passo, ela possibilita que tenham a oportunidade de receber o atendimento especializado de que precisam, que impulsiona o desenvolvimento da criatividade e do interesse em aprender (PISKE et al., 2016).

2. Identificação de estudantes com AH/SD

Segundo Fleith (2018), apenas uma pequena parcela deste universo de estudantes superdotados é devidamente identificada e tem o necessário acompanhamento profissional, o que pode ser fundamentado pelo quantitativo de estudantes com altas habilidades superdotação (AH/SD) identificados no ano de 2020, quando a Educação Básica Brasileira registrava 24.132 estudantes com altas habilidades/superdotação, de acordo com o Censo Escolar (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020), representando apenas 0,05% do total de alunos matriculados, número esse pequeno se comparado com a estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) que estima que a população de um país pode ter de 3,5% até 5% de AH/SD (CIVIL RIGHTS DATA COLLECTION, 2016).

Sendo esse quantitativo apenas para as habilidades linguísticas e lógico matemática, não incluindo as demais inteligências como a artística e a corporal.

Estudiosos como (GARDNER, 1995; PÉZEZ 2009; RENZULLI, 2016,



VIRGOLIM, 2019), revelam que se faz indispensável a identificação das características de estudantes com AH/SD para que de fato sejam compreendidos em sistemas apropriados para suas aprendizagens, pois, quando não são identificados, não podem receber direções indispensáveis quanto ao reconhecimento e desenvolvimento de suas habilidades.

Para os autores Camargo e Freitas (2013), reconhecer os estudantes com AH/SD, a partir de como eles se veem, pode auxiliar na organização dos diferentes espaços educacionais frequentados por eles, de modo a oferecer atividades desafiadoras e poder entendê-los melhor, visando a qualificação das oportunidades educacionais, apreciando a singularidade de cada um e oferecendo novas oportunidades de desenvolvimento.

O Plano Nacional de Educação – PNE – (BRASIL, 2001) preconizou que a identificação de estudantes com AH/SD e o atendimento adequado de suas necessidades poderiam ser e estar atribuídos aos professores.

Assim, os professores ao se sentirem preparados para observar ordenadamente o procedimento e o desenvolvimento desses estudantes, não perderiam de vista o contexto socioeconômico e cultural, a fim de perceber a intensidade, a frequência e a consciência das características ao logo de sua formação. (BRASIL, 2001)

Portanto, é necessário difundir o conhecimento acerca das AH/SD no campo educacional abordando as características desses alunos ou conceitos sobre o tema, mas também permitir o acesso às informações sobre esses alunos, direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem e que permitam práticas educacionais que contribuam para o crescimento acadêmico, motivacional e criativo (BARRETO; METTRAU, 2011).

Sendo assim, destacamos a necessidade e importância em conhecer se as atividades escolares realizadas nas salas de aula estão atendendo as precisões dos estudantes com AH/SD.

3. O estudante com AH/SD e o ambiente escolar.

É vital para o estudante, já nas primeiras séries, se sentir aceito pelos professores e colegas de classe, no entanto, se o professor não valida ou aceita as habilidades avançadas e interesses intelectuais desse estudante, incorporados ao currículo, este pode



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



deixar de vivenciar sentimentos de aceitação (VIRGOLIM, 2007; 2019).

Estudiosos como (ALENCAR, 1986; AMABILE, 1989; CSIKSZENTMIHALYI, 1996; STARKO, 1995; VIRGOLIM, 2019) têm ressaltado a importância da figura do professor em sala de aula e a necessidade de planejamentos e estratégias educacionais adequados ao desenvolvimento de competências.

E assim, possibilitar bom desenvolvimento das habilidades nos estudantes com AH/SD, os professores devem contribuir estimulando e instigando tais aspectos, que os permitam expandir seus talentos e aplicá-los em algum campo do conhecimento e da cultura (VIRGOLIM, 2007; 2019). Os responsáveis pela educação desses alunos devem cultivar a sua curiosidade, motivando a explorar novas estratégias e construir seus próprios caminhos à procura de novos saberes.

Para Renzulli (2004) a escola é o local onde os estudantes desenvolvem seus talentos, porém, os alunos tendem a ser rotulados pelos professores e pares quando são identificados como alunos que não apresentam dificuldades (COLL, 2004; DELOU, 2007; VIRGOLIM, 2007, 2019), o que leva o estudante a falta de interesse nas atividades gerando algumas vezes a desistência (VIRGOLIM, 2007, 2019; RENZULLI, 2004).

Para Virgolim (2007, 2019), se o estudante com AH/SD cedo se descobre (se auto percebe) e entender que difere dos seus pares e que a comunicação é difícil devido à diferença de vocabulário e modo de se expressar, pode vir a ter dificuldade em se sentir aceito pelos amigos.

Guenther (2015), ressalta, que o papel do professor é o de “encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrara melhora mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que poderá vir a ser” (GUENTHER, 2015, p. 20).

Dessa forma, professores motivadores podem aumentar o interesse do aluno com altas habilidades em desenvolver-se para contribuir, no futuro, contribuições expressivas à humanidade, e mediar seu convívio com seus pares também é necessário para um bom desenvolvimento dos estudantes com AH/SD .

Pais e professores estão em uma posição chave para estimular nos estudantes a autoconfiança e a determinação necessárias para vencer em um mundo onde a força do raciocínio e da criatividade substituíram a força física como um passaporte essencial para



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



o sucesso (VIRGOLIM, 2007, 2019).

Para possibilitar bom desenvolvimento das habilidades nos estudantes com AH/SD, os professores devem contribuir estimulando e instigando tais aspectos, que os permitam expandir seus talentos e aplicá-los em algum campo do conhecimento e da cultura (VIRGOLIM, 2007; 2019). Os responsáveis pela educação desses alunos devem cultivar a sua curiosidade, motivando a explorar novas estratégias e construir seus próprios caminhos à procura de novos saberes.

Para Fonseca (2019), as características do professor que contribuem para o êxito de sua aprendizagem estão relacionadas à boa didática, ao bom trabalho, a variação de estratégias didáticas, à capacidade de relacionar a teoria à prática, a habilidade da comunicação do professor. Em suma o bom trabalho do professor bem executado, um bom relacionamento, bom senso de humor e disposição do professor, são características complementares para a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares.

CONCLUSÃO

Podemos encontrar várias definições para conceituar as AH/SD, porém, a compreensão quanto as AH/SD é complexa, está em construção e é permeada por acordos e desacordos, o que pode levar a compreensão quanto ao estudante.

Porém, é indiscutível que o professor pode criar um clima, em sala de aula, que favoreça o desenvolvimento de habilidades, da imaginação, da criatividade e do talento. No entanto, observa-se, que as práticas de sala de aula ainda estão muito calcadas em modelos tradicionais que enfatizam sobretudo a aquisição passiva de conteúdo.

Esse enfoque tradicional advém de alguns fatores como uma política educacional que não valoriza o talento ou a criatividade, deficiência na formação dos professores que não são preparados para reconhecer e trabalhar esses aspectos e uma prática educacional muito distante da teoria.

Desta forma, ressaltamos a relevância de estudos que abordem as AH/SD, principalmente na percepção dos alunos para possíveis falhas ou dificuldades em seu processo de ensino, aprendizagem e permanência na escola sejam atendidas e para que estes tenham seus direitos educacionais inclusivos assegurados.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: E.P.U.1986.
- AMABILE, T. M. **Growing up creativity. Nurturing a lifetime of creativity** (2nd ed.). Buffalo, NY: Creative Education Foundation. 1989.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.
- BARRETO, C. M. P. F., METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 413-426. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300005> » <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300005>. 2011.
- BRANCO, A. P. S. C.; TASSARI, A. M. CONTI, L. M.C.; ALMEIDA, M. A. Brave histórico acerca das Altas Habilidades/Superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, V. 7, n. 2, p. 23-41, jan/jun, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009^a
- CAMARGO, RENATA G; FREITAS, SORAIA N. **Altas habilidades/superdotação por estudantes com altas habilidades/superdotação**. *Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação (CONBRASD)*, v. 1, n. 1, p. 82-89, 2013.
- CIVIL RIGHTS DATA COLLECTION. **Department of Education. United States of America**. https://ocrdata.ed.gov/StateNationalEstimations/Estimations_2015_16 » https://ocrdata.ed.gov/StateNationalEstimations/Estimations_2015_16. 2016.
- COLL, César et. al. **Desenvolvimento Psicológico da Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais** v. 3: 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity, flow and the psychology of discovery and invention**. New York: Harper Collins.1996.
- CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.
- DAI, D. Y. Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. **Psychology in the Schools**, 57 (10), 1514 – 1527. 2020.
- DAVIS, GARY A. e RIMM, SYLVIA A. B. **Education of the gifted and talented** (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon. 1994
- DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas**



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FONSECA, F.C.F, ABUD, M.J.M. **Características de qualidade do professor na percepção de alunos com AH/SD** . Revista Educação Especial, v32, Santa Maria, 2019.

FLEITH, D. S. Identificação e avaliação de alunos superdotados: Reflexões e recomendações. In I. S. ALMEIDA & A. (Eds.) **Uma responsabilidade coletiva! Sobredotação** (pp. 79-103). Centro de Estudos e Recursos em Psicologia. 2018.

GALLAGHER, J. J.; GALLAGHER, S. A. **Teaching the gifted child.** Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1994.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: La teoría en la práctica.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1995. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> » <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. 2020.

GUENTHER, Zenita C. **Reconhecendo a capacidade e talento na escola - quando é preciso inventar.** Boletim Iberoamericano de Criatividade e Inovação, v. 7, p. 118-143, 2015.

MARQUES, C. R. **Programa de atendimento em altas habilidades/superdotação no Brasil.** 2016, 204f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2016.

Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, em 10 de dezembro de 1948

PÉREZ, S. G. P. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 299-328. 2009.

PISKE, F. H. R., STOLTZ, T., VESTENÁ, C. L. B., FREITAS, S. P. DE., VALENTIM, B. DE F. B., OLIVEIRA, C. S. DE., BARBY, A. A. DE O.M., MACHADO, C. L. **Barriers to creativity, identification and inclusion of gifted student.** **Creative education**, 7, 1899-1905. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.714192> » <https://doi.org/10.4236/ce.2016.714192>. 2016.

PRADO, R. M., & FLEITH, D. S. Female leadership talent development: The Brazilian context. **Avances en Psicología Latinoamericana**, 36 (2), 363-372. 2018

RENZULLI, J. S. **The Three-Ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity.** In R. J. Sternberg, & J. Davidson (Org.), **Conceptions of giftedness** (2a ed., pp. 217-245). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455> » <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>. 2005.

RENZULLI, W. A. S. The three-ring, conception of giftedness: A development model for creative productivity. In STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs). **Conceptions of giftedness**. 1 st edition. New York: Cambridge University Press, p. 246-249, 1986a.

RENZULLI, J. S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa.** In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade.** Campinas: Papirus, 2014, p. 219-264.

RENZULLI, J. S., & REIS, S. M. Defensible and doable: A practical, multiple-criteria gifted program



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



identification system. In S. Reis (Ed.), **Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues** (pp. 91-128). Prufrock. 2016

STARKO, A. J. **Creativity in the classroom** White Plains, NY: Longman.1995.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação Encorajando Potenciais**. 4ª edição. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VOLPATO, G. L. **Método lógico para redação científica**. 1ª edição. Botucatu:Best Writing, 2017.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Artmed.1998.

XX SEINPE



ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MANAUS

Josivaldo Vilaça do Nascimento de Oliveira⁴

Wania Ribeiro Fernandes⁵

E-mail: josivaldopp16@gmail.com

GT 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Inclusão na Amazônia

Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

Resumo

Este trabalho busca apresentar um relato de experiência realizado na Universidade do Estado do Amazonas, na disciplina de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como exigência no currículo do Programa de Pós-graduação em Educação e como uma ferramenta importante para formação docente para o ensino superior. Este relato traz em seu corpo uma descrição breve das políticas públicas que embasam a necessidade de uma formação inicial inclusiva e registros da regência. O estágio docência no curso de mestrado em educação tem importante papel para colocar defronte ao cenário o qual mestres estarão presentes futuramente, no âmbito universitário, além disso permite ultrapassar os cenários conhecidos e explorar aqueles que estão pedagogicamente mais inexplorados.

Palavras-chave: Estágio Docência; Inclusão; Estudante com Deficiência

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o intuito de compartilhar os conhecimentos da realização do Estágio em Docência, realizado no Curso de Letras-Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Amazonas disciplina de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em uma turma de segundo período. O Estágio em Docência é pré-requisito no mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas de acordo com a Decisão nº 001 de 20 de janeiro de 2022.

A escolha do local da realização do estágio docência se deu pelo fato da UFAM no período de 2022/2 não ofertaria disciplina que pudesse estar estreitamente mais alinhada com a linha de pesquisa 4 – Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico. As aulas foram desenvolvidas no período de fevereiro a maio com duração de 04 horas – aula nos dias de sexta-feira com carga horária de 60 horas que aconteciam

⁴ Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação na Linha de Pesquisa 4 – Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas- FAPEAM. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial – NEPPD, grupo certificado pelo CNPq.

⁵ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAM e do Departamento de Teorias e Fundamentos – DTF/FACED. Pós Doutora em Saúde Coletiva, pelo Departamento de Saúde Coletiva (DSC) da Faculdade de Ciências da Saúde (FS) da Universidade de Brasília (UnB).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



por meio de link via recurso educacional aberto, o google Meet até o mês de abril e posteriormente de forma presencial na Escola Normal Superior – ENS em maio em virtude da flexibilização das medidas de biossegurança no estado do Amazonas e no município de Manaus.

É importante destacar alguns documentos Oficiais para o Processo de Inclusão dos estudantes com deficiências que embasam a viabilidade de uma formação inicial inclusiva para as áreas de atuação docente.

Para que a pessoa com deficiência possa no âmbito institucional possa ter seu direito assegurado foram criados três dispositivos legais fundamentais, dentre eles a portaria 1793/94, a portaria 3. 284 de 07 de novembro de 2003 e o Decreto 5. 296 de 02 de dezembro de 2004.

Na Portaria N.º 1.793, de dezembro de 1994, “a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais.” (BRASIL; 1994). Da qual dispõe da criação de uma disciplina curricular para a formação de profissionais para atuarem junto as pessoas com deficiência e que elas possam ter acompanhamento de acordo com suas especificidades.

A portaria 3. 284 de 07 de novembro de 2003, “Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.” (BRASIL; 2003). Aponta ainda, que caberá a Secretaria de Educação Superior do MEC, estabelecer os requisitos de acessibilidade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), "Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade."



Destacar esses documentos de políticas públicas, neste relato, permite demonstrar o embasamento que a legislação brasileira para uma percepção de inclusão escolar, desde a inserção de disciplinas que busquem dar ao graduando uma mínima noção do que lhe espera fora do campo do universo acadêmico, mas principalmente do cenário que fará presente na prática nas disciplinas de campo.

A DISCIPLINA “EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”

A disciplina teve como proposta discutir a diferença, desigualdade e exclusão os conceitos e paradigmas históricos da Educação Especial a Educação Inclusiva passando pelos aspectos legais e Políticas Públicas para poder evidenciar os estudantes com necessidades educacionais especiais: caracterização e práticas educativas inclusivas. Fundamentos de suportes pedagógicos para a inclusão escolar.

A seguinte emenda proposta teve como objetivo geral compreender os pressupostos teóricos e legais que fundamentam o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação, visando a construção de uma prática pedagógica que atenda a diversidade.

- ✓ Conhecer o percurso histórico da Educação Especial, visando entender como o imaginário social foi se construindo em relação as pessoas com deficiência.
- ✓ Refletir acerca dos conceitos de diferença, diversidade, exclusão e inclusão a fim de analisar suas implicações nas práticas sociais e educacionais numa perspectiva da educação inclusiva.
- ✓ Identificar os princípios legais e as políticas públicas educacionais que norteiam a modalidade de Educação Especial e Educação Bilingue no Brasil.
- ✓ Reconhecer os estudantes que compõem o público-alvo da modalidade de Educação Especial, buscando compreender a necessidade de práticas educacionais que considerem a diferença, a diversidade e a equidade na educação.
- ✓ Reconhecer o suporte e apoio especializado, legalmente garantidos aos estudantes com necessidades educacionais especiais e a oferta no contexto educacional.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022

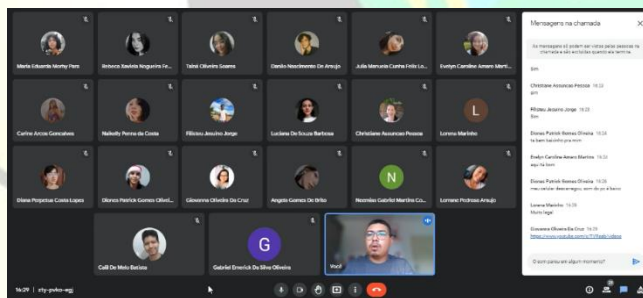


“A inclusão escolar, especificamente, no Brasil, tem sido compreendida pelos órgãos públicos e pela sociedade em geral como uma responsabilidade de pessoas, instituições especializadas e políticas de educação direcionadas especificamente às pessoas com deficiência” p. 26 (MATOS)

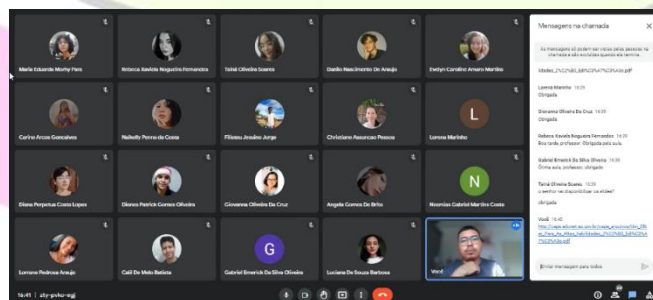
MOMENTO DE REGÊNCIA: COMPARTILHAMENTO DE SABERES

Durante a realização do estágio docência, é escolhido em comum acordo com a professor supervisora da disciplina a ministração de uma ou mais aulas que o pós-graduando estará à frente da turma para realizar uma explanação que possa evidenciar uma aproximação da temática da pesquisa com a disciplina a qual o estágio está sendo realizado.

A regência teve como ponto principal mostrar aos alunos do curso de língua portuguesa os dados das matrículas de alunos com deficiência que estão matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, cenários esses que os futuros professores estarão em atuação.



Registro da regência – Curso de Letras- Língua Portuguesa



Registro da regência – Curso de Letras- Língua Portuguesa



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Durante a ministração foi possível apresentar os dados do Censo 2020 de matrículas de alunos com deficiência no ensino fundamental e médio, onde houve um aumento nas classes dos anos finais com 248.204 alunos em 2016 para 385.180 em 2020, já no Ensino Médio, houve um salto de 69.284 em 2016 para 148.513 em 2020, ou seja, esse público existe e está aí espalhados pelo Brasil e muitas vezes invisíveis dentro das salas de aula. O Ensino Médio, de acordo com ao Censo de 2020 é onde apresenta a maior proporção de alunos com deficiência nas classes regulares, com 99,3, vale lembrar que os dados são daqueles que possuem matrícula nas instituições escolares.

Após a realização da apresentação da regência, foi solicitado que os alunos realizassem o preenchimento de um formulário que pudessem registrar as opiniões dos alunos diante o que foi exposto e pudessem colocar em evidência as dúvidas e incertezas que futuramente pudessem ser respondidas ao longo das aulas com a professora superviso, uma vez que a disciplina voltada para a educação inclusiva apresentasse o cenário dos alunos com deficiência já no início de sua formação inicial.

Assim, algumas das opiniões registradas de acordo com o questionamento “Em um parágrafo, discorra brevemente sobre como o olhar sobre a Educação Inclusiva pode contribuir para o professor da sala de aula regular”, podemos destacar:

“Um professor que sabe lidar e que tem a capacidade de contribuir para a inclusão de uma criança que necessite de uma educação especial, vale imprescindivelmente para a formação desses alunos. Ele vai poder criar maneiras para que a pessoa se desenvolva da melhor maneira didaticamente e também ter uma capacidade de envolver os alunos se atentando a cada modo específico que eles têm de aprender. Assim sendo, o profissional, terá uma dimensão melhorada na forma de trazer a equidade para a sala de aula, contribuindo não só para sua formação, mas também para aqueles que precisarão de um profissional capacitado.” (Aluno A)

“O professor tem como artifício os materiais de recursos como forma de intervenção com a finalidade de facilitar e mediar o acesso ao conteúdo de sala, bem como o uso de tecnologia assistiva para o benefício da aprendizagem, proporcionando ao aluno um acesso adaptado à informação dada em aula. Considerando a importância do professor com agente principal no ensino educativo e inclusivo, os objetivos deste trabalho foram analisar o seu papel, sua



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



qualificação, atitudes e habilidades sociais frente à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e o processo de aprendizagem adotado a tais alunos, a fim de viabilizar a inclusão destes sujeitos de maneira eficaz e satisfatória.” (Aluno B)

Nos discursos coletados, pode-se perceber que a função docente tem uma parcela de importância para a educação de alunos com deficiência, destacando o movimento da inclusão e a presença desses alunos nas salas de aula regulares, nas aulas de língua portuguesa principalmente, então, esse olhar para uma transformação daquele olhar mais tradicional do professor que está meramente naquela posição apenas para ensinar as questões voltadas para uma mera gramática, não excluindo aqueles que não conseguem acompanhar da mesma forma que os demais alunos.

CONSIDERAÇÕES

A realização do Estágio em Docência permitiu a vivência em sua realidade na formação do profissional de Língua portuguesa e ainda se constata se tem pensado nos interesses e na capacitação de professores para atuar no período do ensino regular, com uma população tão diversa e necessitada de atenção específica, e em uma classe heterogênea é a tarefa delicada são necessárias estruturas apropriadas e profissionais capacitados que reconheçam as limitações dos alunos, garantindo a qualidade do seu aprendizado.

A profissão docente foi e sempre será uma atividade que continuamente necessitará de novos olhares, novas visões e cada dia mais a dedicação de cada profissional e principalmente é sinônimo de resistência por conta dos mais diversos desafios enfrentados no cotidiano. O mestrado, além do título acadêmico é ter ciência da carga das responsabilidades sociais e educacionais que poderão ser devolvidos para a comunidade no qual estamos inseridos.

O Estágio em Docência permite que o pós-graduando tenha contato com os profissionais que estão em formação e com isso compartilhar suas experiências, ouvir as dúvidas e auxiliar para novos questionamentos possam surgir e assim nos preparamos para que estejamos prontos para a atuação no ensino superior.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Além disso, ministrar para o ensino superior, principalmente para cursos de graduação, permite que o pesquisador possa analisar o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) e o que elas têm feito em relação aos currículos dos cursos de licenciaturas. Como é destacado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), além da formação para a atividade docente, e outras competências, os licenciandos devem também estar aptos a acolher e a lidar com a diversidade na escola (BRASIL, 2002b).

A proposta da linha de pesquisa 4, tem por finalidade assim, discutir a educação especial e inclusiva no Brasil, os aspectos conceituais, as políticas públicas, história da educação, acessibilidade, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pedagogia hospitalar. Atendimento educacional especializado.

Principalmente com o foco na Diversidade amazônica e os desafios da educação inclusiva, para além da pedagogia mas também tornar qualquer outra área do conhecimento que estejam diretamente ligadas com o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula, reconhecendo assim que as pessoas com deficiência estão avançando e tomando espaços que antes era um direito negado até chegar ao processo de inclusão educacional, é papel do professor de Língua Portuguesa, que se ocupa em trabalhar com o ensino da língua materna um olhar também para esses alunos que por muitas vezes acabam passando despercebido.

A Educação Inclusiva ainda vem se configurando como um desafio. De fato, é quase impossível pensarmos em sua implementação e não nos remetermos a esse vocábulo. O processo inclusivo na sala de aula começa a partir dos currículos dos cursos de licenciatura, perpassando os planos e currículos da própria escola para então ser verificada a necessidade de formação contínua. Num processo único e independente, apesar de existirem lacunas distintas a serem superadas. (SILVA; VINENTE; MATOS;2008)

Assim, não se faz presente tornar o professor de língua portuguesa um apresentador de diagnósticos ou de intervenção educacional, mas um mediador do processo inclusivo ao buscar estratégias para que a inclusão de fato se efetivamente nas suas salas de aula.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes nacionais para a educação básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. **Portaria MEC nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. D.O.U 18/03/2020** Categoria: Especial Coronavírus | Subcategoria: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Revoga: Não revoga nenhuma Legislação.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GUSSO, H. Lima *et al.* **Ensino Superior em Tempos de Pandemia: diretrizes à gestão universitária**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101_73302020000100802&lng=pt. Acesso em 11 de dezembro de 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da Educação Básica de 2020**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em mar, 2022

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública**. Manaus: Edua, 2013

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.



A CONCEPÇÃO DA FAMÍLIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE ACESSIBILIDADE ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID -19

Dhylma Lira Ribeiro⁶

Maria Francisca Nunes de Souza⁷

Maria Almerinda de Souza Matos⁸

E-mail: edersomdhylma@gmail.com

GT: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia
Financiamento:UFAM

Resumo

A pesquisa foi realizada no PIBIC no período, de Julho de 2020 a 2021 com o título: “**A concepção da família da pessoa com deficiência sobre acessibilidade escolar no município de Benjamin Constant no período da Pandemia do Covid -19**”. O objetivo foi analisar a importância dos pais para a acessibilidade escolar em tempos de pandemia para as pessoas com deficiência, com ênfase nas técnicas, estratégias e orientação sobre o processo ensino aprendizagem em tempos de pandemia. Como objetivos específicos: Reconhecer as orientações da legislação sobre a importância da família para a acessibilidade do estudante com deficiência no processo de ensino aprendizagem em tempos de pandemia, identificar se existe a parceria entre a escola e a família para a inclusão escolar com ênfase na acessibilidade e averiguar quais técnicas e estratégias de orientações oferecidas pela escola aos pais. Foi utilizada a técnica de análise documental no projeto: Rádio na escola, nas ondas do conhecimento da Secretária Municipal de Educação-SEMED. Como resultado evidenciou-se que a escola e a família estabeleceram uma parceria por meio do Projeto Rádio na escola para possibilitar a acessibilidade a educação dos alunos com e sem deficiência. Contudo devemos melhorar na acessibilidade e no desenvolvimento de práticas educativas com o auxílio das TDICs e de tecnologias assistivas como a comunicação alternativa.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Acessibilidade; Deficiência; Família.

INTRODUÇÃO

A educação dos estudantes com deficiência (intelectual, visual, física, auditiva, surdocego), Transtorno do Desenvolvimento Global e Altas habilidades/superdotação é um direito inalienável e está contemplado na Constituição Federal (1988), bem como na Lei e Diretrizes e Bases da Educação (Lei-9394/96), a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/15. Estes documentos orientam sobre os direitos e as estratégias para o redimensionamento das escolas, tanto na questão da infraestrutura organizacional,

6 Graduada do Curso de Pedagogia do Instituto de Natureza e Cultura, da Universidade Federal do Amazonas.

7 Professora do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM. Mestre em Educação PPGE/UFAM. Doutoranda PPGE/UFAM. Pesquisadora do NEPPD/UFAM. mfranci@ufam.edu.br

8 Professora Dra. da FAGED/UFAM e do PPGE/UFAM. Coordenadora do NEPPD/UFAM. profalmerinda@hotmail.com



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



pedagógica, quanto nos recursos didáticos, com a finalidade de garantir o acesso, a permanência e sobretudo a acessibilidade dos estudantes em situação de deficiência às informações, ao currículo escolar, para ele atuar com independência nas decisões individuais e coletivas.

A motivação para realização da pesquisa **“A concepção da família da pessoa com deficiência sobre acessibilidade escolar no município de Benjamin Constant no período da Pandemia do Covid -19”** foi a necessidade de enfrentar as dificuldades de inclusão escolar de um dos meus três filhos. Um deles com deficiência, Paralisia Cerebral-PC. No ano de 2015 procurei escolas municipais e estaduais para matriculá-lo e nenhuma das escolas tinham a adaptação na infraestrutura ou atividades pedagógicas para os estudantes com deficiência. Outro ponto que me chamou a atenção, foi a falta de professores para trabalhar com estas crianças, sendo que consegui a vaga, mas tive que ficar em sala de aula com meu filho até a SEMED contratar um profissional para ajudá-lo em suas atividades. Por esse motivo, tive o maior interesse em estudar no curso de Pedagogia, para no futuro me formar no magistério e possivelmente atuar como docente e para lutar juntamente com os outros pais por uma escola com qualidade. Sendo assim, tive como questão norteadora: Qual a importância dos pais para a acessibilidade escolar dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia?

Com o intento de responder ao problema colocado, foi construído o objetivo maior que era analisar a importância dos pais sobre a acessibilidade escolar em tempos de pandemia para as pessoas com deficiência: com ênfase nas técnicas, estratégias e orientação sobre o processo ensino aprendizagem em tempos de pandemia. Como objetivos específicos delineou-se: Reconhecer as orientações da legislação concernente a importância da família para a acessibilidade escolar do aluno com deficiência no processo de ensino aprendizagem em tempos de pandemia: averiguar quais as técnicas, estratégias e orientações oferecidas pela escola aos pais quanto a inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

Para a realização desta pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa, buscou captar os fenômenos para além dos dados quantitativos estáticos (MINAYO, 2012), mas buscando perceber a importância dos pais sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola pública. Adotou-se como procedimento



metodológico a pesquisa bibliográfica, tanto que foram feitas leituras das obras com o intuito de compreender de que forma deve acontecer a acessibilidade dos alunos com deficiência em tempos da covid-19 na escola pública de Benjamin Constant. Também utilizamos a Análise documental na Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13146/15, Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), Lei de Acessibilidade 10/098/2000 e 5292/04, nas Notas Técnicas do Ministério que tratam sobre o retorno as aulas e orientação para covid-19, no TCC sobre o tema (2020) e (2021) e também no documento do Projeto Rádio na escola com o tema **Rádio na escola, nas ondas do conhecimento.**

O trabalho está estruturado da seguinte forma: primeiramente trata sobre a acessibilidade no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Em seguida, descreve-se a importância da família no processo de inclusão das pessoas com deficiência baseada nas legislações e autores que abordam a temática. Por fim, apresenta-se a discussão dos resultados e as considerações finais.

1. Acessibilidade no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola

A inclusão escolar não é somente inserir a pessoa com deficiência na matrícula, mas faz-se urgente uma reestruturação e reorganização na escola que supra a necessidade de aprendizagem dos estudantes de acordo com suas particularidades de aprendizagem (MANTOAN, 2009). Para tanto, de acordo as orientações para que as instituições sejam espaços de educação inclusiva urge a necessidade de acessibilidade na infraestrutura, mobiliários, recursos humanos qualificados, materiais didáticos, Tecnologias assistidas, comunicação alternativa para o acesso ao currículo e as informações. O conceito de acessibilidade conforme o Decreto 5296/04 e a LBI, Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) é a condição para: “ utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de informação e comunicação” (BRASIL, 2004).

A acessibilidade do estudante com deficiência deve acontecer de forma autônoma, com segurança e de forma assistida. Logo, nota-se a existência do documento orientadores para a política de educação inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015 que estabelece a parceria intersetorial entre os diferentes



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



órgãos como saúde, educação e assistência social; parceria entre família e escola e até formação aos familiares; oferta de materiais pedagógicos TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e práticas pedagógicas inclusivas para estimular e romper com as barreiras de aprendizagem. Estas ações são fundamentais na sociedade atual, com o desafio para o enfrentamento a pandemia da doença do Covid-19.

A formação cidadã deve ser oferecida por meio da educação formal e com o apoio das TDIC e das TA, de modo que a comunicação será muito rica e promotora de aprendizagem. Assim, a acessibilidade, sobretudo em tempos de pandemia da Covid-19, para os alunos com deficiência é crucial, uma vez que eles fazem parte do grupo de risco, conforme esclarece a cartilha intitulada Pessoas com deficiência e com doenças raras e o COVID 19, publicada pelo Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos. (BRASIL, 2020).

Logo, a EAD e/ou ensino remoto é uma importante solução neste período emergencial das escolas para o enfrentamento do momento de crise sanitária atual, mas para viabilizar o ensino remoto, EAD ou semipresencial é necessário investimento nas TDICs- nas escolas e a oferta de uma internet com potência de conectividade para o desenvolvimento das atividades escolares, pois sem este incentivo financeiro dificilmente os alunos e professores terão dificuldades de desenvolver ou até impedimentos/barreiras para assumir esta modalidade como opção emergencial.

O vírus disseminasse pelo ar, como o vento, cai no solo, nas ruas, praças, parquinhos infantis, só que ali a chuva quando volumosa lava o vírus daí, como no caso de cidades, onde a média de chuva é maior de 300litros/metro quadrado por mês ou 3000 mm por ano, como na Amazônia, por isso cidades onde chove muito, pelo menos 2 vezes por semana, tem menor chance de exposição ao vírus (3). Deve ter em consideração que as cidades da Amazônia apresentam o fenômeno de ilha de calor que aumenta a temperatura e reduz a umidade do ar e a chuva localizada nelas assim, cidades como Belém, Manaus ou Cametá e Tabatinga, secas e quentes, não cairiam nesta situação. A radiação solar alta, uma forte e calorosa iluminação do sol, como a presente na área equatorial tropical, maior de 35 graus celsius, e radiação ultravioleta bem alta ajudam a eliminar o vírus das áreas abertas, mas isso não é suficiente em cidades de clima seco frio onde não tem vento e o frio protege o vírus de sua degradação (SANCHEZ, SOUZA, 2021, p. 46).

A COVID -19 é uma doença pneumônica, com um grande potencial transmissor e mortalidade no indivíduo (SANCHEZ e SOUZA, 2021). O grau de mortalidade acomete principalmente as pessoas do grupo de risco, comorbidade e/ou vulneráveis dentre elas as pessoas com deficiência (SALDANHA e ALMEIDA, 2021). Devido a esta doença foi



necessário o distanciamento social com o fechamento das escolas, mercados e lojas condizentes com a orientação da Organização Mundial de Saúde (OMS). Sendo assim, a pandemia ocasionada pelo vírus representou uma ameaça a vida humana, provocando medidas no planeta de isolamento social, e na região norte não foi diferente, foram utilizadas diversas estratégias para fechamento de escolas e outras alternativas de modalidades de ensino como (remota, EAD e aula via rádio) que poderiam ser realizadas nas casas das famílias, dando continuidade e garantindo o direito a educação dos estudantes.

1.2 Importância da família para a acessibilidade e inclusão escolar dos alunos com deficiência a luz da legislação

A educação é um instrumento de emancipação do indivíduo, propicia ao mesmo atuar de forma independente e ativo no meio social no qual está inserido. De acordo com a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional no art. 2º “Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado [...] (BRASIL, 1996). A educação deve acontecer na escola formalmente, mas os pais precisam ajudar na complementação dessa educação escolar com o objetivo de emancipar e tornar independente os filhos. Para tanto, é necessário que os pais sejam parceiros das instituições escolares, a fim de que mesma possa atingir os objetivos educacionais. “A família e a escola são seguramente as instituições que mais exercem influência na formação do indivíduo [...]”. (MAGNABOSCO, COMAR, 2015, p, 06)

Também se encontra no texto jurídico do Estatuto da Criança e do adolescente no art. 53 que: “a criança tem direito educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990). Este documento continua a orientar o seguinte no parágrafo único: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Assim, o ECA (1990) salienta que os pais devem matricular seus filhos na escola e sobretudo, devem conhecer a proposta pedagógica da instituição, pois uma vez que seu filho esteja matriculado na instituição, significa dizer que os pais concordam com as práticas pedagógicas adotadas pela instituição no processo formativo do filho.



Portanto, a escola e a família devem ter uma relação recíproca de parceria, no sentido de estabelecer, de forma corresponsável, as metas comuns alcançadas, a fim de promover o desenvolvimento integral e crítico da criança. Contudo, a pandemia descortinou as problemáticas anteriormente enfrentadas na escola, especialmente no que diz respeito ao ensino tradicional de forma presencial, levando as aulas para dentro do espaço familiar em alguns lugares, como por exemplo, em Manaus a aula em casa (REIS, 2021) e no caso de Benjamin Constant, as aulas no espaço familiar aconteceram via Rádio.

1.3 A importância da família da pessoa com deficiência na acessibilidade escolar em tempos de pandemia

Serão apresentadas minhas representações sobre a acessibilidade escolar dos alunos em tempos de pandemia, visto que sou mãe de um aluno com PC. Com relação ao conceito utilizado para definir Paralisia cerebral:

[...] um grupo de desordens do movimento e da postura, causando limitações de atividades, que são devidas a alterações não progressivas que ocorreram no cérebro fetal ou infantil. As desordens motoras da Paralisia Cerebral frequentemente estão acompanhadas por alterações sensoriais, na cognição, comunicação, percepção, comportamento e/ou crises convulsivas (MENDES e LOURENÇO, 2012 p. 421 APUD SOUZA, 2005, 51)

A inclusão educacional do estudante com PC é relevante para inserir este indivíduo na sociedade, porém requer que a escola esteja preparada com tecnologias assistivas promotora do acesso ao currículo e ao direito de ir e vir em todos os âmbitos sociais. Sobre a inclusão escolar entendo: *“É a inclusão de uma pessoa deficiente na sociedade, onde sintam-se acolhidos, a cidade tem caminhos ou meios que facilitam seu dia a dia, escolas adaptadas para essa pessoa com deficiência adquirir sua independência”*.

Anteriormente meu filho estudou na Educação Infantil na escola pública e sempre participou da escola no Atendimento Educacional Especializado-AEE. No ano de 2020 meu filho antes da pandemia ia para a escola e ficava em uma cadeira de rodas e brincava com as crianças com a ajuda da professora, pois ele não fala e não anda, devido a Paralisia Cerebral. Durante a pandemia no decorrer do ano de 2020, acompanhei ele nas aulas via rádio e com atividades repassadas pela professora do AEE, onde ele frequentava de forma



presencial antes da Pandemia. As aulas nas escolas públicas estão sendo desenvolvidas com estudantes, portador de deficiência ou não, por meio da execução do projeto, **Rádio na escola, nas ondas do conhecimento**, que tem como finalidade: “Promover um processo pedagógico não presencial na perspectiva de garantir o direito de aprendizagem a todos os estudantes da rede municipal de ensino no período em que durar a pandemia da COVID-19.” (SEMED, 2020, p.7)

Em relação à pesquisa feita no Trabalho de Conclusão de Magalhaes (2020), ela entrevistou os professores sobre a atuação dos pais na escola em tempos de Pandemia da Covid-19. E ela mostra na sua pesquisa que a escola e a família estão em parceria no enfrentamento desse novo desafio de formato educacional proposto pelo projeto Radio na escola, nas ondas do conhecimento.

Quanto a minha experiência sobre esta parceria família e escola e as estratégias utilizadas concernentes as técnicas e estratégias utilizadas na escola *“junto com sua professora busco adaptar canetinhas, lápis, giz de cera, para que ele consiga pegar, pois ele não tem domínio em suas mãos, seguramos os lápis na mão dele e o ajudamos nas atividades. cantos, danças, jogos lúdicos”*.

Dessa forma, acompanho meu filho nas atividades e tento fazer adaptações nas canetinhas, lápis, giz de cera para que ele tenha acessibilidade no desenvolvimento das atividades, uma vez que acessibilidade pode ser de materiais de tecnologia de ponta e materiais de baixo custo. Mas sei que que se a esses materiais se somasse as TICs ele se desenvolveria ainda mais. “Também as chamadas Tecnologia assistivas -TA que promovam o acesso ao currículo”. (MENDES, ALMEIDA, 2012, p.422). Dentre os recursos de TA estão os serviços de computadores e eletrônico, comunicação alternativa entre outros. Vale ressaltar que o AEE tem como objetivo organizar, criar e desenvolver materiais pedagógicos para o desenvolvimento das atividades com os alunos com deficiência (BRASIL, 2011). Portanto, salientamos que apesar dos esforços ainda é necessário recursos TDICs e TA e uma internet com maior potencial de conectividade para atingirmos melhores metodologias e recursos para as pessoas com deficiência.

1.4. Técnicas e estratégias de orientação oferecidas pela escola aos pais quanto a inclusão escolar dos estudantes com deficiência



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Considerando o momento vivenciado com a pandemia da covid -19 e a dificuldade de conectividade de internet nos limitamos a desenvolver esta investigação de campo mas restringida a minha experiência como de mãe de aluno com deficiência e da técnica de análise de documentos, para isso utilizamos o projeto da Secretária municipal de Educação citado anteriormente.

Com relação a importância da parceria entre a família e a escola detectou-se no projeto Radio na escola, nas ondas do conhecimento na parte que trata sobre o AEE. “deve ser garantido no período de emergência, mobilizado e orientado por professores regentes e especializados, em articulação com as famílias para a organização das atividades pedagógicas não presenciais a serem realizadas”. (BENJAMIN CONSTANT, 2020)

Neste contexto, a escolas foram orientadas a dar continuidade ao ano letivo e as atividades respectivas, para desenvolver uma formação de habilidades e competências aos alunos com deficiência. Neste processo educativo pelo formato do projeto, com as aulas via rádio e orientações com atividades específicas desenvolvidas para atender a diferenças educacionais de aprendizagem de cada aluno.

Notamos também nas recomendações do projeto via rádio que as atividades devem ser orientadas com a interlocução da família, ou seja, a família tem que participar por meio de grupos de WhatsApp das atividades realizadas na escola. Também são enviadas aos pais apostilas via WhatsApp, e quando o pai ou a mãe não dispõe deste instrumento, é solicitado que a família, após o agendamento, busque o material na escola e aplique na casa com a criança, sempre sob a orientação do professor.

Com relação as atividades escolares foram realizadas com os alunos de todos os níveis como a Educação Infantil, Ensino Fundamental, e modalidades de educação: Eja, Educação Especial e Indígena “b) Aula via Programa de Rádio: concebida como uma ação realizada para o coletivo dos discentes organizados de maneira atender as etapas, a saber:” (BENJAMIN, 2020)

Neste sentido, o projeto menciona na alínea d) que a SEMED de forma comprometida e responsável realizará um acompanhamento, previamente sistematizado e de forma intencional para a realização de orientações necessárias aos docentes, pais, professores, discente, configurado em agendamento de escala de encontros de forma a atender ao distanciamento social alinhadas as decisões da OMS. A orientação foi:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



“acompanhamentos formados pelo plano elaborado pela equipe técnica da SEMED e envolve orientação aos docentes, pais e responsáveis pelos estudantes e acompanhamento através de uma escala”.

Magalhães (2020) na pesquisa de TCC evidencia que estes encontros estão ocorrendo, por meio do WhatsApp, com alguns pais que tem internet, enquanto outros não participam devido a renda não ser suficiente para comprar um pacote de serviços de internet. Esta problemática se repetiu com o estudantes e famílias localizadas nas zonas periféricas de Manaus. (REIS 2021)

Magalhães (2020) ressalta que as atividades desenvolvidas no projeto Rádio na escola é insuficiente no caso dos alunos surdos usuários de Libras, pois desenvolvem um canal de comunicação visoespacial e constroem experiências visuais por meio da Língua Brasileira de Sinais, uma vez que é diferente do canal oral auditivo. Sendo assim, o rádio não contempla suas necessidades diferenciadas de aprendizagem e de comunicação.

Portanto, estudar em tempos de Pandemia da Covid 19 no contexto amazônico, localizado no Município de Benjamin Constant, onde não funciona uma boa qualidade de serviços de internet foram argumentos de criação do projeto com a premissa de aulas via Rádio. Neste projeto enaltece-se a parceria da família na ajuda aos filhos para a execução das atividades, bem como do corpo técnico e professores estarem orientando-os, explicando as atividades. No que tange sobre se tem alguma atividade formativa para a família neste projeto, não participei de nenhuma pois não fui convidada por isso acredito que não teve. Mas ajudava com as atividades orientadas somente pela professora para ajudar meu filho em casa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A acessibilidade escolar foi oras possível pela aulas mediadas pela rádio, com a parceria dos pais que ajudavam os filhos, mas a pandemia revelou que a escola ainda não está preparada para uma verdadeira educação inclusiva aos estudantes com deficiência, pois não utiliza as TDICs e as como computador, celular, internet, e as TA como a comunicação alternativa, planchas de comunicação alternativa que são tecnologias acessíveis para melhorar o acesso ao currículo e as atividades escolares.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



REFERÊNCIAS

BRASIL, **Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela portaria948/2007 entregue ao MEC de 2008. Brasília..2008.

_____. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 10 de Jun. 2020.

_____. Pessoas com deficiência e doenças raras e o COVID-19. Disponível em: <https://sway.office.com/tDuFxzFRhn1s8GGi?ref=Link>. Acesso em: 27/06/2020.

_____. Lei Nº 80.69 de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 de agos. 2021.

BENJAMIN CONSTANT, **Projeto Educacional “Rádio Escola”**: Nas ondas do conhecimento. Secretária Municipal de Benjamin Constant, 2020.

MAGALHAES, Luana Mendes. **Avaliação na educação infantil em tempos de Pandemia**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso do Instituto de Natureza e Cultura sob a orientação de Maria Auxiliadora dos Santos Coelho., 2021. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br> . Acesso em: 09 out. 2021.

MAGNABOSCO, Maria de Lurdes Hornatz. COMAR, Sueli. **Os desafios da escola pública Paranaense: na perspectiva do professor PDE**. Versão online. Volume I. Paraná. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>. Acesso em 09 de out. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. LOURENÇO, Gerusa, Ferreira. Recursos computadorizados de Tecnologia Assistiva para estudantes com Paralisia Cerebral. In: MENDES, Enicéia Gonçalves. ALMEIDA, Maria Amélia. **Dimensões pedagógicas nas práticas de Inclusão escolar**. ABPEE- Associação Brasileira de Educação Especial, Vol. 2, 2012.

MENEZES, Informática e **Educação Inclusiva: Discutindo Limites e possibilidades**. Editora UFMS. Santa Maria, 2006.

NASCIMENTO, Amanda Souza Batista do . SOUZA, Débora de Lourdes da Silva. Marina Sarvodelli Versaloto **O impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva de Educação inclusiva. Um balanço preliminar pela ótica de professores na AEE da rede municipal de Santo André/SP**. Disponível em: <https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco>. Acesso em: 30 de dez. 2021.

REIS, Beatriz Mesquita. **Educação inclusiva: aprendizagem de estudantes com deficiência em tempos de pandemia**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Amazonas. Manaus, 2021.

SANCHEZ, Camilo Torres. Controle Prevenção e Monitoramento do Coronavírus (SARCS-CoV-2 e do Contágio da Covid-19 no município de Tabatinga, Amazonas, Brasil. Modelagem do comportamento do Coronavírus (SARS-CoV-2). In: SANCHEZ, Camilo Torres Sanchez. SOUZA, Maria Francisca Nunes de Souza. (Orgs). **Controle e prevenção e monitoramento do Coronavírus (SARS-CoV-2) e do contágio da Covid-19 no município de Tabatinga, Amazonas, Brasil**. Editora Alexa Cultural. EDU. São Paulo, 2021.

SALDANHA, Jorge Henrique Santos. ALMEIDA, Milena Maria Cordeiro de. **Brasil: Pessoas com deficiência na pandemia da Covid-19: garantia de direitos fundamentais e equidade no cuidado**, 2021. www.scielo.br. Acesso em: 20 de set. 2022.



ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NAS ESCOLAS A PARTIR DA PERSPECTIVA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA.

Paulo André Castro Cruz⁹

Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Manaus/AM, Brasil.

E-Mail: p.pauloandreinclusao@gmail.com

GT 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos

Financiamento: FAPEAM, CAPES.

Resumo

O estudo tem como objetivo “Caracterizar o nível de satisfação quanto à acessibilidade arquitetônica nas escolas a partir da perspectiva do aluno com deficiência física.”, o acesso à educação com qualidade e equidade, tornando o âmbito escolar um espaço para novos aprendizados. Entretanto, quando retratamos os estudantes com deficiência física, a história nos revela um abismo evidenciado pela discriminação, preconceito e exclusão, muito embora isso tenha mudado no decorrer dos tempos, percebe-se que ainda não há mudanças consistentes na escola para recebê-los sejam qual for a dimensão da acessibilidade, na arquitetônica, comunicacional, atitudinal, pragmática, metodológica e instrumental. Com o suporte teórico de SASSAKI, 2009; MANZINI, 2005 e outros. O trabalho utilizará três instrumentos: o primeiro para conhecer a acessibilidade arquitetônica das escolas o Manual de Acessibilidade Espacial Para Escolas: o direito à escola acessível (BRASIL, 2009); o segundo Verificar a satisfação de alunos com deficiências sobre a acessibilidade arquitetônica; lançará mão de um questionário semiestruturado utilizando a Escala de Diferencial Semântico (GUERREIRO, 2011) e por último para identificar os problemas mais comuns no trajeto de casa até a sala de aula quanto acessibilidade arquitetônica para os alunos com deficiência física, o instrumento adotado para coleta de dados será a entrevista narrativa. A análise dos dados serão feitas pela Análise Textual Discursiva – ATD de Moraes e Galiazzi (2016).

Palavras-chave: Inclusão escolar; Acessibilidade; Satisfação do aluno.

INTRODUÇÃO

O direito ao acesso à espaços são constituintes na vida do ser humano e indispensável para o exercício da cidadania. Esse precisa ser resguardado por meio de políticas públicas efetivas que garantam o direito à acessibilidade, diminuindo as barreiras e proporcionando a inclusão. Assim preconiza a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015), Artigo 1º, que tem como objetivos “assegurar e a promover, em condição de igualdade, os exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania” (p. 01). O objetivo deste trabalho é “Caracterizar o nível de satisfação quanto à acessibilidade arquitetônica nas escolas a partir da perspectiva do aluno com deficiência

⁹ Paulo André Castro Cruz – Mestrando em Educação/Linha 3 - UFAM; Especialista em Atendimento Educacional Especializado – UFC; Curso Normal Superior – UEA.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



física.” que foi levantado a partir da problemática “Qual o nível de satisfação de aluno com deficiência física quanto à acessibilidade arquitetônica nas escolas?”

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no artigo 2º declara que, “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou **de outra natureza, [...], ou qualquer outra condição.**” (ONU, 1948) (Grifo nosso). Estabelece proclamada que ninguém deve ficar refém do outrem ou governo, ao direito à liberdade, e este é inerente ao ser humano e que "toda pessoa tem direito à educação" (ONU, 1948).

Na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), proclamada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia), reafirma a educação como direito de todos, “O objetivo principal do documento é desenvolver um plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, com isso, universalizando a educação e viabilizando a igualdade” (SILVA, 2012).

Outro marco que contribuiu, foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) sendo um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, trazendo como objetivo a atenção educacional aos estudantes da educação especial que atribuem a este público princípios pedagógicos que beneficiem ao aluno.

A Convenção de Guatemala, denominada Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999), afirmando os direitos humanos e liberdades fundamentais de pessoas com deficiência (BRASIL, 2001).

Ademais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNICEF, 2006), que no artigo 3, em seus princípios gerais destaca entre alíneas, c) e f), destaca-se a última, A Acessibilidade, (UNICEF, 2006).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), manifestam legalidades e orientações à cerca da inclusão escolar, de modo que, esses direitos, possam ser usufruídos por todos.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Ao encontro dessa diálogo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) preconiza: “assegurar e a promover, em condição de igualdade, os exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e a cidadania” (p. 01). Manifesta a necessidade de romper as barreiras da acessibilidade nas escolas quando trata no capítulo IV do Direito à Educação no Inciso XVI preconiza – “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (BRASIL, 2015, p. 07).

O acesso e acessibilidade parte-se do pressuposto do Desenho Universal, sendo um formato de ações que defende um mundo de acessos universais, sem segregações, alcançando uma escala extensa de habilidades individuais e sensoriais (UNIT, 2021). E quanto aos usuários, são considerados todos, incluindo idosos, obesos, grávidas, mães com bebês, pessoas com mobilidade reduzida, crianças e também pessoas com deficiência. Sasaki corrobora nos seguintes termos:

[...] o desenho universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é para todas as pessoas. A ideia do desenho universal em evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para as pessoas com deficiência, no sentido de assegurar que todos possam utilizar todos os componentes do ambiente e todos os produtos” (SASSAKI, 2005, p. 140).

É um movimento para todos ao mesmo tempo, assim a educação aspira este mesmo movimento uma educação para todos, onde o currículo, os metodologia, técnicas sejam para todos, onde a escola e seus ambientes sejam para todos, que todos tenha acesso e dentro de todos os contextos possa ter a acessibilidade.

O termo “acesso” significa a necessidade de luta para alcançar um objetivo. Parece estar também relacionado à questão da atitude em relação à exclusão, [...] parece refletir um desejo de mudança [...] busca a algum objetivo. [...] processo para atingir algo (MANZINI, 2005). Indo além, o sentido do termo acesso pode ser o de adentrar em algum espaço ou ingressar em algum serviço. Pode ter o significado de conseguir obter uma informação. Pode significar sair de um nível e ingressar em outro: ingresso no mercado de trabalho, ingresso no ensino superior.

O termo “acessibilidade” refere-se às condições concretas e palpáveis, que podem ser medidas, legisladas e cobradas judicialmente (MANZINI, 2015 e MANZINI; CORRÊA, 2014). Esta se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado (MANZINI, 2005). Neste sentido, reportamo-nos novamente a LBI em seu artigo 3, onde declara que:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL 2015).

As condições de acessibilidade presentes na estrutura física das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, e precisam refletir uma atitude de luta contra a exclusão e evitando barreiras, mas, a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada (MANZINI, 2005, p. 32

A escola como ambiente educativo inclusivo requer condições que garantam o acesso e a participação autônoma de todos os alunos às suas dependências e atividades de formação. “[...] A inclusão escolar não afeta, de fato, apenas as questões pedagógicas. Um ensino de qualidade, que dá conta das diferenças dos alunos, tem, por detrás de sua organização, uma infraestrutura física e operacional compatível com a capacidade de as diferenças diferirem infinitamente” (BRASIL, 2009, p.09); (SOUZA 2017)

Em conformidade ao anterior, Silva (2021 p. 100), em sua dissertação intitulada “Perspectiva Docente quanto à Inclusão: aspectos pedagógicos e Arquitetônicos em questão” (PPGE/UFAM) quanto aos aspectos arquitetônicos, os resultados apontam para a inacessibilidade das edificações escolares e descumprimento das normas vigentes, apresentando a necessidade imediata de adequações nas edificações escolares para garantir a igualdade de direitos e vê o papel primordial dos docentes no processo inclusão.

METODOLOGIA

A metodologia trata-se de pesquisa do tipo descritiva com característica transversal e abordagem quantitativa (VOLPATO, 2017). Ao investigarmos o nível de satisfação quanto à acessibilidade arquitetônica nas escolas a partir da perspectiva do aluno com deficiência física, destacaremos quantos aos procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, sendo elaborada a partir de materiais já concebidos como artigos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



científicos; Leis; Decretos; Declarações Brasileiros e Internacionais; Livros, Teses e Dissertações; e a pesquisa de campo, onde o pesquisador terá como foco ir até os espaços para a coleta de dados junto ao participantes (GIL, 2002). Esse projeto será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), após obtermos a carta de anuência da Departamento da SEDUC (Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino), permitindo a realização da pesquisa, assim como, a assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) dos responsáveis dos participantes em concomitância com a Resolução CNS nº 446 de 2012 e a Resolução CNS nº 510 de 2016.

Participantes

Os participantes desse estudo serão 36 crianças e 12 adolescentes (48 participantes) com deficiência física matriculados entre 21 escolas da Rede Estadual de Ensino nas 6 CDE (Coordenadoria Distrital de Educação), identificados de acordo com Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (CID-OMS) na faixa etária de 06 a 17 anos do sexo masculino e feminino na cidade de Manaus. Irão participar alunos com deficiência física regularmente matriculados; Alunos com deficiência física com frequência de no mínimo 70% nas aulas e assinar o TCLE. Não participarão alunos sob ingestão de medicamentos controlados; Estar em tratamento psicológico e os que se recusarem a participar da pesquisa após a assinatura do TCLE.

Local

A pesquisa será conduzida em 21 escolas da Rede Estadual de Ensino subdivididas entre as 6 CDE (Coordenadoria Distrital de Educação), na zona urbana da cidade de Manaus/AM. Os critérios de inclusão para escola devem ser, Estadual de Ensino Fundamental I e II Ensino Médio que tenham alunos com Deficiência Física regularmente matriculados e Estar na zona urbana da cidade de Manaus. Não serão aceitas Escolas que não sejam prédios públicos.



Instrumentos

Instrumento 1: Para conhecer a acessibilidade arquitetônica das escolas de alunos com deficiência física; será aplicado junto ao gestor ou representante indicado por este, o Manual de Acessibilidade Espacial Para Escolas: o direito à escola acessível (BRASIL, 2009), que tem um questionário do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina.

Possui o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino na implementação de uma política pública de promoção da acessibilidade em todas as escolas, conforme preconiza o Decreto-lei nº 5.296/2004, (BRASIL, 2004) de acordo com a NBR 9050. Avalia desde a rua em frente à escola, o portão, a recepção, escada e rampa, sala de aula, laboratório e salas de artes, salas de recursos multifuncional, espaço de educação infantil, biblioteca, auditório, sanitários, trocador em sanitário acessível, refeitório, quadra de esportes, parque infantil, totalizando 17 ambientes.

Instrumento 2: Verificar a satisfação de alunos com deficiências sobre a acessibilidade arquitetônica; lançará mão de um questionário semiestruturado dividido em três partes: a primeira destinada a coletar dados gerais do respondente (aluno com deficiência); a segunda consta de Classificação Socioeconômica do Critério de Classificação Econômica Brasil (ABEP, 2009); a terceira se refere à avaliação do Nível de Satisfação/Atitudes quanto ao acesso e à permanência na instituição. O questionário é composto por 48 itens, utilizando a Escala de Diferencial Semântico da Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro a partir da tese intitulada: “Avaliação da Satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior: Estudo de Caso da UFSCAR” (GUERREIRO, 2011), onde buscaremos adaptar à realidade cultural.

Instrumento 3: Para identificar os problemas mais comuns no trajeto de casa até a sala de aula quanto acessibilidade arquitetônica para os alunos com deficiência física, o instrumento adotado para coleta de dados será a entrevista narrativa, que se caracteriza como ferramenta não estruturada, permitindo o surgimento de histórias de vida, tanto dos participantes como do contexto ao qual faz parte (MUYLAERT *et al.*, 2014. p. 195). A entrevista não estruturada é comum no detalhamento de questões/problema, sua estrutura é reduzida ao mínimo, pois o entrevistador induz um tema e, a partir desse momento,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



permanece em posição de escuta, interferindo o mínimo possível (COLEGNESE; MELO, 1998). Nesse tipo de entrevista, “é feita uma pergunta que serve como estímulo e as informações emergem das associações e experiências do entrevistado” (MANZINI, 1991, p. 154), sendo considerada um relato de experiência, por dar mais liberdade ao participante.

Pergunta geradora: Quais os problemas mais comuns que você encontra no seu trajeto de casa até a sala de aula?

Procedimentos

1º momento: Solicitar junto a Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino SEDUC/AM, a autorização para pesquisa acadêmica da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

2º momento: Na 1º etapa, após o aceite, nos destinaremos às escolas para confirmarmos a participação dos espaços e participantes quanto a aplicação dos instrumentos. Para a aplicação do “Manual de Acessibilidade Espacial Para Escolas: o direito à escola acessível” (BRASIL, 2009), o pesquisador fará uma varredura seguindo os procedimentos do manual e marcará tudo o que corresponde ou não ao solicitado como as características mais viáveis para o acesso e locomoção dos estudantes com deficiência física. Na 2º etapa, realizaremos uma reunião com os pais para informar os objetivos e autorização para a pesquisa, onde será aplicado o questionário socioeconômico e a “Avaliação da Satisfação do aluno com deficiência física” (GUERREIRO, 2011) sendo necessário uma adaptação para o público específico com deficiência no ensino fundamental e médio, pois os estudos de Guerreiro (2011) foram realizados com estudantes com deficiência do Ensino Superior em UFSCAR. Na 3º etapa, será realizada uma Entrevista Narrativa, a partir da pergunta geradora: Quais os problemas mais comuns que você encontra no seu trajeto de casa a sala de aula? Dessa maneira, ressaltamos que todas as aplicações de questionário e entrevistas serão realizadas de maneira individual em uma sala ou espaço reservado da escola sem a interferência de ruídos externos, buscando atender o tempo máximo de 30min, onde poderão estar presentes os pais, gestores ou pedagogos durante a aplicação.



Analises dos dados

Os dados serão reunidos, analisados e interpretados. Para Lakatos e Marconi (2003), estas duas fases fazem parte do núcleo central da pesquisa e, os dados não findam em si, mas proporcionam as respostas para sistematização e escrita do relatório final, com vistas à elucidação da problemática em questão.

A partir do instrumento “Manual de Acessibilidade Espacial Para Escolas: o direito à escola acessível” (BRASIL, 2009), buscaremos descrever e identificar quantitativamente os espaços de pesquisa, com base na frequência absoluta de respostas – “sim”, “não” ou “não se aplica” - a serem preenchidas pelo avaliador nas 21 escolas.

Na “Avaliação da Satisfação do aluno com deficiência no Ensino Superior: Estudo de Caso da UFSCAR” a autora Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro (2011) utilizou a Escala de Diferencial Semântico a partir dos pares de adjetivos para os aspectos estruturais: aceitável; acessível; adequado; agradável; amplo; apto; atende; bom; claro; confortável; conhecido; contínuo; discernível, estável; fácil; legível; limpo; livre; nivelado; organizado; ótimo; pleno; presente; rápido; satisfeito; seguro; suave; total; útil; visível e seus antônimos. Esses serão inseridos na plataforma SPSS (FIELD, 2009) para a identificação da média, desvio padrão e frequência de casos.

A entrevista narrativa se caracteriza como ferramenta não estruturada, permitindo o surgimento de histórias de vida, tanto dos participantes como do contexto ao qual faz parte (MUYLAERT *et al.*, 2014). Para este momento utilizaremos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2016), seguindo as três etapas: unitarização, categorização e meta-textos. Onde estes determinam um procedimento para pesquisas qualitativas, empregado no tratamento da análise de resultados de fenômenos e discursos, sendo possível utilizar as informações obtidas na produção de compreensões inovadoras.

Resultados esperados

Ao final deste processo queremos dirimir nosso problema de estudo que é saber “Qual o nível de satisfação de aluno com deficiência física quanto à acessibilidade arquitetônica nas escolas?” para caracterizarmos a satisfação desse público.



REFERÊNCIAS

BAHLS, T. M.; SILVA, A. J. B.; REZENDE, C. C. **Escola para todos: a inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência visual**. Trabalho apresentado no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 44ª ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30/01/2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulgada da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Organização dos Estados Americanos, Guatemala (OEA 1999).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008.

COLEGNESE, S. A.; MELO, J. L. B. **A técnica de entrevista na pesquisa social**. Cadernos de Sociologia, v.9, p. 143-59, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FIELD, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002. <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 14 de junho de 2022.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar - São Carlos**: UFSCar, 2011. 229 p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2886/3990.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 14 de junho de 2022.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista da pesquisa social**. Didática, v.26/27, p.149-58, 1991. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf. Acesso em: 14 de junho. 2022.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e acessibilidade**. In: Revista da Sobama. v.10, n. 1. p. 31-36. 2005. Suplemento.

MANZINI, Eduardo José; CORRÊA, Priscila Moreira. **Avaliação de acessibilidade na educação infantil e no ensino superior**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



MANZINI, Eduardo José. **Acessibilidade:** Um Aporte na Legislação para o Aprofundamento do Tema na Área da Educação. In.: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles (organizadores). Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva.** 3ª ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MUYLAERT, C. J. et al. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Revista. Esc. Enfermagem – USP. v.48, n.2, p.193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCT/?lang=pt>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

ONU/UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Em 16 de junho de 2022.

ONU/UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** (ONU) no dia 13 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Em 16 de junho de 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: o paradigma do século XXI.** Inclusão - Revista da Educação Especial, v.1, n.1, p.19-23, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação.** Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, Geane das Chagas. **Perspectiva docente quanto à inclusão: aspectos pedagógicos e arquitetônicos em questão.** Dissertação de mestrado PPGE/UFAM: Manaus, 2021.

SOUZA, Danilo Batista de. **Acessibilidade e inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública.** Dissertação de mestrado PPGE/UFAM: Manaus, 2017

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos. 1990.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 junho de 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o enquadramento da ação: necessidades educativas especiais.** Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

UNIT. Universidade Tiradentes. **Desenho universal uma tecnologia criada para unir pessoas.** Blog da UNIT. 2021. Disponível em: <https://portal.unit.br/blog/noticias/desenho-universal-uma-tecnologia-criada-para-unir-pessoas/>. Acesso em: 16 de junho de 2022.

VOLPATO, G. L. **Método lógico para redação científica.** 2.ed. Botucatu, SP: Best Writing, 2017.



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: IDENTIFICANDO AS CONCEPÇÕES LEGAIS E POLÍTICAS.

Alexandre Rodrigo Teixeira Alecrim¹⁰

Maria Almerinda de Souza Matos¹¹

E-mail: alexandrerodrigo3@gmail.com

GT 3: Educação Especial, Educação Inclusiva e Direitos Humanos na Amazônia

Resumo

Este trabalho tem como proposta apresentar resultados parciais do projeto (PIB-H/0089/2021) intitulado “Atendimento Educacional Especializado: modalidade de ensino da Educação Especial para alunos com Altas Habilidades/Superdotação” e tem como objetivo geral analisar os direitos garantidos por leis, documentos de políticas públicas, decretos, notas técnicas, referenciais teóricos e serviços para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e neste trabalho apresentaremos o primeiro objetivo específico com a finalidade de identificar a legislação e as políticas públicas para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. A abordagem da pesquisa é qualitativa e elegemos a pesquisa bibliográfica como norteadora da nossa ação no processo de coleta de dados. O projeto fundamenta-se nas legislações e políticas públicas, como: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes Nacionais de Educação Especial (2001); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015); entre outros. Por meio deste trabalho, pretende-se aprofundar a conceituação, as leis e as políticas sobre o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. A pesquisa visa colaborar na formação de futuros profissionais em educação a compreender o AEE com alunos com altas habilidades/superdotação, assim como contribuirá para o campo de buscas científicas.

PALAVRAS CHAVES: Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação - Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

Segunda a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com altas habilidades/superdotação são aquelas que demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em área de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

Enfatizamos que os alunos com altas habilidades/superdotação fazem parte do público-alvo da educação especial, como demonstramos nas pesquisas de PIBIC n° PIB-

¹⁰ Acadêmico do curso de pedagogia plena da universidade Federal do Amazonas, pesquisador de Iniciação científica.

¹¹ Dra. em educação, prof^a associado IV, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicopedagogia Diferencial.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



H/0243/2018, PIBIC n° PIBH/0286/2019 e PIBIC n° PIB-H/0136/2020, e que eles também têm os direitos garantidos por Lei.

Uma parte importante das políticas públicas educacionais são os dispositivos legais, pois, como bem afirma Mendes (2000, p. 11), “é no contexto da política educacional geral que devem ser traçadas as diretrizes para indivíduos com necessidades especiais”, mas a inclusão dessas diretrizes nos documentos legais ainda não representa a garantia de execução de uma política inclusiva.

A escolha deste tema para este projeto se deu por conta da carência de estudos detalhados sobre altas habilidades/superdotação e principalmente pela legislação e políticas públicas da temática proposta, sendo de grande relevância e ajudando estudantes, pesquisadores, famílias e profissionais da educação a entender melhor sobre os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação.

METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa, foi escolhido o uso do estudo qualitativo, bibliográfico e documental para atingirmos os objetivos. Para Ludke e André (1986, p.18), o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Para buscar responder ao objetivo deste estudo, foi escolhido a pesquisa bibliográfica que utiliza documentos digitais e impressos, teses e dissertações, livros, artigos e dados acessados virtualmente que tem veracidade sobre o tema, sendo:

Pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando a sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema ou o objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa. (KOCHE, 2009, p.122).

No primeiro objetivo específico “Identificar a legislação e as políticas públicas para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação” foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, para Marconi e Lakatos (2010, p.157) a característica da



pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que denomina de fontes primárias, estas podem ser feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois.

Por conseguinte, foi feito um estudo através de livros e documentos (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Diretrizes Nacionais da Educação Especial (2001); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); entre outros) que regem a legislação e políticas públicas dos alunos com altas habilidades/superdotação, e assim chegamos ao primeiro resultado desta pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

Aspectos legais e políticas do aluno com AH/SD

Ao abordar a questão legal, é importante conhecer e contextualizar os embasamentos legais que amparam os alunos com altas habilidades/superdotação. O atendimento educacional pauta-se no respeito à dignidade do ser humano e no seu direito ao pleno desenvolvimento.

Em princípios baseados na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca-Espanha, a Declaração de Salamanca proclama que:

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter o nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios,
- os sistemas educacionais deveriam ser projetados e os programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Em outubro de 1988, na Constituição da República Federativa do Brasil, nosso documento maior e vigente até o momento, em seus artigos, preconiza que: Artigo 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; Artigo 206, inciso I. “A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; Artigo 208, o AEE é ofertado pelo Estado e assegurado no inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e no inciso V – “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de nº 5.692/1971) fez referência em seu Artigo 9º: Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora”.

Dos tipos mencionados, destacam-se os seguintes: Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas; Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica; Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade; Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo; Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho; Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Uma dessas definições é a conceituação grafada nas “Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos” (BRASIL, 1995, p. 13) e na publicação “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1999b, v. 1, p. 37), ambas do Ministério de Educação, claramente baseada na definição de Renzulli (1988) e que diz o seguinte: Altas Habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de „traços consistentemente superiores” em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber.

Superdotados e Talentosos são indivíduos que, por suas habilidades evidentes, são capazes de alto desempenho (RENZULLI, 1988), tem sua capacidade e potencial para desenvolver esse conjunto de traços e usá-los em qualquer área potencialmente valiosa da realização humana, em qualquer grupo social.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (publicação no Diário Oficial da União de 23/12/1996) é estabelecido:

Título II – Artigo 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

III – DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR - Artigo 4º- “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito, em creches e pré-escolas, as crianças de zero a seis anos de idade.

v - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em seu Capítulo V, Da Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 94/96, preconiza:

Artigo 58 - Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Artigo 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;



II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

A Lei nº. 9394/96 não estabelece quaisquer critérios para a identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e nem determina competências quanto a esses procedimentos.

A Lei 10.172 (BRASIL, 2001, p.47) indica o caminho a seguir, quando refere que a identificação das crianças com altas habilidades (superdotadas e talentosas) deverá ser feita mediante uma observação sistemática contextualizada (socioeconômica e culturalmente), que permita verificar “a intensidade, a frequência e a consistência dos traços ao longo de seu desenvolvimento”.

O Parecer CNE/CEB nº. 17 refere (BRASIL, 2002, p. 49) que é necessário “organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação “, e recomenda “às escolas de Educação Básica a parceria com instituições de ensino superior com vistas à identificação de alunos que apresentem Altas Habilidades/Superdotação”.

Em 2002, ano em que profissionais de diversos estados brasileiros decidiram fundar o ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação, este tema foi um dos que lideraram as discussões. Sabendo que o termo superdotação em si encerrava um conceito mais ou menos homogêneo, embora com diferentes nomes, no dia 15 de novembro de 2002, na cidade de Lavras, Minas Gerais, onde foi realizada a primeira reunião, chegou-se ao consenso de que o termo mais adequado para definir este comportamento seria Altas Habilidades/Superdotação.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Em 2004, a partir da comprovação dos dados do MEC/INEP, que demonstraram que dos 566.753 alunos com necessidades especiais, apenas 0,3% constavam com AH/SD, no entanto, este número era muito inferior aos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), que, eram constatados como sendo entre 3 a 5% da população, com estes dados surgiu então as ações políticas do AEE para alunos com AH/SD (LEONESSA et al, 2012).

Partindo desse pressuposto, no ano 2005, ocorreu a proposta de implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação NAAH/S, no Distrito Federal e demais estados do Brasil, tendo o apoio da UNESCO, sendo coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação.

De acordo com o Documento Orientador de Implantação do NAAH/S, a proposta apontava:

[...] impulsionar ações de implementação das políticas de inclusão; promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) vem reafirmar o direito de todos os alunos à educação no ensino regular, objetivando combater o paralelismo da Educação Especial ao ensino comum, sendo essa instituída como uma modalidade de ensino.

O texto desse documento define a Educação Especial como sendo: [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p10).

Assim, a Educação Especial é considerada transversal, atuando desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e realiza o Atendimento Educacional Especializado. Esse atendimento é definido na política da seguinte forma:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidades que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p.10).

É significativo salientar que o AEE é garantido por lei, porém esse atendimento não é obrigatório. Não sendo obrigatório, o aluno com altas habilidades/superdotação e sua família poderão optar ou não pelo atendimento.

Em relação aos termos “Educação” e “Direitos Humanos”, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos menciona que: [...] é um paradigma que foi construído com base na diversidade e na inclusão de todos os estudantes. É considerado também um meio de efetivação do diálogo entre estas diversidades no ambiente educacional, o qual pode ocorrer por meio da produção de conhecimentos voltados à defesa e promoção dos Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 8)

Uma vez analisadas as legislações, as políticas educacionais que podem auxiliar no atendimento das pessoas com altas habilidades/superdotação, tentaremos na segunda e terceira seção deste estudo, confrontar a situação atual desse atendimento, pelo menos que se refere à realidade da cidade de Manaus, que conhecemos e vivenciamos até o momento, como forma de contribuir e incentivar o desenvolvimento desta área educacional.

É indispensável que a inclusão seja entendida como um processo que garante, não somente o acesso, não somente a aprendizagem, mas aprendizagem bem-sucedida, porque somente assim, poderemos entender quais as propostas pedagógicas adequadas para esses alunos.

Portanto, podemos constatar que nos últimos anos tem havido um crescimento importante no que se refere à inserção das AH/SD nas legislações educacionais, mas ainda há um grande desconhecimento do tema e das pessoas que apresentam este comportamento, refletindo na falta de aprofundamento e especificação de propostas de estratégias e procedimentos pedagógicos para o atendimento.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. D.O.U., Brasília, 16 jul. 1990.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Vantagens do atendimento educacional**. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento. Vol. 2. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação: 1ª Ed**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Ministério da educação conselho nacional de educação. Brasília, 2012.

BROGNOLI, Maicol de Oliveira. SANTOS, Sônia Alves dos. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 12, pp. 105-116. Novembro de 2020.

FREITAS, Soraia (org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria. UFSM, 2006.

KÔCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação científica à pesquisa**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEONESSA, V. T. ET AL. **Atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação: uma proposta do NAAH/S LONDRINA/PR**. III SIES – Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior O estudante cego e surdocego Londrina, 27 e 28 de Novembro de 2012.

LUDKE, M.; André M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a ed. p.43 e 44.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE: contribuições para a prática pedagógica**. 1.ed., 1. reimpr. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação - CE. Universidade Federal de Santa Maria: UFSM, 2014.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira (org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria. FACOS-UFSM, 2018.



AS REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES JUVENIS NA ATUAÇÃO DO/A CONSELHEIRO/A TUTELAR NA CIDADE DE MANAUS-AM.

Anderson Lincoln Vital da Silva¹²

ULBRA, Canoas, RS

Annebelle Lima Magalhães Cruz¹³

ULBRA, Canoas, RS

Luiz Marcelo Magalhães Cruz¹⁴

FBN, Faculdade Boas Novas

E-mail: andersonvital@ufam.edu.br

E-mail: annebelle.cruz@gmail.com

E-mail: lmnc200@yahoo.com.br

GT 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Financiamento: FAPEAM

Resumo

O Conselho Tutelar foi criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecendo no referido dispositivo legal as suas atribuições e as competências no atendimento de crianças e adolescentes. Trata-se de uma pesquisa que adota os campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e foi desenvolvida durante um processo formativo em serviço, partindo de duas questões norteadoras: quem são os adolescentes atendidos pelo/a conselheiro/a tutelar e quais são os seus direitos violados. Participaram 15 conselheiros tutelares, da cidade de Manaus – AM, que indicaram que a maioria dos adolescentes atendidos estão envolvidos em conflitos com a lei, por terem cometido algum ato infracional, evasão escolar, desafios de relações familiares e, conseqüentemente, tendo seus direitos violados, a partir do que é instituído no ECA.

Palavras-chave: ECA; Formação de conselheiros; Adolescentes.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações de identidades juvenis a partir da atuação de conselheiros/as tutelares na cidade de Manaus – AM, durante um processo formativo¹⁵.

¹² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Advogado e Cientista Social. Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela UFAM. Professor da Universidade Federal do Amazonas.

¹³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Pedagoga, Psicóloga. Mestre em Gestão Social e Educação, pela UNA/BH.

¹⁴ Especialista em Gestão Pública e Direitos Humanos. Bacharel em Direito e Gestão Pública. Professor Universitário pela Faculdade Boas Novas, Manaus/AM.

¹⁵ Utilizamos o constructo dos processos formativos apontado por Marcelo García (1999), pois para o autor, se constituem de uma maneira de cunho evolutivo, sistemático e organizado por meio do qual o professor aprende e desenvolve sua competência profissional.



O legislador ao considerar crianças (até doze anos incompletos) e adolescentes (de doze a dezoitos)¹⁶, mostrou que esses sujeitos se encontram em fase peculiar de desenvolvimento, na tentativa de eliminar o rótulo de “menores”, passando assim, o reconhecimento como cidadãos e garantidos direitos específicos para os que estão nesta fase de ciclo de vida.

Embora nos anos 90 a lei instituísse essa nova série de medidas e garantias de direitos em prol das crianças e adolescentes, o distanciamento entre a visão normativa e a visão sociocultural não caminham na mesma velocidade e nem as mudanças que foram e são necessárias para efetivação desses direitos (TERRA; AZEVEDO, 2018).

Utilizando-se das lentes teóricas da representação e identidade estudados por Hall (1997), Silva (2014) vinculados a vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais nos possibilita a condição de problematizar o caráter constitutivo destas representações e identidades, além de examinar quem detém o poder de representar e definir a identidade.

O texto estrutura-se apresentando os caminhos metodológicos e o ensaio analítico com dois eixos, sendo o primeiro intitulado de Representações sobre as identidades juvenis e o segundo risco e vulnerabilidade dos adolescentes.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho apresentado vincula-se ao projeto de pesquisa: Representações de Infâncias e Juventudes na formação dos Conselheiros Tutelares na cidade de Manaus – AM¹⁷, do qual tem por objetivo discutir as dimensões teóricas, políticas e pedagógicas que operam no contexto formativo do/as conselheiros tutelares em sua atuação.

A oficina foi realizada no mês de novembro de 2021, na sede da Defensoria Pública, do Estado do Amazonas, com duração de aproximadamente duas horas, tendo seguintes conteúdos abordados: conceitos de representação, identidades e adolescência, atos infracionais previstos no ECA, estatística de adolescentes envolvidos em atos infracionais e formas de atuação do/a conselheiro de acordo com a legislação vigente.

¹⁶ Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, n.p)

¹⁷ Projeto de Pesquisa de Doutorado devidamente aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Luterana do Brasil, sob o CAEE: 50352621.1.0000.5349, sob orientação da Profa. Dra. Carin Klein.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A participação de conselheiros/as tutelares, assistindo a oficina foram de 45 no total, porém os que se dispuseram a participar ativamente da oficina, por meio de respostas as perguntas formuladas foram apenas 15 sujeitos.

O modo de realização desta pesquisa, foi constituído por estratégias combinadas que possibilitam trazer contribuições para o estudo das políticas públicas e da rede de significados (KLEIN; DAMICO, 2014), que estes conselheiros/as podem atribuir para os adolescentes que são atendidos no dia a dia de sua atuação enquanto conselheiro/a tutelar, compreensões dos modos de ser jovens e da “efetividade” do próprio Sistema de Garantias de Direito¹⁸ em prol das crianças e dos adolescentes.

Após uma explanação sobre o conteúdo proposto, os/as conselheiros/as foram divididos em 9 grupos, cada um vinculado a sua própria zona e região, da cidade de Manaus, com o objetivo de realizar as seguintes atividades.

A atividade consistia em cada um escrever quem eram os adolescentes atendidos pelo/a conselheiro/a e quais eram os direitos violados dos adolescentes atendidos. Após a realização da escrita, recolheu-se cada papel que recebeu a letra P de participante e um número de modo a resguardar o anonimato como forma de respeitar normas éticas.

Ressalta-se que a produção de discursos jurídicos que envolvem os termos de criança e do adolescente podemos considerar como vasta no Brasil, porém relacionadas aos termos de “proteção”¹⁹, essas legislações ocorrem efetivamente com a promulgação da Constituição Federal de 1998, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 além do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

Segundo Sposito e Carrano (2003), a promulgação do ECA, Lei N° 8.069/1990, induziu a elaboração de políticas sociais especificamente destinadas à infância e à

¹⁸ De acordo com o Art. 1º da Resolução N° 113, de 19 de abril de 2006, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), o Sistema de Garantia dos Direitos constitui-se na articulação e na integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal. O Conselho Tutelar encontra-se no eixo de defesa (BRASIL, 2006).

¹⁹ Antes do Estatuto da Criança e do Adolescente vigorou a “Doutrina da Situação Irregular”, cuja perspectiva adotada consistia em tratar os menores na condição de objetos, estigmatizando em sua situação irregular com a violação e restrição de direitos elementares, além de ser reduzido a sua condição de incapaz por meio da autoridade e da repressão (CUSTÓDIO, 2009). Essa orientação doutrinária vigorou por meio de duas legislações: Código de Mello Mattos, com vigência de 1927 a 1979; e o segundo foi o Código de Menores, instituído em 1979, por meio da Lei No 6.697, de 10 de outubro de 1979, e que permaneceu até 1990.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



juventude — principalmente por meio da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Visando a garantir os interesses e os direitos das crianças e dos adolescentes, a Doutrina da Proteção Integral começou a substituir a ideologia da Situação Irregular.

Entre todas essas criações de políticas sociais, destaca-se a instituição do Conselho Tutelar, como um órgão formado por pessoas escolhidas pela sociedade e encarregado no âmbito municipal de providências concretas destinada a tutela dos direitos individuais da criança e do adolescente (TAVARES, 2021).

Conforme previsão legal, os artigos 131 e 132 do ECA esclarecem que o Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Define-se nessa Lei que, em cada município, haverá, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco conselheiros/as, escolhidos/as pela comunidade local para um mandato de quatro anos, permitida recondução por novos processos de escolha (BRASIL, 1990).

Com a Lei Municipal nº 359, de 20 de setembro de 1996, a qual dispõe sobre a Política Municipal de Atendimento dos Direitos da Criança e do Adolescente (MANAUS, 1996), ficou instituído o Conselho Tutelar como órgão de política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente (Art. 3º, inciso II), na proporção de, no mínimo, um para cada 200.000 habitantes (Art. 5º). A seguir passaremos a discutir o primeiro eixo de análise referente a produção de dados durante a formação.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a construção dos significados das coisas que passam a existir no mundo se utiliza de sistemas de representação – conceitos e signos. As representações que os atores sociais fazem uso se valem dos sistemas conceituais de sua cultura e linguagem, e outros sistemas de representação subsidiam a construção de significados, para fazer o mundo significativo e para falar com os outros sobre esse mundo de forma significativa (HALL, 1997).

Neste eixo analítico a questão a ser respondida pelos/as Conselheiros/as Tutelares era: quem são os adolescentes que atendo no conselho tutelar? Esta questão foi elaborada com o objetivo de verificar o modo que esses/as conselheiros atuam, investindo principalmente na constituição de representações sobre juventudes. Destaco algumas frases escritas pelos participantes:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



“muitos adolescentes são de famílias carentes, que residem em bairros carentes em áreas periféricas” (P3)

“adolescentes que da grande maioria vem de periferia da cidade, com muitas fragilidades e famílias desestruturadas de diversas formas” (P8)

“são adolescentes com problemas de desobediência e envolvimento com aliciadores do tráfico de entorpecentes e muitos já traficando” (P10)

“são adolescentes que estão no meio de um conflito familiar, com dificuldades com sua opção sexual e direitos violados (mentalmente, sexualmente e expostos ao trabalho” (P14)

A partir dessas respostas podemos a princípio que a constituição desta identidade juvenil desses adolescentes perpassa por outros atravessamentos que não se reduzem apenas ao caráter etário ou fixar tempos e modos de ser jovem (FISCHER, 2016), mas a critérios econômicos, sociais, políticos, da localização onde residem, dentre outros.

Assim a constituição das juventudes ocorre por meio das relações que estabelecem com o mundo, a partir do grupo social a que pertencem, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, as ideias e as normas que organizam sua visão de mundo (DAYRELL; CARRANO, 2014), como pode ser descrito pelos/as Conselheiros/as Tutelares em suas respostas.

Esses modos e formas de se constituir enquanto adolescente, passam a ser “forjadas” em meio a marcadores como das condições econômicas e sociais desfavoráveis podendo, dessa maneira, relacionar-se ao que se refere a problemas ligados às juventudes brasileiras: altos índices de homicídios entre jovens, gravidez na adolescência, participação em atos infracionais, trabalho precário e desemprego, além do incremento da violência nas áreas urbanas metropolitanas, constituindo-se indicadores sociais que marcam e evidenciam as juventudes marcadas pela pluralidade e pela dinamicidade da vida (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Para Hall (2006), nos ensina que as identidades constituídas ao longo das nossas vidas não são fixas, essenciais ou permanentes. Elas se tornam instáveis, dinâmicas, fluidas, pois assumimos posturas e modos diferentes que não são unificados ao redor de um “eu” coerente.

Outro destaque a ser feito quanto aos dados produzidos durante a oficina, foi a recorrência em seis participantes quanto aos adolescentes que são atendidos onde os/as Conselheiros Tutelares afirmam: “no geral são adolescentes em conflito com a lei ou que de alguma forma tem seu direito violado” (P1; P5; P6; P7; P11; P13).



Um tensionamento cabível a partir dessas respostas, seria porque são associados a estes adolescentes que se encontram em condições econômicas e sociais desfavoráveis, características, comportamentos e até mesmo ausência de inserção de políticas públicas há algum tipo “problemas com a lei”. Barcellos e Fonseca (2009) nos mostra que embora estes agentes, técnicos e profissionais que atuam nesses sistemas não percebem a “falência” da má distribuição de renda, das faltas de perspectivas no mercado de trabalho, das inadequadas políticas públicas e pela própria “falta de conhecimento da realidade brasileira, das populações pobres, das famílias de alunos e infratores” (BARCELLOS; FONSECA, 2009, p. 201).

O segundo eixo analítico representa a produção de dados a partir da questão: quais eram os direitos violados dos adolescentes atendidos pelos/as Conselheiros/as Tutelares? Nessa direção, todos responderam dois direitos: educação e saúde e outros três conselheiros comentaram em suas respostas, a seguir:

“Todos aquelas que garantam sua proteção integração como sujeitos de direitos” (P.8)

“Acompanhamento das famílias” (P.14)

“O direito primordial a vida e a convivência família e em sociedade de forma saudável” (P. 13).

As respostas produzidas pelos/as Conselheiros/as Tutelares representam inicialmente os direitos fundamentais²⁰ no âmbito da aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, do qual o legislador particularizou aqueles que se demonstram indispensáveis a formação do indivíduo ainda em desenvolvimento (AMIN, 2021), como descrito no art. 227 da Constituição Federal de 1988²¹ e do art. 3º e parágrafo único do Estatuto da Criança e do Adolescente²², que estendeu a todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua condição econômico e social.

²⁰ Canotilho (1998) define direitos fundamentais como “são os direitos do homem jurídico-institucionalmente, garantidos e limitados espacialmente [...] direitos fundamentais seriam os direitos objetivamente vigentes numa ordem jurídica concreta” (p. 359)

²¹ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

²² Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Embora mencionado que o direito a educação e o direito a saúde foram considerados os que estariam em uma “ordem de prioridade” como os direitos mais violados das crianças e adolescentes atendidos na sede do Conselho Tutelar, cabe a problematização de quais critérios utilizaram para apontar tais direitos ou porque não mencionaram outros direitos como direito à dignidade, ao esporte, a profissionalização entre outros. Para além de respostas a estas problematizações, uma que pode nortear a discussão deste eixo analítico seria a partir de que momento estas crianças e adolescentes deixaram de ser “sujeitos de direitos” ou deixaram de ser tratados com “prioridade absoluta” para que pudessem por algum motivo terem ou serem levados a procurar um/a Conselheiro/a Tutelar, estando numa condição de risco ou de vulnerabilidade.

Os conceitos de vulnerabilidade e risco permeiam fortemente este eixo analítico, e isso ocorre, porque a vulnerabilidade se refere a existência de um risco. Esse risco pode ser tanto biofísico, relacionadas a determinada área geográfica, assim como pode ser um espaço geográfico ou relacionado a lugares onde pessoas vulneráveis se localizam (HILLESHEIM; CRUZ, 2013), fato este descrito pelos/as conselheiros/as ao atender os adolescentes.

Hillesheim e Cruz (2013) nos mostram que esses lugares podem sofrer transformações positivas, a partir do momento em que recebem ações mitigadoras e passam a significar a diminuição do risco. Essas ações mitigadoras em espaços com alto índice de vulnerabilidade pode ser traduzidas, por meio de políticas públicas que atendam demandas destes adolescentes e suas famílias, concretizando-se enquanto direitos previstos no ordenamento jurídico.

Nessa conjuntura, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz em seu texto legal a palavra risco de forma expressa está associada ao desenvolvimento psíquico na primeira infância (art. 11§3º; art. 14§5º), bem como associada ao risco de abuso em caso de irmãos colocados em família substituta (art. 28§4º) e especificamente para adolescentes que ao cometerem ato infracional possam ser transportados em veículo adequado evitando riscos a integridade física e psíquica (art. 176). Entretanto, o dispositivo legal em seu art. 98²³

discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.

²³ Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos



nos mostra uma amplitude desta noção de risco, uma vez que o legislador determinou medidas de proteção a crianças e adolescentes sempre que os direitos previstos no Estatuto forem ameaçados ou violados quer por uma ação ou omissão do Estado, por irresponsabilidade das famílias ou da própria conduta.

Abordar as vulnerabilidades e risco vinculadas a juventude é levar em consideração um conjunto de desafios que vão desde a diversidade que caracteriza este grupo e à identificação das demandas por serviços e benefícios até aos diferentes contextos nos quais esses jovens se constroem como sujeitos (DAYRELL; CARRANO, 2002), desvinculando a ideia que somente às situações de pobreza, mas a um amplo espectro de situações, por exemplo, desemprego, doença, dificuldades de inserção no mercado de trabalho, deficiência física, situações de violência, entre outras (SPOSATI, 2009).

CONCLUSÕES

A discussão produzida até aqui nos levou a problematizar a partir de um conjunto de leis em torno da proteção da criança e do adolescente, de como são representadas as identidades juvenis e os seus direitos violados quando do atendimento realizado/a por um/a Conselheiro/a Tutelar.

Embora seja público e notório toda a produção legislativa visando garantir o desenvolvimento integral, a condução de discursos para processos de inclusão do social, ainda sim, escampam, fogem e ficam “a margem” crianças e adolescentes de seus direitos tido como fundamentais para que possam se constituir e participar enquanto sujeitos de direitos preconizados pelo próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

Os desafios dos/as Conselheiros/as Tutelares são inúmeros principalmente advindas de suas atribuições previstas em lei, bem como da compreensão que deve ser tida em relação as identidades e os atravessamentos que passam a constituir o cotidiano desses jovens em face das diferentes situações, vivências e distintas inserções sociais e

reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III - em razão de sua conduta.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



culturais, bem como as vivências de vulnerabilidades sociais e exposição a riscos sociais que compõe a sua relação com o meio.

Manifestamos que por meio dos processos formativos que estes/as Conselheiros/as Tutelares participam torna-se como uma estratégia possível de melhoria no desempenho de suas atividades e nos encaminhamentos de inserção de crianças e adolescentes nas políticas públicas.

REFERÊNCIAS

AMIN, Andrea Rodrigues. Doutrina da proteção integral. In: MACIEL, Katia Regina Ferreira Lobo Andrade. (org.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente**: aspectos teóricos e práticos. 13. ed. São Paulo: Saraiva Educações, 2021. p. 49-59.

BARCELLO, Daisy Macedo; FONSECA, Claudia. Um sobrevoo de pesquisas sobre instituições para adolescentes em conflito com a lei. In. FONSECA, Claudia; SCHUCH, Patrice. **Políticas de proteção à infância**: um olhar antropológico. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P – 197 -218.

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

BRASIL. Lei No 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266.. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução Nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Legisweb, [2006b]. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>. Acesso em: 22 out. 2021.

CANOTILHO, J.J. **Direito Constitucional e teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 1998.

CUSTÓDIO, André Viana. **Direito da Criança e do Adolescente**. Criciúma: Editora da UNESC, 2009.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. 2002. Disponível em: http://formacaoredefale.pbworks.com/f/Jovens+no+Brasil_Dif%C3%ADceis+Travessias_Paulo+Carrano.pdf Acesso em: 10 de set 2022.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 101-133.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 4, n. 7, p. 5-9, jan./jun. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart. (ed.). **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage, The Open University, 1997. p. 13-74.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



HILLESHEIM Betina; CRUZ, Lilian Rodrigues da. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. In: CRUZ, Lilian Rodrigues da; GUARESHI, Neuza. (org.). Políticas públicas e assistência social: diálogo com as práticas psicológicas. 4. ed. Petrópolis; Vozes, 2013. p. 70-85.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.). Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 65-88.

MAIA, Claísa Maria Mirante. BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos. Ato infracional: forma de inserção no mundo e/ou ausência de vínculos? In: PAES, Paulo C. Duarte. AMORIM, Sandra Maria Francisco. **Adolescentes em conflito com a lei: fundamentos e práticos da socioeducação.** Mato Grosso do Sul. UFSM, 2010.

MANAUS. **Lei Municipal N° 359, de 20 de setembro de 1996.** Dispõe sobre a política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente e dá outras providências. Manaus: Leis Municipais, [1996]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/1996/36/359/lei-ordinaria-359-1996-dispoe-sobre-a-politica-municipal-de-atendimento-dos-direitos-dacrianca-e-do-adolescente-e-da-outras-providencias-1996-09-20-versao-original>. Acesso em: 20 set. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto. 1999.

SÊDA, Edson. **Síntese do Estatuto da Criança e do Adolescente.** São Paulo: CIDFP, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SPOSATI, A. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. In: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS) (Org.). **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil.** Brasília, 2009.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo César. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300003>

TAVARES, Patrícia Silveira. O Conselho Tutelar. In: MACIEL, Katia Regina Ferreira Lobo Andrade. (org.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos.** 13. ed. São Paulo: Saraiva Educações, 2021. p. 616-674

PEREIRA, Ulliane de Amorim; ALEIXO, Natacha Regina Cíntia. Os resíduos sólidos urbanos como condicionante de doenças na cidade de Manaus – AM. **Revista Geonorte**, Manaus, v. 9, n. 31, p. 32-53 DOI: <http://dx.doi.org/10.21170/geonorte.2018.V.9.N.31.32.53>

TERRA, Cilene; AZEVEDO, Fernanda. **Adolescente, ato infracional e serviço social no judiciário: trabalho e resistência.** São Paulo: Cortez, 2018.



DESAFIOS PARA INCLUSÃO NO INTERIOR AMAZÔNICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maísa Lemos de Lima²⁴

Wania Ribeiro Fernandes²⁵

E-mail: lemosnaisa2009@hotmail.com

GT 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Resumo

A educação inclusiva como paradigma da educação especial está posta na legislação educacional como modalidade transversal perpassando por todas as modalidades de ensino, sendo assegurada a sua matrícula na rede regular de ensino, a inserção do aluno deficiente na escola regular tem avançado mediante políticas públicas que promovem práticas inclusivas. Este trabalho tem por objetivo descrever os desafios encontrados no interior amazônico para a implementação da inclusão escolar decorrente de Relato de Experiência de Estágio em Docência do Ensino Superior, na disciplina “Educação Inclusiva na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental” do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica — PARFOR da Universidade Federal do Amazonas, referente ao semestre 2022-01, no município de Fonte Boa, Amazonas. A ementa da disciplina objetivava trabalhar questões teóricas e práticas para um ensino inclusivo. Os professores em formação desconheciam as legislações e direitos básicos dos estudantes, público-alvo da educação especial. Constatou-se que os desafios para inclusão no interior amazônico vão desde a questão estrutural, com total falta de acessibilidade para crianças deficientes, passando por falta de material pedagógico adequado para trabalhar com estudantes com deficiência de qualquer natureza: sensorial e/ou cognitiva e chegando ao desconhecimento dos profissionais da educação da localidade sobre questões legais e de direitos da pessoa com deficiência. A disciplina foi importante na medida em que oportunizou apresentar e problematizar o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais aos graduandos. É possível afirmar que a escola inclusiva necessita não só de professores e profissionais capacitados, criando oportunidades, idealizando aulas significativas que promovam a prática inclusiva, mas também de uma gestão comprometida, família e comunidade envolvidos socialmente com o processo de inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusiva 1; Desafios 2; Ensino 3; Interior Amazônico 4

INTRODUÇÃO

O estágio em docência do ensino superior é um dos requisitos a serem cumpridos pelos mestrandos da Universidade Federal do Amazonas — UFAM. Desta forma, esse relato decorre de uma experiência profissional proporcionada pelo cumprimento do estágio docente no interior do Amazonas, cidade de Fonte Boa, no curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica — PARFOR/ UFAM. A disciplina ministrada foi “Educação Inclusiva na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental” e ocorreu no início do ano de

²⁴ Mestranda em Educação, pela Universidade Federal do Amazonas, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, Linha 4 – Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico, Brasil (2022).

²⁵ Doutorado em Educação em Ciência e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil (2010) Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, Brasil.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



2022, momento em que estavam sendo retomadas às aulas presenciais no contexto de pandemia da Covid-19.

O contexto em que se insere a inclusão escolar na atualidade, tem como base o respeito as diferenças como precedente. A educação especial enquanto modalidade transversal tendo por viés a garantia do acesso da pessoa com necessidades educacionais especiais ao ensino regular corrobora com uma proposta de ensino equânime, ou seja, que considera as peculiaridades de cada indivíduo na garantia de seus direitos educacionais. Nesse sentido, o espaço escolar deve garantir a acessibilidade e permanência a todos os estudantes atendendo as suas especificidades e auxiliando o/a professor/a buscar meios para proporcionar ao educando um ensino de qualidade com responsabilidade. Assim sendo, é de fundamental importância compreender a realidade amazônica e suas especificidades frente ao processo de inclusão escolar.

Esse relato de experiência foi construído a partir do seguinte questionamento: considerando as desigualdades sociais, isolamento geográfico e dificuldade no acesso à internet como se caracteriza os desafios encontrados pelos professores e na educação para inclusão educacional no interior amazônico?

A inclusão escolar tem se apresentado como um dos grandes desafios do sistema educacional brasileiro. Sendo um processo que envolve e busca a ampliação da participação de todos, estudantes, professores, família e agentes escolares nos estabelecimentos de ensino, o objetivo desse relato é apresentar os desafios encontrados para inclusão educacional no interior amazônico no processo de formação de profissionais da educação. Inicialmente iremos caracterizar o Programa Parfor para em seguida descrever como a disciplina, ministrada contribuiu para a problematização do processo de inclusão escolar no município. Após destacamos a noção de inclusão identificada nos graduandos do interior amazônico. Por fim buscaremos apresentar como a inclusão escolar se apresenta no interior amazônico durante nossa experiência docente.

METODOLOGIA

Nossa caminhada metodológica se inicia com a experiência vivida no estágio docente, o qual nos permite a interface entre o Programa de Pós-Graduação em Educação e o curso de Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional PARFOR/UFAM que se dá



nos interiores na modalidade modular. É importante afirmar que esta experiência, advinda do estágio docente, nos revelou inúmeros saberes e nos trouxe potenciais experiências frente a formação docente levando-nos a problematizar, debater questões não só frente a formação docente, mas também frente ao processo de inclusão em lugares longínquos amazônicos.

O estágio docente realizado no município de Fonte Boa/AM proporcionou a observação participante, pois o estudante do programa de pós-graduação assume papel de estagiário docente na turma de licenciatura em pedagogia. A observação assistemática, decorrente das vivências, possibilitou a mim um olhar científico diferenciado mediante os desdobramentos que nos foram apresentados que nos obrigou a alterações significativas no Planejamento do estágio docente.

Agora seguiremos tratando das experiências em forma de relato, para contribuir na formação de futuros profissionais da educação não apenas para a educação básica mas também para o ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Estágio Docente no interior Amazônico e a Formação de Professores

No Brasil a pós-graduação *stricto sensu*, ministradas pelos programas em cursos de mestrado e doutorado é a trajetória no que se refere a oportunidade à pós-graduandos possam vivenciar e compartilhar experiências e sistematizar conhecimentos em conjunto com outros acadêmicos Pimenta & Lima (2004). O estágio docente é um dos pilares de troca, em que se consolida em nosso país como parte da política de formação docente. Na pós-graduação, essa experiência de troca não se limita a estagiário de pós-graduação e estudante de graduação, mas também entre orientando e orientador, pois o acompanhamento da regência fica a critério do professor(a)/ orientador(a).

Segundo o site oficial do Ministério da Educação — MEC, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica — Parfor, foi criado em maio de 2009 com gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior. O Plano Nacional de Formação de Professores foi criado



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



exclusivamente para atender educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou seja, exerçam a profissão de professores da Educação Básica sem formação para tal.

No contexto amazônico cuja geografia dá ao seu território características muito diversas de outras regiões brasileiras quanto as distâncias entre municípios, e consequente deslocamento, como também quanto às questões étnicas e culturais a implementação e desenvolvimento do Parfor tem trazido desafios plurais aos docentes, que se deslocam das Instituições de Ensino Superior para ministrar as disciplinas como também para os estudantes que se deslocam de suas áreas de atuação no interior para os municípios onde os cursos são ofertados.

Este relato traz a experiência ocorrida no município de Fonte Boa/ AM localizado a oeste da capital Manaus cerca de 678 km de distância cujo acesso se dá por barco, lancha e avião. Compreendemos que o relato de experiência nos permite um olhar diferenciado à prática do estágio docente e da formação de professores, nos aponta análises acerca de políticas públicas que corroboram para a materialização da política do processo formativo desse profissional. Nesse sentido, a experiência de realização do estágio docente não é única mola propulsora de reflexão, mas a formação docente nesta realidade amazônica reconstrói essa interface continuamente.

As legislações educacionais esboçam a garantia de formação de todos os profissionais da Educação Básica, todavia para isto ser realidade no Brasil, na prática, de fato ainda há muito que fazer, seja por falta de vontade política para efetivação de políticas públicas e programas, seja por falta de condições materiais para desenvolvimento de alguns programas. A qualidade da educação não depende única e exclusivamente dos resultados obtidos nos exames externos, mas no equilíbrio entre as ações e metas qualitativas, pois, investir na formação de professores é também investir em educação.

A educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimentos em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico. (GATTI, 2016, p. 163)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A experiência que queremos compartilhar nesse momento começou a ser desenhada quando em contato com a orientadora de mestrado, optei por acompanhá-la ao município de Fonte Boa/ AM onde foi ministrada a disciplina “Educação Inclusiva na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental” do (Curso de Pedagogia) pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica — PARFOR, referente ao semestre 2022-01. Tal escolha se deu, devido meu interesse em compartilhar conhecimentos e experiências e adquirir conhecimentos com fins a colaborar na produção da minha dissertação. Logo, chegando ao conhecimento da coordenadora do PARFOR no município de Fonte Boa/AM novos caminhos foram se delineando frente ao desdobramento da disciplina e da parte prática proposta na matriz da disciplina.

A experiência em sala de aula nos proporcionou as mais variadas conexões quando falamos da trajetória do profissional, e nesse sentido a disciplina tinha por objetivo geral analisar os aspectos teóricos, históricos e conceituais sobre a educação inclusiva e desenvolvimento das práticas escolares através do AEE, bem como o preparo do professor para o satisfatório atendimento dos educandos incluídos na rede regular de ensino através de saberes, estratégias e práticas metodológicas adaptadas, e como objetivos específicos, (i) refletir sobre o sentido da inclusão na PNEEPEI; (ii) analisar a prática docente no AEE; e (iii) identificar as estratégias e práticas metodológicas desenvolvidas para a educação especial e inclusiva.

O primeiro grande desafio no exercício prático dessa experiência se deu no espaço físico destinado para as aulas da turma do curso de Pedagogia do Parfor no município. Era uma escola de Educação Básica para séries iniciais que estava em obras. A referida turma era composta de 53 estudantes e as salas destinadas às aulas comportavam no máximo 25 estudantes. No calor intenso, característico da região, não havia aparelho de ar-condicionado, nem bebedouros, nem banheiros funcionando na escola.

As aulas aconteciam das 7h às 18 horas com intervalo de duas horas para almoço. Como as aulas ocorreram em fevereiro, no período de “carnaval”, a Secretaria Municipal estava de recesso e não havia apoio escolar para a professora ministrante da disciplina como também não havia nenhum tipo de material pedagógico como papel, pincel atômico, apagador de quadro ou qualquer tipo de equipamento, como Datashow, disponível ou funcionando.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Como consequência todo o planejamento de aula realizado anteriormente para ministrar a disciplina precisou ser revisto no dia de início das atividades. A professora passou a comprar litros de água para disponibilizar para a turma e os estudantes começaram a levar água, café e banana. Assim, a turma foi dividida em dois grupos e a professora ministrante da disciplina estabeleceu comigo um sistema de rodízio de presença em sala para apresentação de conteúdo e desenvolvimento de atividades.

Desde o princípio a professora expõe a importância da disciplina, não apenas no sentido acadêmico, mas profissional, social e científico. Gradativamente os(as) estudantes professores começam a trazer e apresentar as realidades que enfrentam no cotidiano escolar e suas inseguranças por falta de formação na área de educação especial e inclusiva, pela presença de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e pela falta de oferta de recursos e serviços a esse público. O trabalho com textos acadêmicos foram nos auxiliando a descortinar mitos ali presentes no que tange ao atendimento educacional especializado e a própria inclusão.

A necessidade de formação e informação especializada nesta área ficou evidenciado com a solicitação da Secretaria de Educação Municipal que fosse ofertada uma capacitação de 3 horas a todos os(as) profissionais da rede, incluindo aí os próprios estudantes do Parfor.

A experiência do estágio possibilitou observar que as dificuldades e desafios ali postos são muitos. A inclusão ainda é um desafio, o estudante de pedagogia para se dedicar aos estudos deixam suas casas para ficar na sede do município durante o período de aulas, que duram em média 2 meses e meio. Nesse contexto é que toda a experiência do estágio docente se torna significativa, pois nos aproximamos das vivências dos outros, onde graduandos e pós-graduandos se inserem na atividade escolar. Lembrando que Rodrigues & Rodrigues (2016) alerta que os diversos sujeitos envolvidos no processo de estágio em docência, bem como as instituições, precisam estar em sintonia para que o estágio seja de fato parte interessante e necessária para formação do futuro docente, tornando-o processualmente apto ao exercício da docência.

Assim, vale frisar que:

Tornar-se professor — para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa — obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. (NÓVOA, 2019, p.06)

Diante das questões aqui postas, seguimos com os desdobramentos acerca da inclusão escolar, a qual nos possibilita discussões, práticas pedagógicas planejadas e uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem in loco, outro fator que nos permite pensar em políticas públicas frente a formação docente.

Os desafios para inclusão no interior amazônico

A educação inclusiva é um tema que está em pauta em nossos dias, principalmente quando se trata das modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Isso se dá em decorrência da luta, dos embates que as famílias enfrentam ao buscarem condições dignas de direito e acesso aos seus. Mesmo estando em pauta à mais de 30 anos, onde nosso país sendo signatário em uma das mais eloquentes declarações mundiais, a “Declaração Mundial de Educação para Todos” que propunha mudanças significativas à educação da pessoa com deficiência e ao atendimento escolar, ainda vemos inúmeras situações desagradáveis acontecerem.

De acordo com a compreensão dadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (RES. CNE/CBE n. 02/2001)

É importante mencionar que as questões dignas que as famílias buscam, e lutam há décadas nem sempre pode se resumir apenas a matrícula na escola regular, mas às condições de acesso e ao atendimento educacional digno lhes resguardando todos os direitos.

A disciplina “Educação Inclusiva na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental” problematizou muitos conceitos frente a inclusão escolar, o questionamento incessante pelo laudo médico, o quantitativo de alunos em sala, a equipe



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



escolar preparada para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, os serviços ofertados a criança e a família entre outros.

Na inclusão de alunos com NEE em escola regular, muitos são os entraves atitudinais, seja por parte dos alunos que não tem deficiência, suas respectivas famílias e ainda, da própria família do aluno com NEE, as quais são imbuídas por efeitos das relações de poder. Foucault (1995, p. 08) compreende poder da seguinte forma.

[...] o poder é também, ou sobretudo, uma operação positiva que permeia as relações, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso, [...] o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. (apud. PASSOS, 2008, p. 11)

Neste momento ao refletirmos acerca do poder disciplinar, do biopoder e da governamentalidade, onde Foucault traz o poder como centro das relações sociais que segundo Passos (2008) modelam e remodelam a sociedade a partir do século XVII consolidando-se no século XIX.

Ao pensar numa sociedade cujas relações de poder sobre ela incidem, pensamos nas características de poder propostas por Foucault, que, segundo Passos (2008) será tratado de forma dinâmica, tal como um jogo de forças permanente e também instável. Nesta perspectiva é que vemos o processo de inclusão sendo proposto na região amazônica. O que está posto nas normas, documentos e políticas públicas, ainda não se configura como descrito nos mesmos.

A biopolítica, outro importante conceito tratado por Foucault, nos remete a uma visão histórica e conceitual no que se refere ao quadro político, pois o estado administrativo busca governar maximizando seus feitos com vistas na redução de custos. Revel (2005). Logo, temos a política que é destinada à realização dos atendimentos, porém os projetos, a efetividade do cumprimento da política pública continua sobre a égide do estado.

Aprofundando tais conceitos trazemos ainda a governamentalidade que segundo Revel (2005, p. 54), “pode ser entendido como um conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, reflexões e táticas pelas quais o poder será exercido sobre a população”, tais como através das questões sociais, de saúde, de educação, economia, entre outros.

Contudo, a reflexão que queremos trazer com os conceitos foucaultianos é que o poder é dinâmico e que se configura nos mais diversos espaços e está como uma caixa



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



surpresa, ora te garantindo suporte, ora te impondo medidas. Logo, a inclusão escolar nesta visão está diluída nesta dinâmica, mas é proposta visando o atendimento da população com NEE.

Pensando no que está disposto nos marcos legais, há muito que caminhar frente a inclusão no município de Fonte Boa/AM. Primeiramente conhecer os direitos e deveres da pessoa deficiente ou com necessidades educacionais especiais, formação continuada, oferta de serviços e produtos que promovam uma educação de qualidade. Aspectos de acessibilidade são críticos, pois os próprios prédios escolares deixam a desejar nesse quesito.

Assim, frente ao que foi observado e que destoava ante ao que era objetivo da disciplina ministrada foi realizada uma grande oficina para confecção de materiais e posteriormente um momento de apresentação para ir socializar as experiências e os materiais confeccionados.

A inclusão e o respeito as diferenças, nos fazem refletir de forma involuntária, pois ainda se limita a um ensino puramente mecânico, condicional, e não observando as questões propostas pelas próprias crianças que vão sinalizando deixando ao longo de todo o período escolar, sinais de como aprendem e que muitas vezes são ignorados, ou por falta de conhecimento, ou por comodismo, para não buscar conhecimento, limitando-se a um atendimento nada satisfatório fazendo com que o cérebro não siga uma lógica linear, e sim que este trabalhe descompassadamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi objetivo deste relato de experiência descrever os desafios encontrados para a implementação da inclusão escolar no interior amazônico, assim nos coube refletir acerca do papel do estágio docente na formação de professores no âmbito da graduação e pós-graduação, logo como percurso metodológico usamos o relato de experiência realizada no curso graduação em pedagogia pelo PARFOR/UFAM, em Fonte Boa/AM, que nos permitiu observar como são importantes implementações de políticas públicas no tocante a formação de professores, assim como ao processo de inclusão.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A partir das análises, que os cursos ofertados pelo PARFOR/UFAM inferem que as trocas de experiências entre os estudantes de graduação e pós-graduação fomentam significativamente para a formação de todos e quanto a inclusão a família e a comunidade são parcerias fundamentais no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois os mesmos favorecem o bom relacionamento e a interação social necessário a escolarização da pessoa com NEE, pois o professor precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos alunos e torná-los produtor de seu próprio saber.

A formação do professor voltado para educação especial contribui significativamente para o desenvolvimento de práticas inclusivas, pois o mesmo estará mais sensível às necessidades dos alunos, bem como terá embasamento teórico-prático para realizar atividades que contribua para o desenvolvimento do aluno com NEE.

Todavia, o presente trabalho ganha valor ao articular-se com a práxis, quando desafios e experiências fazem parte de um contexto em que o fazer docente proporciona novas buscas e reflexões acerca da formação docente, da educação especial e inclusiva, onde as questões sociais se encaminham desdobrando-se em políticas públicas e desenvolvimento social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 02. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**, Ministério da Educação/SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 04 de outubro de 2022

PASSOS, I. Situando a analítica do poder em Michel Foucault. **I. Passos, Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**, p. 7-19, 2013.

PIMENTA, S. G., & LIMA, M. S. L. (2004). **Estágio e docência**. Cortez.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. – São Carlos: Claraluz. 2005.

RODRIGUES, V. C. S. & RODRIGUES, L. F. O estágio supervisionado na visão dos autores, dos professores supervisores e dos licenciandos. **Educação Matemática na Contemporaneidade: Desafios e possibilidades**, São Paulo/SP, 13 a 16 de julho de 2016.



EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS INDÍGENAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Keven William Assunção Ferreira²⁶

Jonise Nunes Santos²⁷

Jonatas Axxel Carvalho Machado²⁸

Kassia Silva Almeida²⁹

Nayandra Marques Barreto³⁰

E-mail: kevenferreira1998@gmail.com

GT 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazonia

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal compreender o desenvolvimento da Educação Especial no contexto da Educação Escolar Indígena. Para tanto, nosso ponto de partida foi o processo formativo dos discentes do curso de licenciatura em Formação de Professores Indígenas, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Investigamos a abordagem da perspectiva da Educação Especial na formação, além da pesquisa documental e bibliográfica. Dessa forma, ao analisarmos a prática docente dos discentes enquanto professores indígenas, identificamos lacunas entre a legislação e a implementação, levando em consideração a realidade da Educação Especial no contexto da Educação Escolar Indígena.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Formação de professores indígenas;

INTRODUÇÃO

A interface da educação especial e povos indígenas é inicialmente abordada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O documento apresenta um breve parágrafo no qual assegura que os recursos, serviços e atendimentos educacionais especializados estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais dos grupos. A resolução nº 05/2012 estabelece novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, dentre as quais destacamos a competência do Ministério da Educação (MEC) de realizar diagnósticos da demanda por Educação Especial nas comunidades

²⁶ Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia.

²⁷ Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, coordenadora do Curso de Formação de Professores Indígenas – FAGED/UFAM

²⁸ Graduando em Licenciatura Plena em Pedagogia, pesquisador de Iniciação Científica

²⁹ Mestranda em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM

³⁰ Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



indígenas e criar uma política nacional de atendimento aos estudantes indígenas que necessitam de atendimento educacional (BRASIL, 2012, art. 11, inciso 1º).

O MEC normatizou as garantias e as exigências para o direito à educação da modalidade Educação Especial também na Educação Escolar Indígena, isto é, “desenhou” uma possível organização e o funcionamento da Educação Especial nas escolas indígenas. Contudo, não dialogou sobre a forma como aconteceria tal atendimento num contexto diferenciado e específico, respeitando os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, previstos nas diretrizes (BRASIL, 2012, art. 4, inciso I e V). No entanto, não apresentou orientações claras capazes de garantir o direito à educação aos indígenas com deficiências, bem como a elaboração de diretrizes para a construção da interface entre a educação especial e a educação escolar indígena.

Dessa forma, o projeto buscou registrar experiências do atendimento de Educação Especial em contexto indígena, no intuito de contribuir para a oferta exitosa dessa modalidade no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiências nas escolas indígenas. De posse das informações, conseqüentemente, acredita-se que a pesquisa contribuirá para ressignificar as práticas já em andamento e divulgar para a sociedade a contribuição de docentes indígenas para a efetivação do direito ao atendimento especializado em escolas indígenas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa analisou as práticas pedagógicas voltadas à Educação Especial no contexto escolar indígena, por ser uma temática que envolve questões no âmbito social, político e cultural, suscitando dúvidas e incertezas. No contexto da Educação Escolar Indígena, as discussões vinculadas à Educação Especial são bastante recentes e implicam em ter como referência o fato de ser concebida como: educação escolar comunitária, intercultural, bilíngüe/multilíngüe, específica e diferenciada (BRASIL, 1998, p.24-25).

Assim, a pesquisa documental foi realizada tendo como foco a prática docente com alunos que necessitam de atendimento especializado em escola indígena, a partir dos trabalhos acadêmicos dos professores indígenas – alunos do curso de Licenciatura em



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Formação de Professores Indígenas da FACED/UFAM, das disciplinas do Núcleo Pedagógico. O curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas foi criado pela Resolução nº 010/2007, de 18 de abril de 2007, vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, configurando-se como uma possibilidade de ampliação da atuação da Instituição de Ensino Superior, junto aos povos indígenas do Amazonas. O curso foi criado como resposta aos desafios enfrentados pela instituição e também como contribuição na formação específica dos professores indígenas.

Hoje, o curso atende aos povos indígenas Mura, Munduruku e Sateré-Mawé, os quais foram os primeiros atendidos. Inicialmente, o nome do curso era “Formação de Professores Indígenas Mura”, mas em 2011 com a Resolução nº 041/2011 houve alteração para “Formação de Professores Indígenas”, devido à demanda de novas turmas de outros povos da região. Segundo o IBGE (2000), no estado do Amazonas há cerca de 65 povos indígenas, então o curso visa atender essa minoria, já que é uma realidade do estado do Amazonas.

Para análise dos trabalhos e experiências referente à temática da educação especial no contexto indígena, usamos a matéria “Organização do trabalho escolar II”, ofertada para a turma do Alto Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira, pois, conforme ementa, o componente curricular estuda o planejamento em educação, o processo de planejamento de ensino, as interrelações entre os componentes do plano de ensino-aprendizagem. Abaixo, apresentamos os dados identificados nos trabalhos.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: ASPECTOS LEGAIS

O direito à educação escolar indígena foi garantido na Constituição Federal de 1988 – CF/1988, quando assegurou diferenciação e a utilização das línguas maternas nas escolas indígenas (Art. 210). Cohn (2005, p. 486) destaca que, a partir da CF/1988, os povos indígenas, como todo cidadão brasileiro, passam a ter direito à educação escolar, enquanto, por outro lado, “o Estado passa a ter obrigação de provê-lo, respeitando a cultura, língua e processos próprios de ensino e aprendizado de cada povo”. A educação escolar indígena, reivindicada por diferentes povos e assegurada constitucionalmente, caracteriza-se como um novo modelo de educação escolar, marcada pelo direito à



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



diferença. Posteriormente, outros ordenamentos foram aperfeiçoando e detalhando o direito à escola específica.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 – LDBEN/1996 garante para os povos indígenas a oferta de uma escola bilíngue e intercultural e o respeito aos processos próprios de aprendizagem de cada povo no processo escolar (Art. 79). A LDBEN/1996 também determina a educação especial como uma modalidade de educação transversal que passa por todos os níveis de ensino, sendo ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino para os alunos portadores de necessidades especiais. No Art. 59, assegura currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos educandos.

A Escola Indígena deve ser **comunitária** porque deve ser conduzida pela comunidade indígena de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios; é **intercultural** porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; é **bilíngue/multilíngue** porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e as práticas religiosas, as representações simbólicas, a organização política, os projetos do futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas que é, na maioria dos casos, manifestado através do uso de mais de uma língua; é **específica e diferenciada** “porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena” (RCNEI, 1998, p.25).

Nascimento (2006, p.79) considera que “ao conquistarem o direito de uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária, os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual se movimentam como protagonistas”, no sentido de pensar o currículo e as práticas escolares a partir de outra lógica epistemológica: “a lógica do diálogo entre seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar”. As comunidades indígenas assumem o papel principal na condução da educação escolar indígena, e um novo desafio se coloca: articular o currículo, as práticas pedagógicas, e os conhecimentos historicamente construídos aos seus saberes.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Meliá (1999, p.11) destaca que a “educação desenvolvida pelos povos indígenas lhe permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações”. Logo, a necessidade de educação escolar indígena gerenciada pelas comunidades e ministrada por professores indígenas, já que não se devem transmitir apenas conteúdos, mas também elementos de suas respectivas culturas e línguas. O programa de formação com foco no magistério indígena traz para discussão vários aspectos da educação escolar indígena e sua realidade, mas em nenhum momento ele aborda um olhar para a educação especial na escola indígena e nem para a formação do professor.

A Educação Escolar Indígena e a Educação Especial vinham sendo discutidas de maneiras separadas até o ano de 2008 quando surge a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, com orientação para os sistemas de ensino para que haja a promoção das respostas referente às necessidades especiais, o atendimento dos alunos ocorre de maneira paralela ao ensino regular, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A interface da Educação Especial no contexto indígena é citada no documento.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p.19).

A legislação específica à educação escolar indígena através do protagonismo que a categoria indígena tem desempenhado no cenário educacional brasileiro e por meio de muita discussão sobre a importância da educação indígena, é aprovada no ano de 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, que foi normatizada pela Resolução nº 05, CNE/CEB, de 22 de junho. O documento traz informações de aspectos específicos, referente à Educação Especial no contexto indígena, como podemos identificar no seu artigo 11 “Os sistemas de ensino devem assegurar a acessibilidade aos estudantes indígenas com deficiência [...] por meio de prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transportes escolares, e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes” (BRASIL, 2012, p. 5-6).



Carvalho e Santos (2018) elaboraram um estado da arte sobre a interface da educação especial e a educação indígena, o trabalho consistiu em identificar como está ocorrendo a

produção acadêmica referente à temática. Foram identificados 18 artigos que atendiam a o objetivo do trabalho: 8 do Mato Grosso do Sul, 2 do Amazonas, 2 do Paraná, 1 da Bahia, 1 de Roraima, 1 de Rondônia, 1 de Santa Catarina e 1 de São Paulo.

De acordo com Bruno e Coelho (2016), mais da metade da população indígena habita nas regiões Norte e Centro-Oeste do país e somente no estado de Mato Grosso do Sul a segunda maior população indígena do Brasil. Esses dados explicam o porquê da maior parte dos trabalhos desenvolvidos foram no estado do Mato Grosso do Sul. No Amazonas, apesar de se concentrar a maior população indígena do país, segundo os dados de Carvalho e Santos, só foram identificados 2 trabalhos que atendem a interface da Educação Especial no contexto Indígena.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial é constituída como modalidade de ensino transversal que atende os alunos com deficiências físicas e cognitivas, como os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e super dotação (BRASIL, 1996). A garantia da educação especial é aplicada para todas as etapas da educação básica, por meio de oferta de recursos e serviços educacionais especializados, para que haja o desenvolvimento e potencialidade socioeducacionais.

Além de garantir a inclusão dos alunos da educação especial, é assegurado pela lei nº 7.853/1989, a garantia à permanência e a conclusão dos estudos, por meio de recursos e serviços, que servem como apoio, complementação e suplementação do serviço escolar universal. Para análise dos trabalhos, foi elaborado um roteiro para facilitar o registro de dados, com as seguintes questões: Presença de alunos especiais na escola; formação do professor para a educação especial; dificuldades enfrentadas pelo professor; planejamento pedagógico e a educação especial; relação escola e família; prática metodológicas para o aluno; atendimento diferenciado.

Trabalho 01 – Escola da Comunidade Boa Vista do Alto Rio Negro: Identificamos no trabalho que, na comunidade onde o discente/docente atua como



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



professor, existe a presença de 05 alunos com necessidades especiais que frequentam a escola. As deficiências dos alunos não foram citadas, assim como não foi registrado uma educação específica ou um plano de aula diferenciado para essas pessoas. Porém, sabemos que deveria ter, porque é uma necessidade da comunidade, um direito dos alunos, logo a escola deve trabalhar de acordo com a realidade dessas pessoas.

Trabalho 02 - Comunidade Canadá: No trabalho em questão, identificamos a presença de um aluno portador de necessidades especiais. O aluno é surdo, tem a idade de 18 anos e está no ensino fundamental. O aluno não possui um laudo médico, frequenta a escola regular junto com os demais alunos, seu rendimento escolar é bom, pois ele compreende o professor, consegue realizar as atividades que são solicitadas, sabendo a escrita do nome, as operações básicas de matemática.

FORMAÇÃO CONTINUADA

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012 orienta para que a formação continuada aconteça pela oferta de cursos ou atividades promovidas por instituições públicas, seja pela instituição de educação, cultura e/ou pesquisa. Referente à formação continuada dos professores podemos identificar:

Trabalho 01 - Comunidade Boa Vista do Alto Rio Negro: Não há uma formação continuada ou apoio pedagógico para auxiliar os professores. O conhecimento utilizado pelo professor é por meio do processo de formação como docente, ao longo do curso de Graduação, aprendendo a trabalhar com os alunos a partir da sua realidade, focando na interculturalidade, conhecimentos, estudos que facilitam o trabalho em campo, na comunidade. Ao trabalhar com os alunos da educação especial, o professor se questiona sobre quais seriam as melhores metodologias para usar com alunos para que eles consigam ser atendidos no processo de ensino e aprendizagem, pois como não teve essa formação específica, julga importante para o atendimento desses alunos que frequentam, assim como considera importante estudar na escola regular junto com os outros alunos, apesar de os mesmos não conseguirem acompanhar da mesma maneira.

Trabalho 02 - Comunidade Canadá: Segundo o professor, a resposta que ele teve da Secretaria de Educação sobre ter orientações de como trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, é que não disponibilizam um mediador para atendimento



especializado, porque só há a presença de um aluno com deficiência, seria necessário um quantitativo maior para a disponibilização de um apoio. O professor, durante a sua formação teve o contato básico em relação a libras, relatou também a dificuldade da continuidade do ensino, já que ele só teve o contato com esse aluno no sexto ano do ensino fundamental.

No inciso 5º do CNE/CEB de Nº 5 de 2012 é dito que na identificação das necessidades educacionais dos estudantes indígenas, a escola deve contar com o assessoramento técnico e especializado e o apoio da equipe responsável pela Educação Especial em parceria com as instancias administrativas da Educação Escolar Indígena nos sistemas de ensino. Como identificado nos dois trabalhos anteriores, vimos que a questão da educação especial é presente na escola indígena e não há disponibilização de apoio educacional especializado, acaba por comprometer o processo de aprendizagem desses alunos, pois não há uma movimentação ou empenho em disponibilizar um apoio pedagógico para esses alunos.

CONSTRUÇÃO DO PPP

O projeto político pedagógico deve ser elaborado em conjunto, as questões devem ser discutidas entre os professores indígenas e toda a comunidade indígena, os pais, os responsáveis, os alunos, as lideranças, para que a articulação do que será trabalho na escola esteja transparente para a comunidade, mas que também elas se envolvam no processo de elaboração para que sua realidade não seja excluída, como o objetivo desse trabalho é identificar a problemática da educação especial diante da educação escolar indígena, vimos que há a necessidade de serem discutidas também durante a construção do PPP.

Trabalho 01 - Comunidade Boa Vista do Alto Rio Negro: O planejamento pedagógico parte do professor, ele quem faz a análise da realidade em sala de aula, com base no rendimento escolar e resultado das avaliações. Posteriormente, elabora um plano de aula em que visa integrar práticas pedagógicas para trabalhar especificamente com os alunos para tentar melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, um plano para todos os alunos e em um outro momento, quando há oportunidade, somente com os alunos da educação especial, uma aula paralela.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



No trabalho 02, também percebemos que em relação à comunidade, há uma reunião escolar para o planejamento coletivo, com base no que for decidido nessa reunião, é estruturado os trabalhos que serão aplicados, ao fim da avaliação, é feita um novo planejamento com base no diagnóstico de rendimento. As propostas são discutidas com as famílias, as lideranças, a comunidade, mas não achamos nada específico referente à educação especial, se é uma problemática que é relatada durante essas reuniões. Vimos que no aspecto da construção dos projetos políticos pedagógicos, as escolas atendem o que é determinado.

Trabalho 03: A discente já trabalhou com uma aluna que tinha deficiência cognitiva e na fala. Como a professora não tinha formação na área da educação especial, ela não sabia como ensinar ou saber lidar de maneira apropriada. A professora sentia muita dificuldade ao ensinar, pois a aluna não conseguia realizar as atividades propostas, como pintar, escrever, ler. Não havia um planejamento ou plano de aula individual para a aluna, apenas estava incluso na escola. Não tinha nenhuma relação da família com a escola. Na perspectiva da professora, deveria ter uma orientação ou formação de professores, para que eles soubessem o que fazer referente à educação especial ou disponibilizar para a escola um apoio/ mediador que já tenha uma formação na educação especial e saiba como trabalhar com a criança portadora de deficiência.

Trabalho 04: Neste trabalhado, foi citado um aluno cadeirante, que tinha um acompanhante voluntário. Quanto à formação dos professores, em anos anteriores, eram feitos poucos cursos de formação para que eles pudessem trabalhar com os alunos da educação especial. A maior dificuldade é não ter uma formação específica para cada deficiência, no caso dos surdos, os professores não sabem a Língua Brasileira de Sinais para poder ensinar e se comunicar com os alunos. Um aspecto relevante identificado nesse trabalho é que muitos pais negam que seus filhos são portadores de necessidades especiais, o que dificulta o trabalho dos professores, pois com a falta de conhecimento, os pais julgam que algumas diferenças cognitivas e comportamentais são normais para as crianças. Na relação da família e a escola, há pais que são ativos e outros que não.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Durante uma semana tive a oportunidade de acompanhar os alunos do curso de formação indígena no município de São Gabriel da Cachoeira, na matéria de Organização do Trabalho Escolar. As informações a seguir foram obtidas durante esse período e contemplam a temática em questão, referente ao trabalho realizado no Centro Mamã Margarida, um centro anexo da Igreja Católica Arcanjo Gabriel do Município de São Gabriel da Cachoeira, onde estava ocorrendo a disciplina. No ano de 2018, foram atendidos cerca de 40 alunos, que são divididos em duas categorias: aqueles que frequentam a escola regular e vão para o Centro Mamã Margarida no intuito de apoio escolar ou reforço escolar e aqueles que não têm condições de frequentar a escola regular e tem o Centro Mamã Margarida como único apoio.

A faixa etária dos alunos chega a ser de 4 anos até 45 anos de idade. A metodologia para trabalhar com os alunos é feita por meio de projetos, elaborados a partir de uma reunião entre a pedagoga, os professores e auxiliares que discutem e definem uma didática que atenda cada grupo de alunos, levando em consideração as necessidades especiais dos alunos e a idade. Os grupos são divididos em média de 6 ou 7 alunos para cada sala de aula, que contêm um professor e um auxiliar.

A formação continuada é feita pela Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, mas não há um período específico para que essa formação ocorra. Uma das principais dificuldades enfrentadas é que os professores não são formados na área da educação especial, e pelo fato de atender alunos com vários tipos de deficiências, acarreta problemática maior, pois não preparo ou formação para tratar com a especificidade de cada aluno, o que implica na didática utilizada.

Quanto à relação da família e o centro, há famílias que realmente acompanham os seus filhos e compreendem quando os professores dizem que seus filhos devem estar frequentando a escola regular, mas há outros que não querem matricular seus filhos na escola regular, mesmo sobre orientação de que o aluno tem um potencial para estarem na escola. Os principais fatores dessa não aceitação dos pais é o medo de seus filhos sofrerem discriminação por parte dos outros alunos, além de que na escola regular não há um apoio



específico para cada aluno com deficiência, o que resulta na negligência dos professores em deixar esses alunos inclusos, mas excluídos, por não conseguirem acompanhar no mesmo ritmo dos demais.

CONCLUSÃO

Ao analisarmos os documentos que regem a educação escolar indígena, vimos que a política para atender a educação dos povos indígenas desde o início vinha sendo trabalhada e

tratada de maneira ampla, e as questões da interface da educação especial no contexto indígena é uma política muito recente, tratada a partir do ano de 2008, como vimos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, posteriormente, em 2012, na Resolução nº 5, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que traz pela primeira vez apontamentos e orientações específicas da educação especial para o contexto indígena.

Observa-se que a relação Educação Especial e Educação Escolar Indígena, está por ser constituída, ainda há pouco diálogo e convergência. Para além do âmbito acadêmico, essa temática precisa ser discutida nas comunidades indígenas, considerando que as culturas devem ser compreendidas pelos símbolos e significados construídos coletivamente. Nesse aspecto, tornam-se necessárias negociações e traduções culturais. Com base na análise dos trabalhos dos professores indígenas, podemos dizer que há uma grande lacuna entre os documentos que dispõem para a educação especial no contexto indígena e a realidade nas comunidades. Identificamos a presença de alunos com necessidades especiais, mas não uma prática específica, voltada para eles e são diversos os fatores que afetam esses alunos.

Os alunos têm acesso à escola, mas não há mecanismo que assegurem a permanência dos mesmos, as dificuldades são referentes ao mobiliário, as práticas pedagógicas, o atendimento não especializado e diferenciado, além das dificuldades dos professores por não terem uma formação adequada que atenda os alunos da educação especial, fazendo-se assim necessário a discussão sobre a política e a implementação dos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



direitos desses cidadãos que em determinados casos são duplamente discriminados, por serem indígenas e por serem portadores de necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012. Assunto: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.
- BRASIL. **Resolução nº08/2013** – CEG/CONSEPE, 26 de fevereiro de 2013.
- SEVERIANO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo; Cortez & Moraes, 1986. SILVA, J. H. da; BRUNO, M. M. G. **A escolarização de indígenas com deficiência nas aldeias indígenas no município de Dourados/MS**. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Ed. Especial. Londrina, Nov/2013 – ISSN 2175-960X.
- SILVA, M.F da; **A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil**. Unicamp, 1993.
- SOARES, M. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento**. Brasília: INEP/ MEC, 1989.

XX SEINPE



O USO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS EM TRÊS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANAUS/AM

Vanessa Fernandes Miranda (UFAM/MANAUS/AM/BRASIL)³¹

Flavia Luenny da Silva Mota (UFAM/MANAUS/AM/BRASIL)³²

William de Farias Barros (UFAM/MANAUS/AM/BRASIL)³³

E-mail: (vanessa.fmiranda12@gmail.com)

GT 3: (Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia)

RESUMO

Este trabalho é resultado de visitas técnicas realizadas na disciplina de educação especial 2 do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no semestre 2017/2 e teve como objetivo apresentar a realidade das salas de recursos multifuncionais em três escolas públicas da cidade de Manaus/AM, duas situadas na zona leste e uma na zona sul. Toma-se como base a pesquisa qualitativa, aportado em pesquisa bibliográfica e de campo cuja coleta de dados ocorreu durante as visitas feitas nas instituições, partindo do enfoque observacional que, para Minayo (2007), nos permite estabelecer uma conexão direta com sujeitos e com o contexto, além de possibilitar melhores compreensões da realidade concreta. Partindo desse pressuposto e organizado em quatro sessões, o trabalho apresenta as principais deficiências dos alunos nas escolas observadas e qual o papel dessas escolas frente às necessidades especiais desses alunos, bem como sua infraestrutura enquanto atendimento educacional especializado. Dessa maneira, os resultados da pesquisa mostram que se faz necessário um olhar mais sensível para o público da Educação Especial, investindo na formação continuada de professores, na infraestrutura para o atendimento adequado de cada especificidade, no trabalho colaborativo entre os pais e professores e, principalmente, na igualdade no que tange acesso e permanência, visto que as Salas de Recursos da zona leste são descaradamente inferiores ao padrão observado na Sala de Recurso na zona sul da cidade.

Palavras-chave: Sala de Recurso Multifuncional; Educação Especial; Pessoa com Deficiência.

INTRODUÇÃO

A educação básica tem como finalidade o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, trabalhando os conhecimentos e habilidades necessários para a sua

³¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia pela (FAVENI)

³² Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).

³³ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



formação. A escola como mecanismo responsável pelo exercício de tal função, deve possuir uma estrutura que favoreça o processo de ensino-aprendizagem. Esta problemática é fundamental, em relação à Educação Especial.

Apesar da Constituição Federal de 1998, a LDB 9394/96 e a lei 13.146/2015 preverem políticas de Educação Especial que assegurem a equidade, inclusão e oportunidades necessárias para o acesso e permanência da pessoa com deficiência (PCD) na educação, são inúmeras as realidades encontradas nas escolas da rede pública no contexto amazônico que vão à contramão da utopia legislativa.

Com efeito, há escolas que possuem uma estrutura adequada ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, cumprindo o papel previsto pela legislação, e outras em que a inadequação propicia um trabalho de acordo com as possibilidades, divergindo do que é assegurado. Diante disso, será abordado a realidade das escolas pesquisadas, buscando identificar os tipos de deficiências atendidas nas Salas de Recursos Multifuncionais, os recursos pedagógicos utilizados e as dificuldades que enfrentam.

O objetivo deste trabalho é analisar a realidade de três Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da cidade de Manaus/AM, identificando as principais deficiências dos alunos nessas escolas, quais as saídas que essas escolas utilizam para incluí-los e analisar a infraestrutura dessas salas para a promoção de uma educação de qualidade e igualdade.

METODOLOGIA

Este estudo possui sua metodologia baseada em pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2007) compreende a realidade de forma que não pode ser quantificada, captando valores e significados sociais. O estudo foi fundamentado com base em pesquisas bibliográficas e dados empíricos, os principais autores que fundamentaram este trabalho foram Miranda (2009) e Lener (2014).

O estudo também possui o enfoque em observação de três escolas públicas da cidade de Manaus no ano de 2017. Segundo Minayo (2007) a observação consiste em o pesquisador se colocar em uma situação social, e estabelecer uma conexão direta com sujeitos e com o contexto, possibilita também a empatia e uma melhor compreensão da realidade concreta, de acordo com a autora a observação é essencial para a pesquisa



qualitativa. A pesquisa também contou com o trabalho de campo que, de acordo com Minayo (2007, p. 75) “Para além das informações acumuladas, o processo de trabalho de campo nos leva, frequentemente, à reformulação de hipóteses ou, mesmo do caminho da pesquisa”. O trabalho de campo foi de suma importância para avaliação da teoria e para chegar ao âmago da questão central da pesquisa em si, pois, somente a realidade concreta pode oferecer uma visão da totalidade e da conexão entre teoria e prática.

1. Análise das três escolas públicas observadas

No decorrer das observações relacionadas a Educação Especial nas três escolas públicas da cidade de Manaus, foram identificados os seguintes impasses a longo prazo em alunos com deficiência, os quais eram; transtorno do espectro autista (TEA), microcefalia, deficiência intelectual (DI), surdez, mudez, síndrome de Down, esquizofrenia e cegueira. A Secretaria Municipal de Gerência de Educação Especial da cidade de Manaus menciona como deve se configurar o atendimento desse público nas escolas.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando recursos e serviços para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este deve ser oferecido de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência (sensorial, intelectual e física), Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação, realizado no turno inverso ao do ensino comum. (MANAUS, 2016 p.2)

A Educação Especial promove o atendimento especializado com o intuito de complementar o ensino regular, dessa forma podemos observar que alguns dos alunos eram atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas que possuíam tal ambiente em horários específicos e no contraturno das aulas na sala regular.

Os desafios que os alunos e os professores enfrentavam para uma educação de qualidade estavam ligados às seguintes características: infraestrutura da escola, formação de professores e a falta de divulgação da Sala de Recurso Multifuncional.

As escolas observadas serão descritas a seguir com letras do alfabeto, a fim de não expor ou comprometer a integridade desses espaços. Ademais, partindo do mesmo pressuposto, não será mencionado o nome de nenhum aluno ou profissional das instituições observadas.



1.1 Escola Municipal A

A escola municipal (A) localizada na zona leste da cidade de Manaus, funcionava nos turnos matutino e vespertino, atendendo, na Sala de Recursos Multifuncionais, os seus alunos e alunos de outras escolas, como propõe a Secretária Municipal de Gerência de Educação Especial da cidade de Manaus.

O educando deverá ser atendido na SR ou SRM em turno oposto ao do ensino comum. Este atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos, sendo o cronograma variável, de acordo com as condições e necessidades de cada educando. O aluno que já atingiu os objetivos propostos poderá ser desligado, possibilitando assim a matrícula de outro aluno. O atendimento será preferencialmente na escola em que o aluno está matriculado, porém se a mesma não dispuser deste atendimento, será encaminhado para uma escola mais próxima. (MANAUS, 2016, p. 5)

Desta forma, a escola (A) buscava trabalhar as especificidades dos alunos com necessidades especiais no contraturno das aulas na sala regular e, conforme a dificuldade do aluno, era trabalhado de forma individual ou no máximo em grupos de cinco alunos, para que o desenvolvimento da criança ocorresse de maneira significativa. Porém, devido à baixa procura, o atendimento se limitava aos alunos com deficiência que apresentavam transtorno do espectro autista, microcefalia, deficiência intelectual, surdez, síndrome de Down e esquizofrenia.

A infraestrutura da escola tinha a capacidade de atender cento e noventa e dois alunos, em que quarenta e três eram alunos com deficiência, dezenove estudantes eram incluídos nas salas regulares e vinte e quatro alunos recebiam atendimento especializado na Sala de Recurso Multifuncional, os discentes possuíam idades de seis a vinte e cinco anos, incluindo os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de quinze a vinte e cinco. Tendo somente cinco salas para alfabetizar a alta demanda de alunos. A Sala de Recurso Multifuncional possuía uma ótima estrutura para atender a PCD. Como recomenda a Secretaria Municipal de Gerência de Educação Especial da cidade de Manaus.

As Salas de Recursos (SR) e/ou Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) deverão ser organizadas com mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e audiovisuais, livros e outros disponíveis providos pela escola, bem como, os equipamentos e materiais específicos encaminhados pelo MEC destinados às Salas de Recursos Multifuncionais (MANAUS, 2016, p. 3)

A escola (A) possuía mobiliários, e materiais didáticos e pedagógicos providos pelo Ministério da Educação e Cultura e também materiais elaborados pelos próprios



professores que aprofundava a dificuldade do aluno com deficiência como, por exemplo, a elaboração do quadro de rotina, onde facilitava a organização do aluno e assim o processo de ensino e aprendizagem se tornava mais eficaz.

Havia a realização de projetos, como: o judô escolar, inclusão digital/telecentro, Khan Academy para o ensino de matemática e viajando na leitura. O planejamento pedagógico anual da escola vinha pronto da secretaria de educação por turma, conforme a dificuldade, e no plano individual os currículos eram estabelecidos e as avaliações eram diferentes. O acompanhamento era diferenciado pelas normas, mas todos os alunos participaram normalmente das atividades escolares.

A escola recebia auxílio de três instituições parceiras, as quais eram: o Núcleo de Estudo e Pesquisas em Psicopedagogia Diferencial (NEPPD), o complexo municipal e a mini vila olímpica. Assegurava a diretora que a escola não recebia apoio financeiro da prefeitura, e que as verbas que lá chegavam eram investidas somente para os projetos pedagógicos e ferramentas pedagógicas que auxiliavam o desenvolvimento do aluno e pouco era direcionado para a infraestrutura.

Existiam algumas dificuldades que se englobam nos problemas de gestão, pagamento e acessibilidade, a localização que restringia o acesso à escola e a falta de colaboração dos pais causava uma dupla problematização que era o excesso de medicação, os pais medicavam os filhos além do recomendado para que eles dormissem, o que acabava provocando um baixo rendimento na escola, pois dificultava a concentração da criança precarizando o ensino e aprendizagem direcionado a PCD.

1.2 Escola Estadual B

A escola estadual (B), localizada na zona sul da cidade de Manaus, funcionava nos turnos matutino e vespertino, do sexto ao nono ano, atendendo como público alvo os alunos surdos, tendo o suporte do governo estadual.

A escola tinha 39 profissionais, atuando em diversas áreas, e se tratando dos pedagogos todos eram especializados em Educação Especial e dominavam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois, atendiam muitos alunos com surdez. Como propõe a lei nº 13.146 de 06 de junho de 2015 em seu capítulo IV inciso IV “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa



como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015)

A oferta de educação bilíngue é essencial para que o aluno surdo seja incluído, ressaltando sempre que a LIBRAS é a primeira língua da cultura surda e a escrita em língua portuguesa deve ser ensinada após a aprendizagem da primeira língua.

O autor Perlin (2015, p. 72) ressalta que “Importa salientar a diferença das pessoas. Respeitá-las, como surdas, índias, nômades, negras, brancas... Importa deixar os surdos construir sua identidade, assinalarem suas fronteiras em posição mais solidária que crítica”. O aluno possui o direito de construir sua identidade na cultura surda, de conscientizar-se sobre suas especificidades e não enxergá-la um problema, mas como uma nova forma de perceber o mundo.

A escola (B) contemplava 21 salas de diversas áreas, com muitos recursos tecnológicos, como por exemplo, computadores, projetores, máquina fotográfica, notebooks e lousa digital em HD. Porém a instituição não era própria e dividia o prédio com outra escola.

Havia a realização de projetos internos e externos, para a interação dos alunos, como oficinas em outras escolas de libras, soletrando em libras, entre outros. Entretanto, a maior dificuldade no desenvolvimento dos projetos era a assiduidade dos alunos, por conta do acesso à escola que era um tanto inacessível.

1.3 Escola Municipal C

A escola municipal (C), localizada na Zona Leste da cidade de Manaus, funcionava nos turnos matutino e vespertino. A sala de recursos não possuía uma infraestrutura adequada e não era usada como sala de recursos, mas como sala de reforço, devido à ausência de materiais adaptados e tecnologias assistivas. “Sendo assim, apenas garantir o acesso ao ensino regular não é suficiente para estabelecer a inclusão, principalmente devido às fragilidades de infraestrutura e formação pedagógica encontradas nas escolas.” (MATOS *et al.*, 2017, p. 115). É nítido que a falta de materiais pedagógicos construídos pela escola ou providos pela Secretaria Municipal foi crucial para que a sala de recurso deixasse de funcionar em prol das crianças com necessidades especiais na escola, e passasse a ser utilizada como sala de reforço. Assim, as atividades



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



realizadas na “Sala de Recursos”, seguiam o mesmo plano das salas regulares, ou seja, não havia um conteúdo próprio para os alunos com necessidades especiais.

Na escola (C) também foi observado uma aluna com paralisia cerebral que não frequentava a sala regular, e a Sala de Recursos passava a ser a sala principal, apesar de não possuir materiais adaptados para sua deficiência. Em partes, a exclusão se manifestava com a atitude dos pais e da escola. A prática da medicação em excesso impossibilitava a participação nas aulas de ensino regular, enquanto a carência de materiais na sala de recursos reduzia o estímulo e a aprendizagem.

Dessa forma o fator que era preponderante na escola (C) estava ligado à falta de tecnologia assistiva e colaboração dos pais, pois causava uma dupla problematização: o excesso de medicação e a dificuldade de aprendizagem. “Ou seja, a medicalização, na compreensão dos diretores, só deve ser usada em casos de extrema necessidade. Não pode ser usada indiscriminadamente como a primeira e principal solução para as dificuldades de aprendizagem”. (LERNER, 2014, p. 38) A medicação não tem de ser o principal recurso para que a criança foque em determinados temas, é de suma importância que a família e a escola trabalhem em conjunto para que o aluno consiga desenvolver suas habilidades cognitivas e motoras por meio do uso de tecnologias assistivas e se necessário fazer o uso de medicamentos.

[..] o medicamento pode ser usado como uma ferramenta que o auxilie no controle do seu corpo em casos extremos, agindo juntamente com as atitudes pedagógicas da escola, e assim, promover a aprendizagem. Da mesma maneira, o diagnóstico de um transtorno de aprendizagem, fornecido por um médico, passa a ser visto não como o ponto final na caminhada escolar do aluno, e sim como uma nova possibilidade de recomeço, levando em conta as possibilidades que existem para isso. (LERNER, 2014, p.48)

O uso do medicamento não pode ser negligenciado se for receitado por um especialista, no entanto, é necessário que a escola busque meios para que o aluno consiga compreender o mundo e aprender a ter autonomia e consiga conviver consigo mesmo e com o outro. Com isso, o diagnóstico de transtornos de aprendizagem não deveria ser o veredito final de algo que não pode ser solucionado e sim uma porta que direciona quais atitudes no lar e na escola precisam ser tomadas para que a criança se sinta parte da sociedade.

CONCLUSÕES



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



As análises das escolas visitadas possibilitaram a compreensão de distintas realidades do atendimento das salas de recursos. Conforme é descrito na Lei Nº 13.146, capítulo IV. “Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (BRASIL, 2015). Dessa forma, a contribuição de todos é essencial para que a educação inclusiva ocorra na prática, mas não foi o que observamos nas três escolas visitadas.

A escola (A) usufruia de uma estrutura com Sala de Recurso Multifuncional equipada de materiais adaptados. Contudo o terreno em que estava localizada consistia numa desvantagem de acessibilidade. A escola (B) recebia exclusivamente alunos deficientes, na sua maioria com surdez e com cegueira. Por acolher especificamente alunos surdos, todos seus docentes sabiam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Porém, a escola não funcionava em instalação própria e dividia o prédio com outra escola. Na escola (C) a Sala de Recurso Multifuncional desempenhava a função de sala de reforço, devido a inadequação de sua estrutura e a falta de materiais pedagógicos adequados às necessidades dos alunos.

O distanciamento das atividades realizadas entre a sala de recursos e sala regular constituem um antagonismo no processo. A especialização do professor demonstra-se ineficaz, diante da falta de cooperação com o professor da sala regular. Em grande parte, a primeira presta apenas reforço dos afazeres da segunda, suprimindo a função que lhe cabe, pois prevalece o isolamento na elaboração de seus planos pedagógicos.

Durante o processo investigativo, observamos que os professores envolvidos possuem especialização na área de educação especial, porém, esses profissionais têm dificuldades em exercer sua função com qualidade, visto que o atendimento ao aluno não é feito em conjunto com o professor da sala comum, ou seja o trabalho do professor da sala de recursos, geralmente, não tem o apoio pedagógico e necessário do professor da sala comum para que o alunado possa ter um aprendizado completo e eficaz.

O apoio estatal é de grande relevância para assegurar as condições necessárias à educação especial. É notório a influência deste nas realidades pesquisadas, havendo nítidas distinções na forma em que são aplicadas as políticas públicas dependendo da jurisdição. Nas duas escolas da rede municipal, foi possível constatar que os recursos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



recebidos são insuficientes para deferir requisitos inerentes à qualidade de ensino. Enquanto a pertencente a rede estadual sofreu impactos, oriundos da redução de gastos. A troca de edifício resultou na supressão de alunos.

Diante disso, se faz necessário um olhar mais sensível para o público da educação especial, avançando, principalmente, nos aspectos estruturais e educacionais, pois a partir destes possa ser assegurado, como descrito nos termos da lei, uma educação de qualidade calcada nos princípios da inclusão. Portanto, muitas medidas são necessárias para resolver o impasse, ressaltamos, a princípio, a formação continuada de professores, a adequação da infraestrutura para o atendimento de cada especificidade, na igualdade no que tange acesso e permanência, visto que as Salas de Recursos da zona leste são descaradamente inferiores ao padrão observado na Sala de Recurso na zona sul da cidade e o trabalho colaborativo entre os pais e os profissionais para, além de contribuir com o desenvolvimento dos alunos, fiscalizar a aplicação das políticas públicas voltadas para a educação especial. Vale ressaltar que é indispensável planejar e implementar adequações necessárias visando o acesso de alunos com necessidades especiais e assim criar um espaço inclusivo.

São vários os fatores que, associados à infraestrutura, influenciam o exercício da inclusão nas escolas pesquisadas. O sucesso destas, depende de um trabalho conjunto de todos os envolvidos de maneira que atenda a educação da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 09 de outubro de 2022.

BRASIL. **LEI Nº 13.146 de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: outubro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

MINAYO, Cecília de Souza. *In: Trabalho de Campo: Contexto de observação, interação e descobertas. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Cecília de souza (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 25 ed. revista e atualizada. Petrópolis RJ: Vozes, 2007. p. 61-78.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



LERNER, Carine Eloísa. **A medicalização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores que atuam nesse nível.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Pedagogia. Centro Universitário UNIVATES, Lajeandro, 2015. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/items/742f8f58-7ae3-437a-adae-867474316180>>. Acesso em outubro de 2022.

MANAUS, Secretaria Municipal de Gerência de Educação Especial. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SALA DE RECURSOS E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.** MANAUS- AM, 2016. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/ITEM-2.....PROJETO-SALA-DE-RECURSOS-2016.pdf>>. Acesso em outubro de 2022.

MATOS, Maria Almerinda de Souza *et al.* Atendimento Educacional Especializado: Reflexões sobre a Demanda de Alunos Matriculados e a Oferta de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Manaus-AM. **Rev. Bras.**, v.23, n.3, 2017.

MIRANDA, Therezinha Guimarães, *et al.* **O papel da sala de recursos para a inclusão do aluno com deficiência.** Bahia, 2009. Artigo (Doutora da FACED/UFBA e graduandos em pedagogia e bolsista de iniciação científica da FAPESP). Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/254.pdf>>. Acesso em: 25 de novembro de 2017.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. *In:* SKLIAR, Carlos (org.). **A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças.** Mediações, 2015. p. 51 - 73.

XX SEINPE



EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL: UM CAMINHO ATÉ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.

Ítalo Silva de Souza ³⁴

Jonise Nunes Santos ²

Jonatas Axxel Carvalho Machado ³

Gabriele Silva de Sousa ⁴

Flávia Eugênia Rodrigues de Souza ⁵

E-mail: italoacademico26@gmail.com

GT 3: Educação inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Resumo

A educação indígena assumiu diversas faces durante a história. Seguindo essa perspectiva, as leis e políticas voltadas a esse público também foram se alterando. O objetivo do presente artigo é compreender o processo legal percorrido pela educação escolar indígena até a criação da legislação atual, para isso, buscaremos identificar como a educação indígena tem sido oferecida no Brasil desde a colonização e investigar os avanços e retrocessos que a legislação indígena sofreu durante sua história. Utilizaremos uma metodologia de cunho bibliográfico e documental, analisando e refletindo como a educação indígena é vista nos principais documentos oficiais e as Constituições adotadas durante nossa história.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Legislação; História.

INTRODUÇÃO

Historicamente, desde os primórdios da colonização, os povos originários têm sofrido com uma educação escolar cujo intuito é colonizá-los e “humanizá-los”. Deixados de lado nas legislações do período da monarquia até a instalação da República, entre os séculos XVI até meados do século XX, a educação indígena era tida por meio de catequização e impunha aos povos indígenas uma integração forçada à comunidade não indígena, ferindo seus costumes, sua cosmologia e sua cultura.

Havia uma discussão, entre os colonizadores, se os povos indígenas poderiam ser considerados humanos que continham alma, ou se deveriam ser considerados animais a serem escravizados, assim, essa discussão regeu e norteou os moldes para a educação indígena. A chegada da Companhia de Jesus, em 1549, dá início a um processo de

³⁴ Graduando do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisador de iniciação científica.

² Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, coordenadora do Curso de Formação de Professores Indígenas.

³ Graduando do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisador de iniciação científica.

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisadora de iniciação científica.

⁵ Graduanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação na Universidade Federal do Amazonas, pesquisadora de iniciação científica.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



catequese com o objetivo de converter os indígenas ao catolicismo e preparação ao trabalho, dessa maneira há um primeiro passo objetivando um processo formal de escolarização.

Segundo Wachowicz (1988, p. 29–30) “O povo reunia todas as manhãs na igreja, sobretudo as crianças, para orações e missa; em seguida dirigiam-se os adultos para o trabalho e as crianças, tanto meninos como meninas, para a escola”. Esse cenário se manteve por cerca de dois séculos, onde a foram impostos aos povos indígenas diversos costumes dos colonizadores, dentre eles a religião e a língua.

Em 1759, Marquês de Pombal decreta a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses, acusando-os de conspiração contra o Governo. Com isso, as capelas se tornam paróquias, cujos vigários eram nomeados pelo rei. Nesse contexto, os povos indígenas deveriam passar a ter nomes portugueses; suas línguas originárias e seu ensino foram proibidos, tornando o ensino da língua portuguesa obrigatória; os caciques passaram a ser vistos como capitães e juízes, logo, todos os indígenas se tornaram cidadãos portugueses, assim, segundo a visão de Portugal, o “atraso” no Brasil seria superado.

Em 1822, com a Proclamação da Independência, é discutido um processo de escolarização formal para o império, cogitando, assim, algum tipo de iniciativa de escolarização para os povos indígenas, entretanto, na Constituição do Império de 1824, não registra-se qualquer referência para educação escolar para os indígenas. Segundo Buratto (2007, p. 4) somente oito anos após a Proclamação de Independência, é vista pela primeira vez em um documento oficial a referência aos povos indígenas, este se trata de uma resolução do senado que permite aos índios o acesso à educação escolar (ainda sob um olhar de colonizador e catequizador) e ao serviço militar.

METODOLOGIA

Para realização do presente trabalho, iremos desenvolver um estudo de cunho bibliográfico e documental, a fim de analisar os principais documentos legais que regem a educação escolar indígena, com foco no período pós independência onde veremos, de fato, o início de uma discussão voltada a assegurar os direitos básicos aos povos indígenas dentro de leis e Constituições.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A partir dos documentos selecionados, buscaremos expor o caminho cuja educação escolar indígena seguiu até a Constituição de 1988, e refletir sobre os avanços e retrocessos das leis, apresentando os processos de lutas e protagonismos dos povos indígenas que asseguraram as suas conquistas.

A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA A INVISIBILIDADE INDÍGENA

Com a Proclamação da República, em 1889, há uma continuidade do afastamento da discussão acerca dos povos indígenas tanto da educação quanto da representatividade indígena dentro da criação de uma nova Constituição. Estes são deixados de fora da elaboração de um novo código legal, que agora passará a ser Republicano, assim, na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, só é possível encontrar algo relacionado ao índio no artigo 64, que transfere ao Estado o direito de legislar sobre as “terras devolutas” (BRASIL, 1981).

No século XIX, com o grande movimento de imigrantes Europeus, principalmente para a região sul do país, inicia-se uma série de conflitos pelas terras entre os imigrantes e indígenas, acentuadas por lutas armadas nas áreas onde estava sendo construída a Estrada de Ferro Noroeste, logo, as pressões externas cresceram, resultando no Decreto nº 8072, de 20/07/1910, onde Nilo Peçanha cria o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sob comando do coronel Cândido Mariano da Silva Rondon. Segundo Mércio Pereira Gomes (1988):

O SPI foi produto do positivismo e do liberalismo, embora motivado pela emoção nacional. Em nenhum momento chegou a renovar as proposta do Apostolado Positivista para os índios, nem os tratou como nações soberanas. Via o índio como um ser digno de conviver na comunhão nacional, embora inferior culturalmente. Era dever do Estado dar-lhe condições de evoluir lentamente a um estágio superior, para daí se integrar a nação. Para tanto deveria demarcar suas terras, protegê-las de invasores e usurpadores em potencial, defender os índios da esperteza dos brasileiros, especialmente dos comerciantes e mascates que os exploravam, ensinar-lhes técnicas de cultivo e de administração de seus bens, e socorrê-los em suas doenças. Os índios autônomos, chamados de arredios, seriam “pacificados”, caso fossem bravios, à custa, se necessário, do próprio sacrifício dos servidores do órgão, que nunca deveriam usar da força ou de armas. Os mais integrados já poderiam aprender ofícios mecânicos e ser educados formalmente. Não seria necessário o ensino religioso para tanto.

É válido destacar que o SPI foi a única grande criação do início do período republicano voltado para o zelo aos indígenas, porém, a opressão e negação ao SPI também foi grande, propiciando revoltas e golpes. Com isso, apenas dois anos após o



decreto de sua formação, o então Ministro da Guerra Vespasiano Gonçalves de Albuquerque e Silva, solicita o retorno dos militares que faziam parte do projeto, entretanto, o SPI resistiu e manteve suas ideologias, destarte, muitos oficiais e soldados abandonaram o exército para se manter a serviço do SPI.

ERA VARGAS (1934-1946) E CONQUISTAS LEGAIS.

Com o estopim da Revolução de 1930, Getúlio Vargas ascende ao poder através de um golpe militar e estabelece o chamado Governo Provisório que se estendeu até 1934. Através do golpe, Vargas usufrui de poderes ilimitados e começa a criar novos ministérios e a tomar políticas de modernização do país.

Em 1931, Vargas derruba a atual Constituição, o que desperta a indignação da oposição, a crise é acentuada pela sua escolha de interventores, o que desagradou ainda mais os opositores. Em 1932, com o assassinato de quatro jovens paulistas, diversos setores da sociedade paulista se mobilizaram para apoiar a causa constitucional. Em 1934, Vargas atendeu ao pedido dos republicanos e aprovou a Constituição de 34.

Nesta Constituição, registra-se, pela primeira vez, artigos que tratam de direitos dos povos indígenas à terra, assim, a União caberia a competência de normatizar sobre a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional (Art. 5º, inciso XIX) e a garantia à posse e o respeito de terras, vedando sua alienação (Art. 129). Segundo Cunha (1992, p. 5):

Legislar sobre assuntos indígenas, desde a Constituição de 1934, é de exclusiva competência da União. Cem exatos anos antes, em 1834, o Ato Adicional (art. 11, par. 5) havia delegado às Províncias do Império a capacidade de legislar sobre esses assuntos, e ficou patente a espoliação resultante. Sabia-se e sabe-se que o poder local é sempre contrário aos direitos territoriais dos índios, e foi sábia, essencial de fato, a atribuição de sua jurisdição ao Governo Federal.

Getúlio Vargas foi o primeiro presidente a acentuar as relações com os povos indígenas, quando em 1940 fez uma visita ao povo Karajá, na ilha bananal. Segundo Garfield (2000, p. 2) “Como parte de seu projeto multifacetado de construção de um Brasil novo – mais independente economicamente, mais integrado politicamente e socialmente mais unificado, Vargas voltou-se para o valor simbólico dos aborígenes”, ou seja, diferentemente das políticas passadas que buscavam extinguir os costumes, Vargas se mostrava pronto para defender os índios por estes conterem as “verdadeiras raízes brasileiras”.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Todavia, segundo o historiador Seth Garfield (2000), que descreve o contato entre o Presidente Getúlio Vargas com os índios Karajás, sendo mediado pelo SPI, os índios realizaram rituais “tradicionais” e cantaram o Hino Nacional diante da bandeira, em seguida, dentro de uma aeronave, Vargas tem contato visual com os Xavantes, uma aldeia até então sem contato com o homem branco e a sociedade civil. Após esse contato Vargas promete distribuir terras para os índios, pois, para ele, ao fixar o homem à terra, interromperia o nomadismo, convertendo os povos indígenas em cidadãos produtivos. Nesse sentido, “o SPI iria doutrinar os índios, ‘fazendo-os compreender a necessidade do trabalho’” (GARFIELD, 2000, p. 3).

Notamos, portanto, que a “redescoberta” indígena não passou de um ato político, fazendo parte da campanha de Vargas, apresentando o índio como amigo do governo. Tal relação, apesar de envolta em interesse político, trouxe benefícios aos povos indígenas, como o decreto do Dia do Índio, em 19 de abril, evento que posteriormente proporcionou diversas possibilidades que levaram a cultura indígena para museus, programas de televisão, rádio e etc, ainda que de forma alegórica.

Apesar dos benefícios, fica claro que o Governo Vargas foi, na realidade, o primeiro a usar os povos indígenas como massa política. O que para os apoiadores do governo (mediados pelos seus preconceitos) era incorporar os “trabalhadores da floresta” a sociedade civil; na realidade, tornou-se mais uma maneira de sufocar os costumes, obrigando-os a lutar para expressar seus pontos de vista em relação a sua terra, cultura, comunidade e história.

A Era Vargas chega ao fim no ano de 1945, com a fragilidade dos laços entre os militares e Getúlio Vargas, assim, com a pressão militar e da elite social, foi obrigado a renunciar e foi substituído por José Linhares, que, em seguida, através de uma nova eleição, passou o cargo para Eurico Gaspar Dutra, dando início ao período conhecido como Quarta República.

Durante todo seu regime no poder, Vargas presidiu sobre duas constituições, a de 1934 e a de 1937, além de estar presente na constituinte que formulou a Constituição de 1946. Dentro dessas Constituições, a única realmente significativa foi a de 1934, que “dignificou” o índio. As duas seguintes, apenas replicaram aquilo que a primeira havia



feito, sem alterações ou acréscimos de leis que asseguram novas políticas públicas voltadas a esses povos.

Essa característica se apresenta durante toda a Quarta República, onde mesmo com a passagem de cinco presidentes, o debate acerca dos direitos indígenas não foi realizado. Durante esse período, a questão dos direitos indígenas manteve-se estagnados, apenas com o que regia a Legislação de 1946 e alguns projetos e instituições como, por exemplo, o SPI.

A DITADURA MILITAR E OS MOVIMENTOS INDÍGENAS

Com instabilidades sociais, militares e políticas sendo marca registrada da Quarta República, a partir de 1961, com a posse presidencial de João Goulart, grupos conservadores, instigados pela falta de confiança nas baixas relações entre o presidente e os sindicalistas e a posição do Governo frente às Reformas de Base, acaba concretizando uma forte crise política. Essa crise resultou em uma divisão ideológica da população entre direita e esquerda. Acentuada por diversos conflitos e instabilidades, em 1964, grupos da extrema-direita unidos aos militares deram início a uma série de ações que resultaram no Golpe Militar de 64.

Os militares que tomaram o poder, já iniciaram a ditadura com uma visão bem degradada sobre as questões indígenas. Todavia, para os novos chefes do poder, isso era uma situação favorável, pois seu intuito já era de extinguir o indigenismo tradicional e reformulá-lo sob a ótica de um “desenvolvimento” autoritário (TOMMASI, 2021), nesse contexto, os militares iniciam suas ações voltadas ao índios e em 1967 a SPI é extinta e uma nova fundação de “amparo ao índio” é criada.

A criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, transformou-se no marco da militarização indígena, ainda que em suas campanhas fossem usadas estratégias de divulgação que tornavam os interesses militares confusos, confundindo integração com “desenvolvimento” e solidariedade, as reais intenções por trás da criação dessa fundação era dar controle sob todas as variáveis sobre a questão indígena aos militares no alto comando.

Sob a lente da educação voltada à integração social, “a FUNAI assume como oficial o modelo de educação ‘bílingue’, proposto pelo Summer Institute of Linguistics –



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



SIL” (BURATTO, 2007, p. 05). O objetivo dessa união era codificar as línguas e ensiná-las na escola, todavia, a formação de linguistas era feita a partir da entrada de grupos religiosos nas terras indígenas com o objetivo de traduzir o novo testamento, caracterizando um retrocesso nos direitos culturais.

Em 1973, através do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973), em seus artigos 49 e 50, garante a alfabetização dos índios em sua língua originária. Segundo a referida lei “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais”, para implementação disso, criou-se uma nova modalidade de “profissão”, o chamado Monitor Bilíngue que se configurava na figura de um jovem indígena que recebia formação de tradutor e deveria atuar traduzindo o que era passado pelo professor não indígena aos alunos que ainda não compreendiam o português.

(...), a “escola bilíngue do S.I.L.” é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o “monitor bilíngue”, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi “inventado” para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. Muitas vezes esse monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia, o objetivo principal do S.I.L. É muito menos alguém que monitora do que alguém que é monitorado por um outro e, assim como os “capitães da aldeia”, estão sempre prontos a servir seus superiores civilizados (SILVA; AZEVEDO, 1995, p.151,152).

No geral, a educação bilíngue era uma outra maneira de domínio dos colonizadores, pois apesar do ensino da língua materna, esta era oferecida apenas como ponte para o posterior ensino do português e para uma introdução de conhecimentos e impressões da comunidade nacional não indígena. Sendo implementada de forma mais significativa em 1974 com uma ação conjunta entre o MEC, a FUNAI e o MOBREAL que garantia diretrizes com foco na alfabetização indígena em todo o território nacional.

Em contrapartida ao movimento que o Brasil seguia em relação aos direitos indígenas, no exterior, a crescente luta por direitos humanos gerou constrangimentos para os militares, com isso, as lutas externas acabaram por refletir em movimentos internos, que geraram a participação e o protagonismo de representações indígenas que ajudaram na construção da Constituição seguinte.



A REDEMOCRATIZAÇÃO E A ASSEGURAÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS DOS POVOS INDÍGENAS

A partir da década de 80, com os crescentes movimentos sociais, as lutas pelos direitos indígenas não poderiam ficar de fora. Pressionados pelo discurso conservador parlamentar que julgava as demarcações das terras indígenas como uma ameaça, podendo resultar na criação de governos separatistas indígenas.

Nesse contexto, nasce o processo de criação da União das Nações Indígenas (UNI), tornando Marcos Domingos Veríssimo Terena, o primeiro presidente do movimento indígena no Brasil (LOPES, 2017, p. 5). A partir da representatividade indígena e dos movimentos sociais, os povos se fizeram presentes em importantes reuniões e conferências nacionais e internacionais, resultando na presença indígena na constituinte de 1987. Mariana Kawal Ferreira (2001, p. 72), categoriza a educação indígena em quatro fases, segundo a autora:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal.

Em 1987, com a formação da Constituinte, observamos a participação indígena durante a “Proposta Unitária” que abordava o assunto relacionado aos direitos indígenas, onde 40 cerca de 40 lideranças indígenas se fizeram presentes para acompanhar a sessão. Porém, de acordo com Lopes (2017, p. 7) “Anterior, porém ao desfecho da audiência, o grupo liderado pelos Kayapó ocupou a antessala do gabinete; onde os Gorotire e Txukarramãe iniciaram cantos de saudação e hospitalidade, acompanhados de alguns passos de dança”.

Em um discurso Raoni Mentuktire, líder dos Kayapós, descreve diversos acontecimentos, entre eles a violação e homicídios ocorridos no Xingu e em outras regiões indígenas, e exige respeito ao povo indígena (Raoni Mentuktire In: Lacerda, 2008, p. 203). Essa luta e representação resulta em maio de 1987, no encaminhamento do texto



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



feito pelo relator Alcenir Guerra, onde foi desconstruído o modelo de homogeneidade da nação, sendo reconhecidas organizações, costumes, cultura e a língua, destacando a perspectiva pluriétnica de formação social brasileira e a autorrepresentação indígena.

No dia 5 de outubro de 1988, foi promulgada a atual Constituição Federal, ela possui o capítulo VIII, específico voltado aos direitos indígenas, intitulado “Dos índios”, inserida na Título III “Da ordem Social” o Artigo 231, diz: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL,1988, p.65). Caracterizando um grande avanço na valorização dos povos, seus costumes e sua cultura.

A Constituição Federal de 1988, garantiu além dos direitos, a possibilidade de manutenção da identidade cultural, o que possibilitou às escolas indígenas a se tornar um instrumento de manutenção da cultura e de valorização das línguas, conhecimentos e tradições indígenas. Com a nova Constituição, os índios ganharam o direito à diferença cultural, não cabendo mais serem integrados à comunhão nacional, mas o direito de serem protegidos pela legislação e pela União.

Art- 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL,1988, p.61).

A partir da Constituição Federal de 1988, outras leis foram sendo criadas e sendo integradas a ela. No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) reafirma alguns pontos presentes na constituição e implementa novidades na educação indígena. Em seus Artigos 78 e 79 do título VIII, “Disposições Gerais”, apresenta como objetivo da educação “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996, p. 51).

Para atender as determinações impostas pela LDBEN, através de uma ação do MEC em conjunto com lideranças indígenas de todo o país, especialistas em educação e antropólogos, surge o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. O objetivo desse documento está focado em auxiliar o professor indígena e não indígena,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



além de técnicos das Secretarias de Educação na implementação das práticas curriculares nas escolas indígenas, fornecendo referências às práticas curriculares aos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dos direitos indígenas é marcada por lutas, avanços e retrocessos que modificaram profundamente a relação dos povos com sua cultura e sua dinâmica social, assim, desde a chegada dos colonizadores, há um movimento de silenciamento do sujeito indígena. A partir do advento da República foi possível notar alguns primeiros movimentos para a garantia de alguns direitos dos povos indígenas, entretanto, a formação do Estado brasileiro, com sua gênese nas elites coloniais, teve como característica primordial a manutenção dos privilégios das elites em detrimento de mudanças sociais necessárias.

Para os direitos indígenas não foi diferente, uma vez que houveram séculos de silenciamento das causas dos povos indígenas, assim, integrar esses povos de maneira a respeitar suas especificidades se tornou um desafio desse Estado que visa manter privilégios de grupos econômicos. Aos poucos, dentro das Constituições Republicanas vai se garantindo alguns direitos, mesmo que insuficientes, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que dá possibilidades de ampliação de direitos aos povos indígenas.

A Constituição de 88 traz consigo importantes avanços para os povos indígenas, dentre eles, a possibilidade de uma educação escolar que garanta direitos fundamentais, como o direito à língua materna e respeito aos costumes, por exemplo. Assim, o Estado brasileiro viabiliza políticas públicas, não só educacionais, que possam garantir a dignidade e o respeito que foram roubados por séculos de exploração, assassinato e silenciamento dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação. 1988.

BRASIL. **Decreto nº 8072**, de 20 de Junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



BRASIL, **Estatuto do Índio**. Decreto nº 6001, 19 de dezembro, 1973.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Universidade Estadual de Londrina, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Legislação Indígena no século XIX**. Comissão Pró- índio de São Paulo. Editora USP 1992.

FERREIRA, Mariana Kawal. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawall (orgs) Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001

GARFIELD, S. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na Era Vargas. In: Dossiê Brasil, Brasís. **Revista Brasil História**, v. 20, n. 39. São Paulo: USP, 2000.

GOMES, M. P. **Os Índios e o Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1988.

LACERDA, Rosane. **Os povos indígenas e a Constituinte (1987-1988)**. Brasília: Ed. Cimi, 2008.

LOPES, D.B. **A presença do invisível na constituinte: com a palavra os povos indígenas (1986-1988)**. História Revista. 22, 1 (set. 2017), 71–87. DOI:<https://doi.org/10.5216/hr.v22i1.45253>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6115759>. Acesso em: 22 de Setembro de 2022.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando nas escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In SILVA, L.; GRUPIONI, L.D.B. (orgs.) **A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TOMMASI, B. **Entusiastas do desenvolvimento: a Fundação Nacional do Índio e o projeto modernizador da ditadura (1969 - 1974)**. Curitiba: Appris editora, 2021.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. Curitiba: Gráfica Vicentina Ltda, 1988.

XX SEINPE



FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITUAÇÃO, LEGISLAÇÃO E POLÍTICA

Raiana Rosa Alfaia da Costa³⁵

Maria Almerinda de Souza Matos³⁶

E-mail: raianarosa1230@gmail.com

GT 3 – Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Resumo

O presente artigo pertence ao projeto (PIB-H/0080/2021) intitulado “Estimulação Precoce e família: legislação, concepções teóricas e programas na educação brasileira”. " Tem como objetivo geral conhecer a legislação, política e concepções teóricas sobre a conceituação de família na educação para crianças com deficiências de zero a três anos. Para tal, mapeamos nos campos de bases, como revistas científicas digitais, documentos impressos, acerca da conceituação de família na educação Brasileira. Adiante, conhecemos os programas de atendimentos educacionais, para o público-alvo de zero a três anos e identificamos as orientações destinadas à família visando os órgãos de educação. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, documental e bibliográfica, que tem como definição uma análise de dados, com bases em documentos que não foram analisados e em contribuições de demais autores sobre a temática. A pesquisa firmou-se teoricamente no primeiro objetivo em documentos tais como: Constituição Federal (1988) Política Nacional de Educação Especial (1994), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), A Base Nacional Comum Curricular (1996), na Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (2015), entre outros. Como resultado, notou-se que a grande maioria dos documentos trata com evidência a importância do seio familiar para a Educação, porém nota-se ainda uma escassez de pesquisas sobre os alunos com deficiência de zero a três anos.

PALAVRAS CHAVES: Família, educação inclusiva, AEE de zero a três anos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende refletir e analisar o papel da família no processo educacional enfatizando a conceituação, legislação e políticas na estimulação precoce.

São grandes os desafios da educação de crianças com deficiência na realidade brasileira, no entanto, são essenciais frisar que a intervenção precoce é uma responsabilidade comum das famílias dos profissionais e dos responsáveis políticos, tanto um nível local quanto regional a nacional.

É responsabilidade de toda a sociedade a promoção do acesso da infância ao cuidado e a educação, com políticas que respeitem os direitos fundamentais da criança, mantendo firmes os critérios de qualidade para seu atendimento educacional.

³⁵ Acadêmica do curso de pedagogia plena da universidade Federal do Amazonas, pesquisadora de Iniciação científica.

³⁶ Dra em educação, profª associado IV, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicopedagogia Diferencial.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Notamos o papel importantíssimo de ambas, em que as duas (família e Atendimento educacional) possuem deveres fundamentais na vida da criança, na qual o Atendimento educacional, sem ajuda necessária da família, não obtém um completo êxito e, por diversas vezes, as famílias acabam reprimidas das tarefas que são destinadas a elas, na educação do filho. Ao pensar nisto, ressaltamos que deve haver uma troca entre o professor e a família, na qual muitas vezes não ocorre, sendo afirmado por Szymanski, (2003, p.74):

Muitas famílias delegam à escola toda a educação dos filhos, desde o ensino das disciplinas específicas até a educação de valores, a formação do caráter, além da carência afetiva que muitas crianças trazem de casa, esperando que o professor supra essa necessidade. Por outro lado, algumas “famílias sentem-se desautorizadas pelo professor, que toma para si tarefas que são da competência da família”.

A escolha deste estudo surgiu após a notabilidade da carência de estudos detalhados sobre a relevância da família concomitante ao atendimento educacional, na qual ela é de fundamental significância para os futuros pedagogos e profissionais da esfera educacional para que se tornem aptos a identificarem a importância da família para o aprendizado do aluno. Além destas características, é de grande relevo que as compreendam a magnitude de seu papel junto ao aluno.

METODOLOGIA

Para alcançarmos o objetivo pesquisado que tem como foco uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, na qual visa compreender cada dado coletado uma vez que, “[...] a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Neste sentido, para alcançarmos nossos objetivos utilizamos como sistematização a pesquisa bibliográfica e documental, no qual de acordo com Ludke e André (1986), os



dados obtidos por vários procedimentos metodológicos, revelam aspectos novos de um tema.

Firmados em documentos como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Base Nacional Comum Curricular (1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outros autores como Freitas (2011), Freire (2013), Sambrano (2006), Araújo (2010), Salazar (2008), Leite (1997) e Berger (1991).

Para análise formal dos dados desta pesquisa utilizamos a análise de conteúdo, no qual tem sido muito utilizada em pesquisas de caráter qualitativo (TRIVIÑOS,1987; MINAYO,1993). Essa técnica nos possibilita uma análise mais minuciosa do que foi coletado, reunindo o que foi falado ou não das menções dos documentos.

Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo em uma pesquisa qualitativa pressupõe investigar a presença ou ausência de uma característica de conteúdo ou de fragmento de mensagem sobre um determinado tema. "A análise de conteúdo é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que possam aplicar-se a seu contexto" (KRIPPENDORFF, 1990, p. 28).

Presididos por este caminho, acreditamos que esta pesquisa foi guiada de maneira propícia do que foi planejado, no qual a pesquisa nos possibilitou o aprofundamento teórico por meio do levantamento documental, bibliográfico e reflexões críticas sobre a temática

RESULTADOS

A educação enquanto processo é um ato essencialmente humano em que realiza-se historicamente envolvendo diferentes gerações sendo capaz de humanizar o ser humano como um ser inacabado. Consciente dessa incompletude, a educação assume a tarefa de intervir no processo contínuo de formação do ser humano na sua individualidade. (FREIRE, 2013)



Sambrano (2006, p.14) em sua percepção, caracteriza família “como uma entidade dinâmica que situa e legitima o indivíduo no seu espaço social, apresentando especificidades que a diferenciam de qualquer outra instituição, uma vez que adota formas de organização distintas no que diz respeito a suas finalidades e funções”. Entendemos que não há famílias iguais às outras, cada uma tem suas características.

Outro autor que traz o conceito de família, Araújo (2010) ressalta que:

“A sociedade moderna é constituída por vários tipos de família. Família nuclear formada por pai, mãe e filhos e a família contemporânea, casais divorciados, mães como chefe de casa, uniões homossexuais, pais adolescentes e todo tipo de união que ocorre hoje.” (ARAUJO, 2010, p, 15)

Neste sentido Araújo (2010) evidencia que falar de família é pensar no meio social que o indivíduo está inserido, pelo parentesco ou afinidade de pessoas que convivem dia a dia, sejam eles irmãos, pais ou outros do meio que habita.

Sambrano (2006, p. 146) em sua visão menciona a família como o elemento essencial na formação da criança no seu processo de inserção na sociedade. No entanto, ressalta a relevância das instituições de ensino, dando ênfase para as de Educação Infantil, posto que estas são as que recebem funções de propiciar assistência às famílias para o desempenho no convívio da criança na sociedade, assim como amparar a mesma em suas necessidades diante de transmutações em seu ambiente familiar.

Na visão de Salazar (2008, p. 26-27) família tem uma função estrutural na adaptação da criança em sua vivência na sociedade, uma vez que são responsáveis por transmitir princípios de sua cultura, como tradições, afetos e entre outras concepções para suas gerações, contribuindo para o desenvolvimento do biológico para o social do ser humano e, conseqüentemente, na sua inserção para convivência em comunidade.

Segundo Leite (1997) é relevante evidenciar que no contexto familiar é o primeiro lugar para a aprendizagem de valores e condutas fundamentais, sendo a família o lugar em que se formam os princípios para uma boa convivência em sociedade, com disciplina e responsabilidade.

O conceito de envolvimento familiar no processo de educação de crianças não é tão novo como pode parecer na literatura atual. Berger (1991) fez uma revisão histórica



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



sobre a ideia da defesa da importância dos pais no ideário educacional de crianças pequenas. Identifica já no século XVII que a infância passa a ser vista como etapa especial da vida humana, a partir das contribuições de Comenius e Locke, cujas ideias reconheciam a importância da interação dos pequenos com os pais e outros cuidadores, fortalecia o significado da educação na formação dos primeiros, particularizando as responsabilidades dos pais para com suas crianças.

No cenário jurídico, a constituição federal de 1988 no qual através do Art. 205 constitui a educação como:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal Brasileira evidenciou ainda o valor da família como;

Art. 226 – A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

[...] § 3º – Para efeito de proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 4º – Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e sua descendente

A Constituição Federal evidencia que a base da sociedade é a família, formada pelos pais e seus descendentes, entretanto é responsabilidade do estado a proteção e preparo para o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Em 1990, A Convenção Sobre os Direitos da Criança evidenciam em seu preâmbulo que:

A família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade;

Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão; (BRASIL, 1990, p.1)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Neste documento evidencia que a família é responsável pela proteção e assistência de todas as crianças e deve ser um ambiente de compreensão e amor para que a criança tenha seu pleno desenvolvimento.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente na lei n. 8.069/90 trata que:

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada à convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias de entorpecentes (Brasil, 1990a)

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar também é reconhecida publicamente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que traz em seu artigo 1º o seguinte discurso:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996,).

Evidencia ainda a educação em seu Art. 2º como:

Dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996)

A Lei expõe ainda que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996).

A Lei das Diretrizes e Bases (1996), reitera o que foi evidenciado na constituição em que a educação é dever do Estado e da família e deve haver articulações entre ambas para que então a criança consiga o pleno desenvolvimento.

Em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil evidencia família como:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Constata-se que as famílias independentes da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se constituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. (BRASIL, 1998, p. 76)

O RCNEI evidencia a necessidade do respeito aos vários tipos de estruturas familiares presentes, hoje, na sociedade, e que existem vários tipos de núcleos familiares.

No ano de 2001, foram publicados às Diretrizes Nacionais da Educação Especial em que no seu documento original não expõe um parágrafo específico que apresente famílias vinculadas à educação.

Em 2008 na política Nacional. De educação Especial (2008) foi escrito um parágrafo na página 11 qual ressalta que deve haver orientação das famílias para os atendimentos de educação especial, como citado a seguir:

a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (BRASIL, 2008, p.11)

Nessa mesma perspectiva a Lei Brasileira de Inclusão (2015) evidencia em seu Art. 27, no parágrafo único que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”, visando novamente a importância tanto da família como do estado para a educação, na qual ambas devem trabalhar em conjunto, em que as famílias devem ser orientadas.

CONCLUSÃO

Através das questões expostas nesta pesquisa percebemos a importância da contribuição da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ressalta-se que o desenvolvimento deve ser integral e ao mesmo tempo integrado sem privilegiar um aspecto em detrimento dos demais. A grande contribuição para a



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



formação da cidadania está, justamente, em reconhecer as crianças como sujeitos de direitos desde da mais tenra idade dessa forma, a oferta de educação infantil é concebida como espaço de exercício de cidadania

Na perspectiva inclusiva há um apontamento de um novo projeto de escola e de formação que requer preparo de todos os docentes para atuar em uma escola que vise a diversidade, e principalmente a participação da família e os diferentes modos de aprender e ensinar.

Diante do panorama apresentado neste texto percebe-se que, ainda que a legislação garanta o direito à educação de crianças com deficiência, em muitos casos a efetivação deste direito não tem ocorrido de forma automática pelo Estado, sendo necessário a intervenção judicial para sua concretização, Neste Estudo ressaltamos que deve haver uma troca entre o professor e a família, na qual muitas vezes não ocorre com frequência, visando uma melhoria contínua na educação de crianças entre a faixa-etária de zero a três anos..

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gabriela Barros Magalhães, **Família e Escola** – parceria necessária na educação infantil; Curso de Especialização em Educação Infantil, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/873/6/Familia%20e%20escola%20%20parceria%20necess%C3%A1ria%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf> . Acesso em: 12/12/2021.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. D.O.U., Brasília, 16 jul. 1990a.

_____. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. D.O.U., Brasília, 22 nov. 1990b

_____. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Ministério da educação conselho nacional de educação. Brasília, 2012.

Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 29 de abril de 2015..



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp; ALVAREZ, Maria. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 44. Ed. Rio de Janeiro: RJ. Paz e terra, 2013.

KÔCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação científica à pesquisa. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social:** Teoria, Método e Criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994

SALAZAR, Adrian. **As transformações do papel social da família.** Revista MPD Dialógico, ano V, n. 20, 2008, p. 26-27.

SAMBRANO, Taciana Mirna. **Relação instituição de educação infantil e família.** In: ANGOTTI, Maristela (Org.). Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Editora Alínea, 2006.

SZYMANSKI, H. **A relação escola/família: desafios e perspectivas.** Brasília, DF, Plano Editora, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

XX SEINPE



OS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: RESSONÂNCIAS NO NEPE/FACED-UFAM (1989-2019)

Ronney da Silva Feitoza³⁷

E-mail: ronneysf@ufam.edu.br

GT 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Financiamento: sem custos.

Resumo: A investigação procedeu a análise acerca das concepções de Educação Popular e seus constitutivos, em articulação com as contribuições de Paulo Freire, presentes e fundantes na trajetória do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Teve como eixo temporal o período de 1989-2019, analisando os vinte e oito anos de atividades do Núcleo, no campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas, através do estudo de sua trajetória nos campos de trabalho, enfocando as ações, projetos, teses e dissertações e cursos de formação desenvolvidos. O estudo se pautou pela identificação das concepções e constitutivos da Educação Popular nas práticas do NEPE e as ressonâncias do pensamento pedagógico de Paulo Freire, na direção da educação humanizadora e emancipatória no contexto amazônico.

Palavras-chave: Educação Popular; Paulo Freire; EJA, NEPE.

INTRODUÇÃO

Os estudos apresentados partem da investigação acerca das ressonâncias do pensamento freiriano, através dos constitutivos da Educação Popular (EP), na constituição, trajetória e prática do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Faculdade de Educação da UFAM, no tempo político de 1989-2019. Situar as experiências e pesquisas educacionais do Núcleo, em três décadas de história, se entrelaça às lutas dos movimentos sociais de base popular, marcadamente ao final dos anos 1980, pela constituição de espaços concretos na sociedade, na universidade e para as demandas de uma educação humanizadora, emancipatória e crítica.

Abordamos a EP e a EJA nas experiências do NEPE, a partir dos documentos analisados, tendo como fundamento as contribuições freirianas. Considerando o percurso dos estudos, a análise e sistematização sobre as produções do NEPE e as interlocuções com os autores, podemos afirmar que a concepção de EP, predominante no NEPE,

³⁷ Dra. em Educação Popular, Comunicação e Cultura pela UFPB, Mestra em Educação pela PUCCAMP, Coordenadora do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), Profa. da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: ronneysf@ufam.edu.br.



expressa os constitutivos da Pedagogia de Paulo Freire, marcadamente através dos eixos da emancipação, humanização, participação, transformação, diálogo e da práxis transformadora.

O NEPE na FACED/UFAM: Reflexões sobre as práticas em EP e EJA e o legado de Paulo Freire

Apresentaremos uma apreciação histórica sobre o NEPE, sua constituição na FACED, o cenário das lutas no contexto dos finais dos anos 1980 e em que sentido estes aspectos trouxeram exigências à Universidade pública, em suas necessárias aproximações com o povo que a sustenta.

A proposta básica do Núcleo traduziu-se em buscar uma nova relação institucional com a sociedade, com o propósito de priorizar as demandas por educação das camadas populares, surgindo na FACED³⁸ em razão da necessidade expressa por professores e alunos de estabelecer uma articulação entre a formação acadêmica e as experiências educativas que ocorrem em outros cursos de formação do educador, dentro da Universidade, nas várias licenciaturas.

Na trajetória do NEPE, desde sua constituição (julho de 1989) preponderam as teses da educação humanizadora, crítica e emancipatória de Paulo Freire, presentes em suas obras, o que denota o alcance das reflexões filosóficas do autor, marcos da EP e da teoria freiriana, cerne dos estudos empreendidos nesta investigação. Ao tratarmos dos resultados da pesquisa, retomaremos a análise entre as produções sobre o NEPE e alguns dos eixos principais de suas práticas³⁹, para explicitar estas relações.

Na fase “heroica, de resistência” (1989-91), o NEPE se pautava em uma concepção ampla de EP, nos campos da educação formal, não-formal e informal, buscando incorporar uma discussão que se acumulava na FACED, desde o início da década de 1980, e que vinha sendo debatida em encontros nacionais, congressos e seminários.

³⁸ Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

³⁹ Ensino, Pesquisa (Iniciação Científica), Extensão Universitária, cursos, assessorias, alfabetização de pessoas jovens e adultas, formação de educadores de EJA e EP.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A EP se traduzia na necessidade de democratização da universidade, no sentido de proporcionar aproximações com as demandas advindas destes grupos na sociedade. Enquanto Temático em Educação Popular, o NEPE instituiu três linhas de atuação: Educação Pública, Educação de Adultos e Educação Indígena.

Em seu processo de consolidação, na dimensão interdisciplinar e multiprofissional, o Núcleo extrapolou os limites da FAGED, congregando sujeitos de outros cursos da UFAM (Ciências Sociais, Economia, Odontologia, Medicina e Agronomia), na perspectiva interdisciplinar e multiprofissional, através dos processos formativos e organizativos com e junto aos grupos populares, destacadamente os povos indígenas e as experiências de alfabetização de adultos.

No período de 1989-1998 as atividades de pesquisa e de extensão universitária ocorreram em comunidades da periferia de Manaus, voltadas aos estudos e experiências em alfabetização de adultos, organização comunitária e formação de educadores de EJA e EP, através de projetos institucionais ou demandas dos movimentos sociais populares. A partir dos anos 2003, iniciou atividades junto ao PRONERA, em articulação com o INCRA/AM, ligadas à formação de educadores alfabetizadores nos núcleos de assentamento no estado, com ações mais voltadas à Educação do Campo.

No campo da pesquisa, destacaram-se os estudos sobre as concepções da Educação Popular, em sua articulação com a EJA, investigações sobre as Políticas Públicas e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a formação nos cursos de Pedagogia, destacando-se nos trabalhos realizados.

As atividades de assessoria intensificaram-se através de projetos institucionais (ligados à SECADI e MEC/SESU), pautados na questão da Educação Popular como fundamento para a EJA emancipatória, com o objetivo de garantir espaços, no cotidiano do trabalho e nos eixos curriculares, para a compreensão do papel da FAGED, na construção de uma teoria da Educação Popular.

A orientação político-pedagógica e humana advinda de Paulo Freire, a pautar projetos educativos que contemplem os grupos populares como sujeitos coletivos de sua educação e emancipação, são princípios e propósitos que uniram as pessoas no NEPE, que seguem resistindo para afirmá-lo como espaço legítimo da EP na FAGED/UFAM.



O pensamento freiriano e a EP no NEPE

Em que sentido as ações aqui enfocadas têm encontrado predominâncias emancipatórias? A educação humanizadora como eixo no NEPE se expressa também sob a dinamicidade transformadora, cuja práxis exige atitude crítica diante do diverso, do contraditório, da dialeticidade que emerge da dialogicidade autêntica de sujeitos em relação. Educação que se faz na luta, resistindo às marcas da opressão, uma pedagogia da libertação.

A educação defendida pelos sujeitos que compõem o NEPE ou que dele já fizeram parte, se expressa sob a dinamicidade transformadora, cuja práxis exige atitude crítica diante do diverso, do contraditório, da dialeticidade que emerge da dialogicidade autêntica de sujeitos em relação.

A educação transformadora e emancipadora defendida por Freire, também é encontrada nas produções dos sujeitos do NEPE que delineiam seu pensamento e contribuem para a atualização de seu legado na busca da transformação de uma educação radicalmente democrática.

Considerando a Faculdade de Educação, em toda sua dimensão de formadora de profissionais da educação para o estado, não há como negarmos a necessidade de que ela, através de seus professores, currículos e políticas, incorpore e mesmo delineie suas intenções a partir da realidade em que está inserida, pensando formas de atuação de interesse dos povos da floresta (índios, ribeirinhos, trabalhadores rurais), enfim, de seus povos nativos.

Em que sentido as ações aqui enfocadas têm encontrado predominâncias emancipatórias? A EJA emancipatória deve ensejar oportunidades históricas de humanização, de formação qualificada e pautar suas intervenções através de ações organizativas para os fóruns, grupos e sujeitos responsáveis pela EJA em Manaus, expressando uma concepção de EJA fundada nos valores clássicos da EP; a necessidade de articulação e avaliação das iniciativas em EJA locais; a responsabilidade do Estado para com a EJA e a afirmação da educação como direito; a intransigente defesa da escola pública socialmente referenciada e a humanização como horizonte de todas as nossas mobilizações.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A educação humanizadora como eixo no NEPE se expressa também sob a dinamicidade transformadora, cuja práxis exige atitude crítica diante do diverso, do contraditório, da dialeticidade que emerge da dialogicidade autêntica de sujeitos em relação. Educação que se faz na luta, resistindo às marcas da opressão.

Eixos metodológicos

Tratar do método de investigação exige o reconhecimento de que há um enfoque epistemológico que o funda. Desta forma, tomamos como caminho metodológico, a abordagem crítico-dialética. A definição do ponto de partida desta pesquisa - o viés histórico do NEPE, as concepções de EP predominantes e seus constitutivos na obra de Paulo Freire - revela outro traço desta abordagem: a centralidade no reconhecimento do contexto, da temporalidade e da historicidade, como formas de aproximação e compreensão do fenômeno.

Objetivamos empreender estudos sobre as concepções e constitutivos da Educação Popular predominantes na práxis do NEPE/FACED-UFAM, buscando identificar as possíveis contribuições à reinvenção do legado de Paulo Freire.

Na pesquisa, nos pautamos em fontes secundárias, na análise das produções acadêmicas sobre o NEPE, escritas por seus sujeitos, tendo como intenção destacar e comprovar as ressonâncias das contribuições de Paulo Freire na trajetória e prática do Núcleo, em seus 30 anos de história, lutas e resistência.

Dialogando com os resultados da pesquisa

Tomamos como ponto de partida a construção de um quadro síntese, identificando as teses e dissertações produzidas pelos sujeitos do NEPE, no período temporal de 1989 a 2019, buscando selecionar os trabalhos construídos na perspectiva da Educação Popular. Prosseguindo, buscamos identificar as principais ações do Núcleo: ensino, pesquisa, extensão (projetos) e as diretrizes dos projetos de formação (cursos para educadores de jovens e adultos).

Em relação à sistematização dos trabalhos identificados no Núcleo, apresentamos dois quadros (um de dissertações e outro de teses) constando produções do e sobre o NEPE, enfatizando os constitutivos manifestos:



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Tabela 1 - Dissertações realizadas por integrantes do NEPE e seus constitutivos

DISSERTAÇÕES				
Autor (a):	Título:	Ano:	Instituição	Constitutivos da Pedagogia de Paulo Freire e EP
Ana Cristina Fernandes Martins	As Políticas Públicas em EJA: reflexões sobre as ações do PAS desenvolvidas através da UFAM (1998 - 2000)	2002	PPGE- UFAM	Política; Transformação; Humanização.
Ana Grijó dos Santos	Os Fundamentos Históricos da Educação Popular, o Projeto Raio de Luz e as Formas de Organização dos Moradores do Bairro de São Lázaro-Manaus/AM: 1956 – 2001.	2005	PPGE- UFAM	Cultura; Autonomia; Emancipação.
Edineide Mesquita Jezine	Universidade e Movimento de Educação Popular: O Sonho Possível. (Uma análise da prática extensionista do SEAMPO – UFPB)	1997	UFPB- Centro de Educação	Movimento; Diálogo; Autonomia.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Lilane Maria de Moura Chagas	Alfabetização de Jovens e Adultos: Trajetória Histórica de uma Experiência – NEPE/UFAM (1989 – 1996)	1998	UFSC	Emancipação; Instrumentalizar; Humanização.
Ronney da Silva Feitoza	Educação e Participação Feminina: Contradições, Resistências e Desafios do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da FACED/UFAM	1996	PUCAMP	Participação Feminina; Resistência; Posicionamento político e social.

Tabela 2 - Teses realizadas por integrantes do NEPE e seus constitutivos

TESES				
Autor (a):	Título:	Ano:	Instituição	Constitutivos da Pedagogia de Paulo Freire e EP
Ana Cristina Fernandes Martins	Entre Picadas e Trilhas: trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus, AM.	2010	Doutorado em Psicologia/USP	Conscientização; Resistência; Pensamento Crítico.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Antônia Silva de Lima	A Lenda da Vitória-Régia: dois olhares para um mesmo destino	2002	Doutorado em Linguística e Letras/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Conscientização; Emancipação; Participação.
Marlene Ribeiro	Universidade vai ao povo ou o povo vai à Universidade? Um estudo sobre a crise da universidade moderna e de alternativas para uma Universidade brasileira democrática e competente.	1995	Doutorado em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	Mediação; Práxis; Democracia.
Ronney da Silva Feitoza	Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Perspectiva da Educação Popular no Amazonas: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos.	2008	Doutorado em Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.	Humanização; Emancipação; Resistência.
Ana Cristina Fernandes Martins	Entre Picadas e Trilhas: trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus, AM.	2010	Doutorado em Psicologia/USP	Conscientização; Resistência; Pensamento Crítico.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Nos trabalhos analisados, observamos os constitutivos da EP em Paulo Freire, através dos valores, elementos e termos fundantes e neste espaço, constituindo uma concepção de EP que norteia os estudos, experiências e pesquisas no NEPE, na direção da humanização, da emancipação, da EP fundada em uma perspectiva de classe, na valorização da cultura e do saber popular, construindo a transformação radical da sociedade.

Destacamos, nos estudos das produções acadêmicas, elementos constitutivos da matriz pedagógica clássica, advindos do legado da EP em nossa história da educação brasileira, apresentados pelas potenciais constituições éticas, estéticas e políticas, que buscam condensar, estruturar, materializar e legitimar o reconhecimento de uma concepção de educação e de sociedade fundada na humanização, eixo valorativo que aglutina parte dos estudos em EP, na dimensão de uma educação plena, humanizadora, de qualidade social, que deste modo se apresentaria como emancipadora.

Entendemos que a EP se constituiu em projeto de luta ao lado dos grupos populares, com vistas às transformações sociais, através de novas práticas coletivas, em relações baseadas nos constitutivos de Paulo Freire, nesta dimensão: Educação Popular como teoria do conhecimento, proposta de formação, pedagogia, metodologia e projeto de transformação social.

Tais reflexões nos remetem a atualidade e universalidade do pensamento de Freire, marcando a efetividade de suas proposições, para além da problemática da Educação de Adultos ou do analfabetismo, reafirmando seu contributo para a Educação em sentido amplo, como toda experiência construída socialmente pelos homens e mulheres em relação e o ato educativo, como espaço de intervenção intelectual e política entre tais sujeitos.

Conclusões

As contribuições de Paulo Freire comprometem-se com ideais críticos, com a educação humanizadora e emancipatória. São fecundas na EP e EJA, nos movimentos sociais de origem popular, estruturando-se na tese de que teoria e prática se retroalimentam, que a história é possibilidade, estando aberta às mudanças. A educação



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



humanizadora têm a realidade social como eixo: partir da realidade, analisá-la, fazer o percurso do desvelamento, histórico e dialético e a ação transformadora.

Paulo Freire foi e segue sendo um dos intelectuais brasileiros mais importantes, ao escrever uma Pedagogia do Oprimido e ter a educação libertadora e a humanização como bandeiras de luta.

Ao celebrar 30 anos, o coletivo do NEPE reafirma os princípios da condição humana emancipatória, com base na EP como valorização e apropriação dos conteúdos culturais, de um conhecimento referenciado na realidade, no desenvolvimento e na pesquisa de metodologias, conteúdos e práticas avaliativas que lhe sustentam.

A orientação político-pedagógica e humana advinda de Paulo Freire, a pautar projetos educativos que contemplem os grupos populares como sujeitos coletivos de sua educação e emancipação, são princípios e propósitos que uniram as pessoas no NEPE, que seguem resistindo para afirmá-lo como espaço legítimo da EP na FAGED/UFAM.

Referências

CHAGAS, Lilane M. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Trajetória Histórica de uma Experiência – NEPE/UFAM** (1989 – 1996). UFSC, 1998. (Dissertação de Mestrado)

FEITOZA, Ronney da Silva. **Educação e Participação Feminina: contradições, resistências e desafios do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da FAGED/UFAM**. PUCCAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado)

_____. **Movimentos de Educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: Marcos históricos, matrizes conceituais e impactos políticos**. Universidade Federal da Paraíba, julho de 2008. (Tese de Doutorado).

LIMA, Antônia Silva de. **A interação dos universos linguísticos e a ação do educador no processo de alfabetização: um estudo de caso de uma escola alternativa na periferia de Manaus**. PPGE/FAGED-UFAM (1995).

MARTINS, Ana Cristina Fernandes. **As Políticas Públicas em EJA: reflexões sobre as ações do PAS desenvolvidas através da UFAM** (1998 - 2000). PPGE/FAGED-UFAM (2002).

_____. **Entre picadas e trilhas: trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus**, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. USP, 2010.

SANTOS, Ana Grijó. **Os Fundamentos Históricos da Educação Popular e as formas de organização dos moradores do Bairro de São Lázaro - Manaus/AM: 1956 a 2001**. PPGE/FAGED-UFAM (2005).



OS DESAFIOS DO AEE NO RETORNO DAS ATIVIDADES ESCOLARES PRESENCIAIS: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM PARINTINS-AM

Rosemere Barbosa Guimarães⁴⁰

Sandra Maria de Aguiar⁴¹

Sandrele Malício Marques⁴²

E-mail: rosemerebguiaraes@gmail.com.

GT X: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está inserido no contexto da Educação Especial e atua na inclusão e participação dos alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular e na oferta de recursos e serviços que possibilitam o acesso e as condições necessárias para o alcance de uma educação de qualidade (BRASIL, 2008). Nesse contexto, este estudo objetivou identificar os desafios encontrados pelo AEE em uma escola da rede municipal de educação de Parintins após o retorno das atividades escolares presenciais. Participaram da pesquisa o coordenador da Educação Especial e o coordenador da Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola da Rede Municipal de Educação. Como metodologia utilizou-se a pesquisa de campo com a realização de entrevista e aplicação de questionários semiestruturados com perguntas abertas e fechadas junto aos sujeitos desse estudo. Os dados revelaram que dentre os entraves no AEE estão: a readaptação dos estudantes à rotina da escola, os retrocessos das aprendizagens dos estudantes, a baixa frequência nas aulas e as dificuldades de realização do planejamento das atividades escolares regulares junto aos professores regentes.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Coordenadores; Parintins.

INTRODUÇÃO

Os anos de 2020 a 2021 foram marcados pela COVID-19, pandemia que matou até o dia 14 de outubro de 2022 687.114 pessoas, no Estado do Amazonas 14.341 segundo o Painel Coronavírus (BRASIL, 2022) e no município de Parintins somatizou em mais de 300 mortes. O Estado do Amazonas divulgou o primeiro óbito ocasionado pelo coronavírus ainda, no mês de março no município de Parintins. Nesse período, pelo Decreto N° 019/2020 no Art. 1° fica instituído neste município pelo prazo de 14 (quatorze) dias, podendo ser prorrogado, o toque de recolher a partir do dia 25 de março das 20h às

⁴⁰Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Parintins (SEMED). Especialista em Gestão de Currículo e Práticas Pedagógicas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Mestre em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (UFAM). E-mail: rosemerebguiaraes@gmail.com.

⁴¹Acadêmica de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicologia. E-mail: sandraaguiar3232@gmail.com.

⁴²Professora TEA da Rede Municipal de Educação de Parintins (SEMED). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Pós-graduada em psicopedagogia e Educação Infantil. E-mail: sandrelemalicio28@gmail.com.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



6h da manhã no perímetro urbano, sob pena de multa no valor de R\$ 300 (trezentos reais) para aqueles que descumprirem a imposição e, multa em dobro para os reincidentes.

Com o isolamento social, as escolas foram fechadas começando uma grande batalha para as famílias, sobretudo, as mais vulneráveis, em todas as dimensões humanas (perdas de emprego e de formas de ganhar o seu sustento, contato com os familiares, filhos fora da escola e outras) destacando nesse contexto as perdas afetivas e de entes queridos sejam de laços consanguíneos ou não.

No período crítico da pandemia, o processo do ensino remoto emergencial⁴³ foi a saída pelas instituições públicas e privadas para minimizar perdas de aprendizagens dos estudantes e para que os docentes mantivessem contato, mesmo que indiretamente com eles e as suas famílias. Nessa direção o gestor municipal de Parintins criou o Projeto “Aprendendo em casa pelas ondas do Rádio” que atendia parte dos estudantes, como por exemplo, estudantes do 2º ao 9º ano”, professores e professoras criaram grupos WhatsApp para enviar atividades escolares para as suas turmas assim como organizaram encontros com as famílias para disponibilizar materiais impressos e entregues diretamente a estas.

Diante dessa problemática esse estudo quis responder a seguinte indagação: será que o afastamento dos estudantes atendidos pelo AEE dos ambientes escolares interferiu de forma negativa no processo educacional e na aprendizagem deles? O presente trabalho tem como objetivo identificar os desafios encontrados pelo AEE em uma escola da Rede Municipal de Educação de Parintins após o retorno das atividades escolares presenciais. Como metodologia de pesquisa, optou-se pela realização de uma pesquisa de campo que se caracteriza pela interrogação direta das pessoas com as quais se deseja conhecer o comportamento (GIL, 2008). Para o alcance das respostas foi realizado entrevista semiestruturada junto ao coordenador da Educação Especial e um questionário ao coordenador da Sala de Recursos Multifuncionais em uma escola da Rede Municipal de Educação, lócus da pesquisa.

⁴³ O Ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária para continuar as atividades pedagógicas, sendo uma devido à crise. Hodges et al. (2020) *apud* Trautwein, Santos, 2020.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está inserido no contexto da Educação Especial (BRASIL, 2008), que se apresenta como uma modalidade de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades da educação e atua para possibilitar a inclusão e participação dos alunos com deficiência nas escolas comuns do ensino regular, bem como a oferta de recursos e serviços que favoreçam o acesso e as condições necessárias para o alcance de uma educação de qualidade inclusiva.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008), o AEE objetiva a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que leve em consideração as necessidades específicas dos estudantes permitindo sua plena participação no meio onde vive, desenvolvimento de habilidades e competências para a sua autoafirmação como protagonistas das suas aprendizagens. É esperado que, esse trabalho funcione como um atendimento complementar e/ou suplementar e assegure o acesso aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e ao conjunto das atividades escolares, com foco na autonomia e independência dos estudantes com deficiência, estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

O AEE nas escolas é, prioritariamente, ofertado na Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno das aulas regulares ou ainda em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos que seja conveniado à Secretaria de Educação. Algumas ações são importantes para a condução do AEE nas escolas, entre elas estão: a organização das salas de recursos multifuncionais com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; a estruturação de um plano com a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; a organização de um cronograma de atendimento dos alunos; a articulação entre professores do AEE e os do ensino comum, entre outras propostas; outros (BRASIL, 2008).



No município de Parintins/AM o AEE é fortalecido desde 2002 por meio da Lei Municipal nº 300/2002-PGMP que criou o Sistema Municipal de Educação do Município de Parintins e legalizou, através do Art. 34, as competências da coordenação da Educação Inclusiva. O conteúdo do documento reforça o que prevê as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, como por exemplo, o assessoramento dos professores no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e a elaboração de materiais didáticos e aquisição de recursos pedagógicos para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O AEE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO PERÍODO CRÍTICO DA PANDEMIA

No início da pandemia, as aulas presenciais em Parintins, estado do Amazonas, foram suspensas, seguindo as recomendações do Ministério da Educação (MEC) por meio, inicialmente, do Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, 16 de março de 2020, e as atividades pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação passaram a ser implementadas enquanto persistissem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares (BRASIL, 2020). A proposta previa a manutenção das atividades escolares sem grandes prejuízos acadêmicos aos estudantes, inclusive aqueles que são assistidos pelo AEE que, aparado pela legislação brasileira, busca diminuir, por meio da identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, as barreiras para a participação integral dos alunos com necessidades específicas e promover o acesso e as condições para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008).

Em 2021, a rede municipal atendia 452 (quatrocentos e cinquenta e dois) estudantes matriculados⁴⁴ no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e que comprovadamente⁴⁵ apresentavam com alguma necessidade especial, como Síndrome de

Dados do Censo Escolar 2021, sistema ligado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

⁴⁵ Laudo médico



Down, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Espectro de Autismo (TEA), outros.

Nesse período, a coordenação da Educação Especial enviava orientações para os coordenadores das salas multifuncionais que auxiliavam os professores de sala de aula comum no acompanhamento das aulas na rádio⁴⁶ e na preparação de atividades complementares e os monitores de AEE se mantinham à disposição para as orientações dos estudantes na realização das atividades nas casas. Na maioria das vezes, as atividades eram impressas e os pais ou responsáveis dos estudantes adquiriam na escola ou eram enviadas por meio do aplicativo de trocas de mensagens *WhatsApp*.

A RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NA REDE MUNICIPAL

Por meio do Art. 3º do Decreto nº 112/2021 – PGMP, de 20 de agosto de 2021, a Rede Municipal de Educação retornou suas atividades semipresenciais (híbridas) no dia 30 de agosto de 2021, limitadas a 50% da capacidade de alunos por sala de aula, ainda, com recomendações para a manutenção dos protocolos de higiene e distanciamento entre os estudantes. Esse evento só foi possível por conta da diminuição de casos no município que eram acompanhados pela Secretaria Municipal de Saúde e Vigilância Sanitária.

Mesmo com a possibilidade de retomada para os espaços escolares, a participação dos estudantes do AEE se tornou facultativa segundo o coordenador da Educação Inclusiva. Isso ocorreu porque muitos estudantes apresentavam comorbidades que poderiam ser agravadas pela Covid-19. Diante disso, muitos pais e responsáveis pelos estudantes optaram por manter as atividades escolares de forma remota.

A retomada presencial com 100% dos estudantes da rede ocorreu em 2022 com o início do ano letivo. Nesse mesmo período, retomaram também de forma presencial os 427 (quatrocentos e vinte e sete) estudantes atendidos pelo AEE⁴⁷.

Das 22 (vinte e duas) sala de Recursos Multifuncionais disponíveis na rede municipal, 1 (uma) está localizada na escola que ambienta esta pesquisa. A escola se insere em uma área periférica do município e atende estudantes dos anos iniciais e finais

⁴⁶ Projeto *Aprendendo em Casa pelas ondas do Rádio*

⁴⁷ Dados do Censo Escolar 2022.



do ensino fundamental em dois turnos, matutino para estudantes do 6º ao 9º ano, vespertino para os estudantes do 1º ao 5º ano.

Atualmente, a instituição possui 31 (trinta e um) estudantes atendidos pelo AEE, destes 19 (dezenove) atendidos no turno matutino e 12 (doze) no turno matutino. Quanto ao diagnóstico dos estudantes, 10 (dez) deles possuem Transtorno Espectro de Autismo (graus leve, moderado e severo), 1 (um) Síndrome de Down, 6 (seis) Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)⁴⁸, 1 (uma) possui baixa visão e 5 (cinco) Deficiência Intelectual (DI) e 8 (oito) possuem múltiplas deficiências, principalmente TDAH e DI.

As atividades do AEE na escola, como o trabalho dos monitores de AEE e dos professores de alunos TEA, bem como o uso dos materiais e espaços da Sala de Recursos Multifuncionais, é coordenado nos dois turnos pelo professor pós-graduado em Educação Especial Inclusiva e Psicopedagogia Institucional. Os estudantes acompanham as atividades regulares nas turmas em que estão matriculados, com o auxílio de monitores de AEE ou professores TEA, mas também acessam as salas de Recursos Multifuncionais quando há necessidade, no turno regular ou no turno inverso da escolarização.

As indagações ao coordenador da Educação Especial voltaram-se para os números de estudantes atendidos na rede municipal e a organização do atendimento no período mais crítico da pandemia. Já os questionamentos direcionados ao coordenador da Sala Multiprofissional abrangeram os impactos do isolamento social na aprendizagem, adaptação/readaptação dos estudantes, estratégias no retorno das aulas presenciais organizadas por eles juntamente com os monitores de AEE, professores TEA e professores regentes para a recomposição das aprendizagens dos estudantes.

OS DESAFIOS DO AEE APÓS O RETORNO DA AULAS PRESENCIAIS

Os desafios mais significativos apontados pelo coordenador da sala de Recursos multifuncionais da escola pesquisada são: readaptação à rotina da escola, retrocessos das

⁴⁸ Os estudantes TDAH são atendidos pelo AEE diante do que dispõe a Lei municipal nº 693/2018-PGMP sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e/ou Dislexia na rede pública e privada de ensino do município de Parintins/AM.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



aprendizagens dos estudantes, baixa frequência na escola e dificuldades de realização do planejamento das atividades escolares regulares junto aos professores regentes. Essa realidade já se esperava, de acordo com o Ministério da Educação através das Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia que apontava retrocessos do processo educacional e da aprendizagem ou até abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020).

O Coordenador da Sala de Recursos Multifuncionais referenciou sobre a readaptação de um estudante TEA de nível leve do 6º ano que “gostava de estar e conversar com os colegas e, com o retorno para escola, passou a evitar a companhia deles e se isolar”. A situação tem sido um desafio para a professora TEA que acompanha o estudante, já que influencia no processo de aprendizagem do estudante, principalmente no que diz respeito ao interesse pelas aulas e realização dos trabalhos. Diante dessa realidade Oliveira (2000, p. 94) pontua que “é importante que se reflita cuidadosamente sobre a necessidade de se organizar um ambiente propício, que respeite necessidades básicas, neuropsicológicas da criança como indivíduo ativo e social”, o que orienta ao professor seguir tentando essa readaptação do estudante.

O caso de 2 (dois) estudantes, um diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) matriculado no 6º ano, e outro, diagnosticado com Transtorno Espectro de Autismo (TEA) matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, são exemplos dos retrocessos das aprendizagens após o retorno das aulas presenciais. O primeiro apresentou dificuldades no reconhecimento de sílabas complexas, aprendizagem que estava sendo alcançada antes da pandemia da Covid-19 e que não permitiu o avanço do estudante nas habilidades de leitura. Já o segundo estudante não quer ficar na sala.

As mudanças de rotina apresenta desconforto para as pessoas TEA, e nesse momento a escola tem que se organizar, criar estratégia para retomar os avanços desses estudante que segundo o Coordenador estavam bem envolvidos no contexto escolar antes da pandemia. A escola e a família tem que caminhar na mesma direção para juntas garantir e qualificar a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Souza, Borges, Pereira e Renders (2020) asseguram que “é importante que a família se organize, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, para garantir uma parte do conteúdo acadêmico proposto e



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



cabe ao professor dar o apoio e a orientação a essas famílias na execução das atividades” (p. 5).

Outro dado é sobre a baixa frequência nas aulas, a referência é o caso de um estudante com diagnóstico de Espectro de Autismo grau severo, matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental, que iniciou as atividades presenciais na Sala de Recursos Multifuncionais em maio e, só em julho, nas aulas regulares, porém de forma muito reduzida. Nas aulas regulares, a frequência semanal soma-se uma ou, no máximo, duas vezes e, no atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, apesar da necessidade, uma vez na semana. A responsável pelo estudante justifica à coordenação que a redução da frequência nas aulas se dá por conta das comorbidades apresentadas, a exemplo da epilepsia e da baixa imunidade, que levaram ao maior cuidado com sua saúde física, limitando-o à exposição ao vírus e à ambientes de grande circulação de pessoas, como é o caso das salas de aula.

Segundo o coordenador da Sala de Recursos Multifuncionais, a redução da frequência do estudante nas atividades regulares “diminui o contato com os colegas, a participação das aulas regulares e a realização das atividades adaptadas planejadas e desenvolvidas pela professora TEA”. O resultado disso, para o coordenador, “é o pouco avanço de habilidades cognitivas e motoras, principalmente a motora fina, que interfere diretamente na realização de atividades cotidianas, como pôr o sapato ou segurar a escova de dente”. Souza, Borges, Pereira e Renders (2020), compreendem que,

As crianças precisam de um tempo para se organizar, assim como as famílias, porém, é importante não perder de vista a importância de fazer pelo menos uma atividade acadêmica por dia. Para isso, o apoio das escolas e dos serviços de inclusão escolar são essenciais para que as famílias consigam enfrentar os desafios surgidos (Ibdem).

Observa-se que o isolamento social no fluxo da pandemia afetou a todos, e os estudantes TEA (e não somente), que tem especificidade nas suas rotinas, apresentam impactos que preocupa, que requer mais tempo do professor na elaboração de atividades, de espaço físico na perspectiva de mudar esse quadro. Para tanto, deve-se considerar estudos sobre a rotina de pessoas TEA para então promover a recuperação das perdas como pontua Souza, Borges, Pereira e Renders (2020):



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Respeitar a vontade da criança, uma vez que as questões internas estão passando por mudanças e adaptações. Por outro lado, não se pode perder tudo o que já foi construído pela escola para o desenvolvimento de habilidades que precisam ser garantidas para o êxito da aprendizagem dos conteúdos curriculares” (Ibdem)

Por fim, pontuam-se as dificuldades em planejar e desenvolver atividades escolares junto aos professores regentes, problemática que, antes da pandemia da Covid-19, vinha sendo enfrentada pelos coordenadores e monitores do AEE e professores TEA, mas, que foram fortemente experimentadas quando houve a necessidade de se ausentar dos espaços da escola e organizar trabalhos escolares adaptados para que os pais e outros responsáveis orientassem aos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que identificou os desafios do AEE diante da retomada das aulas presenciais foi realizada em apenas uma das escolas que atendem estudantes com alguma deficiência na área urbana e área rural - terra firme e várzea da cidade de Parintins, mas certamente demonstra uma realidade da grande maioria das escolas que oferecem este tipo de atendimento, aspecto que, informalmente, também foi confirmado pelo coordenador da Educação Inclusiva da rede municipal.

É possível afirmar, cabendo também uma pesquisa sobre o fenômeno, que os retrocessos apontados pelos profissionais envolvidos no AEE têm forte relação com as dificuldades vivenciadas no período mais crítico da pandemia, onde os estudantes precisaram ficar longe dos espaços das escolas e dos auxílios presenciais dos professores. Notadamente a ausência dos recursos tecnológicos e de internet e pessoas habilitadas (coordenadores, professores e monitores) para o ensino e aprendizagem desse público impactaram de forma negativa nos avanços cognitivos e afetivos dos estudantes, processo que durou mais de dois anos.

Considera-se que nesse contexto, o envio de atividades adaptadas para serem realizadas em casa e as orientações específicas às famílias não tenham sido suficientes para dar continuidade ao trabalho que já vinha sendo desenvolvido pela escola e que o período longe do ambiente escolar, do trabalho específico na Sala de Recursos Multifuncionais, do convívio com os colegas de aula e funcionários da escola, do



acompanhamento dos monitores ou da pobreza de recursos e instrução em casa acabaram por influenciar negativamente na aprendizagem dos estudantes de AEE, que agora, tomam muito tempo nos atendimentos como o desdobramento do trabalho dos professores na recomposição das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. BRASÍLIA, 2008.
- BRASIL. Lei nº 300/2002-PGMP **Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Educação do Município de Parintins e dá outras providências.** 2002.
- BRASIL. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2020.
- BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 2020.
- BRASIL. Óbitos confirmados. **Painel Coronavírus.** Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acessado em: 10 out. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021.** Brasília: MEC, 2021.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2022.** Brasília: MEC, 2022.
- SOUZA, Débora de Lourdes da Silva; BORGES, Juliana de Moura; PEREIRA, Rodnei; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. **DESAFIOS EXPLICITADOS POR FAMÍLIAS DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.** VII Congresso Nacional de Educação, 2020.
- OLIVEIRA, Adriana Cristina. **Desafios da enfermagem frente ao enfrentamento da pandemia da COVID19.** In: Revista Mineira de Enfermagem – REME. Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.
- OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- TEODÓSIO, Sheila Saint-Clair da Silva (org). **Enfermagem na atenção básica no contexto da COVID-19.** Série Enfermagem e Pandemia. Volume III. Brasília, DF: ABen/DEAB, 2020.
- TRAUTWEIN, Mariana Medeiros; SANTOS, Marli Afonso dos. **Ensino Remoto Emergencial: O desafio docente.** In: LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz (Org.). Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades, v. 1 / 1.ed. Curitiba: Bagai, 2020.



PERFIL DOS ESTUDANTES E NECESSIDADES DE SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS

Keegan Bezerra Ponce⁴⁹

Samia Darcila Barros Maia⁵⁰

Lúcio Fernandes Ferreira⁵¹

E-mail: keeganponce@hotmail.com

GT 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Resumo

No estado do Amazonas, a educação inclusiva é motivo de inquietação para os educadores, o caminho tem sido marcado por desafios que envolvem tanto o aluno quanto o professor. Conhecer as dificuldades de discentes e docentes torna-se fundamental para identificar as necessidades educativas dos alunos público-alvo da educação especial e inclusiva. O objetivo deste artigo é descrever os serviços de educação especial ofertados no Amazonas e o perfil dos estudantes atendidos por estes. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica em torno do tema com base em documentos normativos acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sinopses estatísticas da Educação Básica do Inep com informações de 2019 a 2021, como forma de se obter maior ênfase na discussão atual da temática em meio à realidade que se tem vivenciado. O presente estudo tem como finalidade buscar uma reflexão extensiva acerca das perspectivas para a educação inclusiva no Amazonas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Educação Especial, Educação Especial no Amazonas.

INTRODUÇÃO

Historicamente a escola se caracteriza pela visão delimitada na qual coloca-se a educação como privilégio de uma minoria, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Por meio do processo de democratização a educação destaca a inclusão/exclusão, pois enquanto os sistemas de ensino universalizam o acesso, em contrapartida os mesmos sistemas continuam

⁴⁹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (FAPEAM). Coordenador Local Nível I do Centro de Referência Paralímpico do Amazonas FEFF-UFAM. Atuante no Programa de Atividades Motoras para pessoas com Deficiência - PROAMDE pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e assessor pedagógico da Gerência de Atendimento Educacional Especial (GAEE) da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC-AM). Integrante do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano – LECOMH da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF – UFAM).

⁵⁰ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (FAPEAM). Professora na Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC-AM). Integrante do Laboratório de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF-UFAM).

⁵¹ Doutor em Ciências, área de concentração Biodinâmica do Movimento Humano, Professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). É líder do grupo de estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia (FEFF – UFAM).



excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola e sociedade.

Nesse sentido, no âmbito do contexto Amazônico, temos como objetivo descrever os serviços de educação especial ofertados no Amazonas e o perfil dos estudantes atendidos por estes.

Mediante o objetivo almejado para este artigo, foi feita uma pesquisa bibliográfica em torno do tema com base em documentos normativos acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sinopses estatísticas da Educação Básica do Inep com informações de 2019 a 2021, como forma de se obter maior ênfase na discussão atual da temática em meio à realidade que se tem vivenciado.

Para Gonçalves (2001), a pesquisa bibliográfica faz um levantamento de boa parte do conhecimento disponibilizado sobre o tema, de modo a possibilitar ao pesquisador outras teorias elaboradas por diferentes autores, de diversos lugares do mundo, podendo, assim, analisar e avaliar as contribuições deles em relação à explicação do seu objeto de estudo. É por meio desse tipo de pesquisa que se pode dar seguimento a um trabalho mais significativo e de qualidade, sem romper com os objetivos que são elaborados no início do processo, de modo que permite outro olhar mediante um determinado objeto. Podendo, assim, serviços bem como suas necessidades.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tradicionalmente a educação especial se organizou como atendimento educacional especializado como proposta de substituição ao ensino comum o que evidenciou diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Organização esta, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.



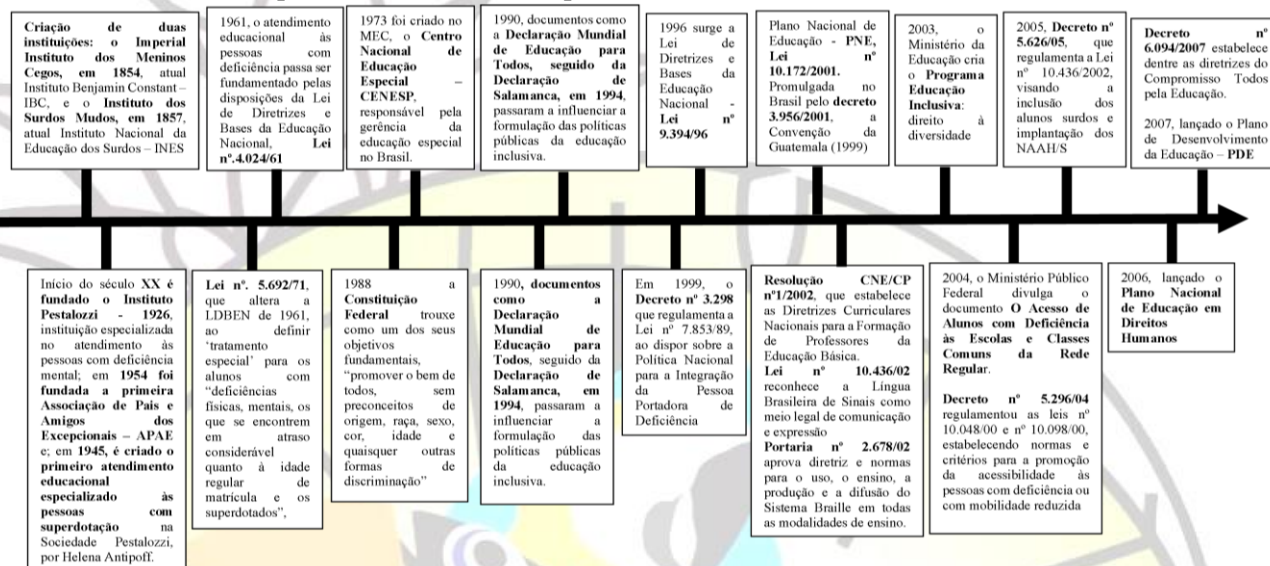
XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



A linha temporal de atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, teve início na época do império conforme mostra a imagem a seguir (IMAGEM 1).

IMAGEM 1: Linha temporal de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil.



Fonte: os autores, 2022.

Desta forma, baseado nas leis vigentes e seguindo os princípios da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva a Secretaria de Estado de Educação e Desporto, por meio do Departamento de Políticas e Programas Educacionais - DEPPE/ Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade GAEED/ Coordenação de Educação Especial CEEE elaborou a CARTILHA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2020) com o objetivo de orientar, explicar e sanar dúvidas referentes à inclusão de alunos e público-alvo da Educação Especial.

SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS

A Cartilha da Educação Especial foi elaborada em 2020 com base nas leis vigentes e segue os referenciais da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, nela são apresentados os diversos serviços ofertados aos alunos e público-alvo da Educação Especial desde informações sobre período de matrícula como serviços de atendimento como:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Professor auxiliar da vida escolar - De acordo com a Resolução N° 138/2012, os alunos que possuem direito a este auxílio são aqueles que apresentam graves transtornos do desenvolvimento, sendo comprovada a necessidade, por meio da análise do parecer pedagógico desses alunos.

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) – Sala organizada na escola, com profissional especializado e materiais pedagógicos adaptados para complementar e suplementar a aprendizagem dos alunos Público-alvo da Educação Especial, por meio de estratégias de ensino, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção para acesso pleno ao currículo e participação da vida escolar. Direcionada para alunos Público-alvo da Educação Especial, o professor desta sala tem como objetivo realizar o acompanhamento e orientação pedagógica aos alunos, PAEE, e aos professores.

A Escola Estadual De Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz –, apesar do nome “escola”, esta não se destina à escolarização dos alunos, ou seja, não emite certificado de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, esta escola funciona no apoio e fortalecimento à inclusão dos alunos Público-alvo da Educação Especial. A escola possui um (a) gestor (a), secretário (a) e pedagogo (a) responsável por planejar, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas por centros e núcleos de atendimento.

Escolas específicas – São Escolas destinadas, apenas aos alunos Público-alvo da Educação Especial, elas são as seguintes: *E.E. Augusto Carneiro Dos Santos* - específica para alunos com deficiência auditiva, surdos (usuários ou não de Libras) ou surdo cegos; *E.E. Joanna Rodrigues Vieira* – específica para alunos com deficiência visual; *E.E. Manoel Marçal De Araújo* – específica para alunos com deficiência intelectual, autismo ou com paralisia cerebral; *E.E. Diofanto Vieira Monteiro* – específica para alunos com deficiência intelectual, síndrome de down e autismo.

PERFIL DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMAZONAS

Para análise de dados observamos as sinopses estatísticas da Educação Básica do Inep com informações de 2019 a 2021, cabe ressaltar que tais números fazem referência ao ano de coleta anterior a divulgação das sinopses. Portanto, os dados estudados dizem respeito aos anos escolares de 2018 a 2020.



Os dados estudados são os de matrículas dos estudantes público da educação especial em classes comuns e exclusivas, matrícula por tipo de deficiência e o número de docentes da Educação Especial em escolas comuns e exclusivas. Apresentamos os dados por objetivo conforme abaixo.

1- Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2019-2021.

Os dados apontam que de 2019 a 2021, no Estado do Amazonas o número de matrícula dos estudantes da Educação Especial passou de 19.021 em 2019 para 22.299 em 2021 (TABELA 01), representando um aumento percentual de 9,16% para 2020 e 6,10% em 2021 (TABELA 02).

Tabela 1 - Quantitativo de matrículas na Modalidade Educação Especial entre 2018 e 2020 em classes comuns e exclusivas.

Ano	Matrículas	Educação	Ensino		total
		Infantil	Fundamental	Médio	
2019	19.021	1.534	13.627	1.280	16.441
2020	20.939	1.672	14.858	1.684	18.214
2021	22.299	1.616	15.698	2.211	19.525

Fonte: INEP 2019, 2020, 2021.

A Educação infantil matriculou 1534 estudantes em 2019 em 1616 em 2021, havendo um aumento de 8,25% em 2020 e um decréscimo de 3,47% em 2021 (TABELA 02). No Ensino Fundamental houve um aumento de matrículas em 2020 de 8,29% enquanto 2021 foi de 5,35. No Ensino Médio as matrículas em 2020 aumentaram em 23,99% e 2021 de 23,84% em relação a 2020.

Tabela 2 - Frequência e percentual de matrículas da Educação especial em relação a 2019 por nível de ensino.

Ano	Total(%)	f(total)	EI (%)	f(EI)	EF (%)	f(EF)	EM (%)	f(EM)
2020	10,08%	1.918	9,00%	138	9,03%	1.231	31,56%	404
2021	6,50%	1.360	-3,35%	(56)	5,65%	840	31,29%	527

Legenda: EI – Educação Infantil, EF – Ensino Fundamental, EM – Ensino Médio. Fonte: INEP 2019, 2020, 2021.

Se considerarmos a frequência de matrícula houve diminuição de matrículas no ano de 2021 em todos os níveis de Ensino, sendo que na educação infantil houve 56 matrículas a menos que em 2020 e o Ensino Fundamental mesmo apresentando aumento nas matrículas houve 391 matrículas a menos que em 2020. Somente o Ensino Médio apresentou aumento significativo de matrículas entre 2019 e 2021.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



Tabela 3 - porcentual e frequência de matrículas na EJA total, Ensino Fundamental e Médio comparando 2020 e 2021.

Ano	total (%)	f(total)	%(EJAF)	f(EJAF)	%(EJAM)	f(EJAM)
2020	-3,01%	(74)	-6,13%	(137)	27,63%	63
2021	10,11%	277	5,50%	130	39,20%	147

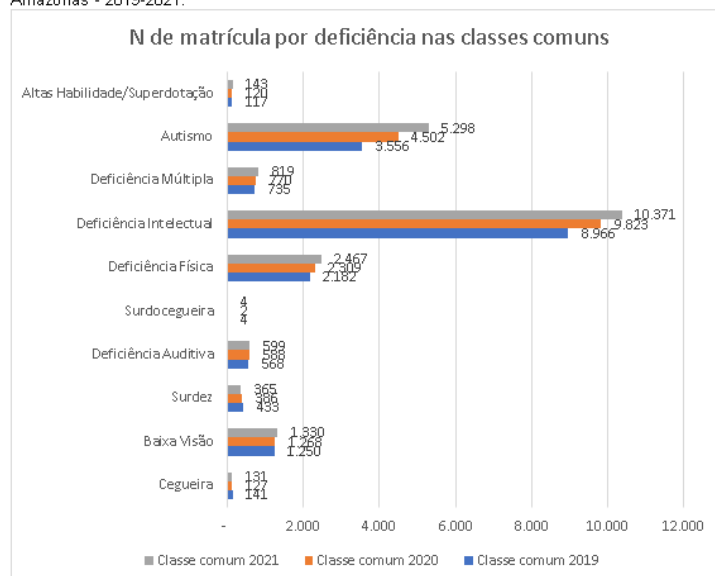
Legenda: EJAF – Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, EJAM – Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Fonte: INEP 2019, 2020, 2021.

Comparando o porcentual de matrículas total na EJA, houve uma diminuição na matrícula total no ano de 2020 -3,1% (-74), e em 2021 houve um aumento de 10,11% (277) em relação a 2020, essa diminuição na matrícula pode ser percebida na EJA do Ensino Fundamental onde houve uma retração de -6,13% (137) em relação a 2019. NA EJA do Ensino Médio, no entanto observamos um aumento de 27,63% (63) em 2020 e de 39,20% (147) em 2021 (TABELA 03).

2- Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns e classes exclusivas, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2019-2021.

Dividimos os dados por classes comuns e classes exclusivas. No primeiro, observamos que no período de 2019 a 2021 a maior quantidade de estudantes da Educação Especial tem como característica a deficiência intelectual (10371 – 53,2%) e o autismo (5298 – 27,18%) em 2021. Considerando a evolução entre os anos analisados aumentou-se a quantidade das matrículas em classes comuns, porém conforme o gráfico 01 apresenta a quantidade de estudantes com cegueira diminuiu de 141 em 2019 para 131 em 2021, assim como estudantes com surdez de 433 em 2019 para 365 em 2021.

Gráfico 1 - Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, no Amazonas - 2019-2021.



Fonte: INEP 2019, 2020, 2021.

Mesmo com aumento do total de matrícula, a proporção de estudantes na Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, no Amazonas entre 2019-2021, baixou, exceto o autismo que subiu de 22,03% em 2019 para 27,18% em 2021 (TABELA 4).

Tabela 4 - Percentual de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, no Amazonas - 2019-2021.

Ano	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdo-cegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	AH/SD
2019(%)	0,87	7,75	2,68	3,52	0,02	13,52	55,55	4,55	22,03	0,72
2020(%)	0,71	7,04	2,14	3,26	0,01	12,82	54,54	4,28	25,00	0,67
2021(%)	0,67	6,82	1,87	3,07	0,02	12,66	53,20	4,20	27,18	0,73

Fonte: INEP 2019, 2020, 2021.

Em relação as Escolas Especiais o percentual de estudantes com cegueira passou de 0,76% para 0,89%, baixa visão aumentou de 4,09% em 2019 para 4,31% em 2021, autismo de 16,17% em 2019 para 18,42% em 2021 e altas habilidades/superdotação aumentou de 0,17% para 0,21% em 2021. Por outro lado, o percentual de estudantes surdos caiu para 6,31%, deficiência física para 10,94%, deficiência intelectual decresceu para 65,15%

Tabela 5 - Percentual de matrículas da Educação Especial em Classes exclusivas, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, no Amazonas - 2019-2021.

Ano	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdo-cegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Deficiência Múltipla	Autismo	AH/SD
2019(%)	0,76	4,09	5,97	7,32	0,10	11,94	67,04	11,52	16,17	0,17
2020(%)	0,89	4,40	5,26	7,17	0,10	11,57	65,89	11,27	17,92	0,14
2021(%)	0,86	4,31	4,88	6,31	0,11	10,94	65,15	9,09	18,42	0,21

Fonte: INEP 2019, 2020, 2021.

3- Docentes da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino, no Amazonas – 2019 a 2021

Em relação aos docentes da educação Especial no Amazonas, apresentaremos os dados por Nível de Ensino. Na Educação Infantil o total de docentes em 2019 era de 1387, em 2020 esse quantitativo aumentou para 1549 (11,68%) e em 2021 foi para 1521



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



havendo uma queda de 1,21% em relação ao ano anterior. A pré-escola foi quem mais perderam docentes em 2021 havendo uma queda de 7,73%.

Tabela 6 - Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, por Etapa de Ensino, no Estado do Amazonas entre 2019-2021.

ANO	TOTAL	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO
		Total	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total
2019	22.035	1.387	234	1.171	16.371	7.355	9.892	4.773
2020	23.445	1.549	257	1.320	17.349	7.907	10.327	5.453
2021	24.840	1.521	328	1.218	18.240	7.922	11.227	6.160
2019(%)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
2020(%)	6,40	11,68	9,83	12,72	5,97	7,51	4,40	14,25
2021(%)	12,73	-1,81	27,63	-7,73	5,14	0,19	8,72	12,97

Fonte: INEP 2019, 2020, 2021.

No Ensino Fundamental, o Amazonas em 2019 possuía um total de 16371 docentes na Educação Especial, em 2020 eram 17349 um aumento de 5,97% e em 2021, 18240 subindo para 5,14% em relação ao ano anterior. No Ensino Médio o total de docente em 2019 era de 4773, já em 2020 5453 com aumentos de 14,25% e em 2021, 6160 representando um aumento de 12,97% em relação ao ano anterior.

Tabela 7 - Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, na EJA e Educação Especial, no Estado do Amazonas entre 2019-2021.

ANO	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS			EDUCAÇÃO ESPECIAL		
	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Total	Classes Comuns	Classes Exclusivas
2019	2.409	1.764	801	22.035	21.777	304
2020	2.438	1.723	919	23.445	23.169	342
2021	2.990	1.703	1.436	24.840	24.564	343
2019(%)	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
2020(%)	1,20%	-2,32%	14,73%	6,40%	6,39%	12,50%
2021(%)	22,64%	-1,16%	56,26%	5,95%	6,02%	0,29%

Fonte: INEP 2019, 2020, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nossas considerações a partir dos objetivos deste estudo onde podemos concluir que nos anos de 2018 a 2020 tivemos muitas mudanças no contexto de matrículas principalmente pelo período de pandemia do COVID-19 em que vivemos.

Cabe aguardar os dados referentes a 2021 para ter uma real noção do quantitativo de evasão escolar que talvez tenhamos tido devido as circunstâncias de saúde, fatos estes percebidos onde em 2021 teve um aumento menor de novas matrículas (6,50%), e a Educação Infantil foi quem mais teve perdas de matrículas (-3,35%).

A EJA já em 2020 teve uma diminuição de matrículas (-2,92%), percebido principalmente nas turmas de Ensino Fundamental desta modalidade (-5,78%). Cabe



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



ressaltar que houve um aumento nos três últimos anos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, isso pede uma reorganização na Escola devido aos Serviços da Educação Especial que precisam ser ofertadas os estes estudantes, como por exemplo a Sala de Recursos.

Em relação as matrículas da Educação Especial em Classes Comuns e classes exclusivas, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, no Amazonas destacamos que é preciso estudos que identifiquem a oferta do Atendimento Educacional Especializado principalmente a estudantes com deficiência intelectual que nas classes comuns representam 53,20% e nas classes exclusivas 65,15%, sendo mais da metade do público da Educação Especial, seguido do autismo e das deficiências físicas, e provavelmente muitos destes estudantes precisam de recursos como tecnologias assistivas, comunicação aumentativa e alternativa e de outros serviços da Saúde e da Assistência Social que pode acontecer em Rede com a escola. Chama atenção também a diminuição de estudantes cegos, baixa visão, surdos e com deficiência física, é importante compreender o que está levando a esses dados.

A Educação Especial é um desafio para toda a Rede Educacional é preciso desconstruir a ideia de uma escola que atue cada um na sua função sem integração. Que possamos construir Redes de ensino de forma multidisciplinar onde cada estudante possa desenvolver suas habilidades e competências respeitando as diferenças de cada um.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.**

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.**

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial -MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.716, de 24 de setembro de 2018 Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996,** para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

BRASIL. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010.** Dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino

BRASIL. **Nota Técnica nº 20, de 18 de março de 2015.** Orienta os sistemas de ensino visando acúmulo do artigo 7 da Lei nº 12764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

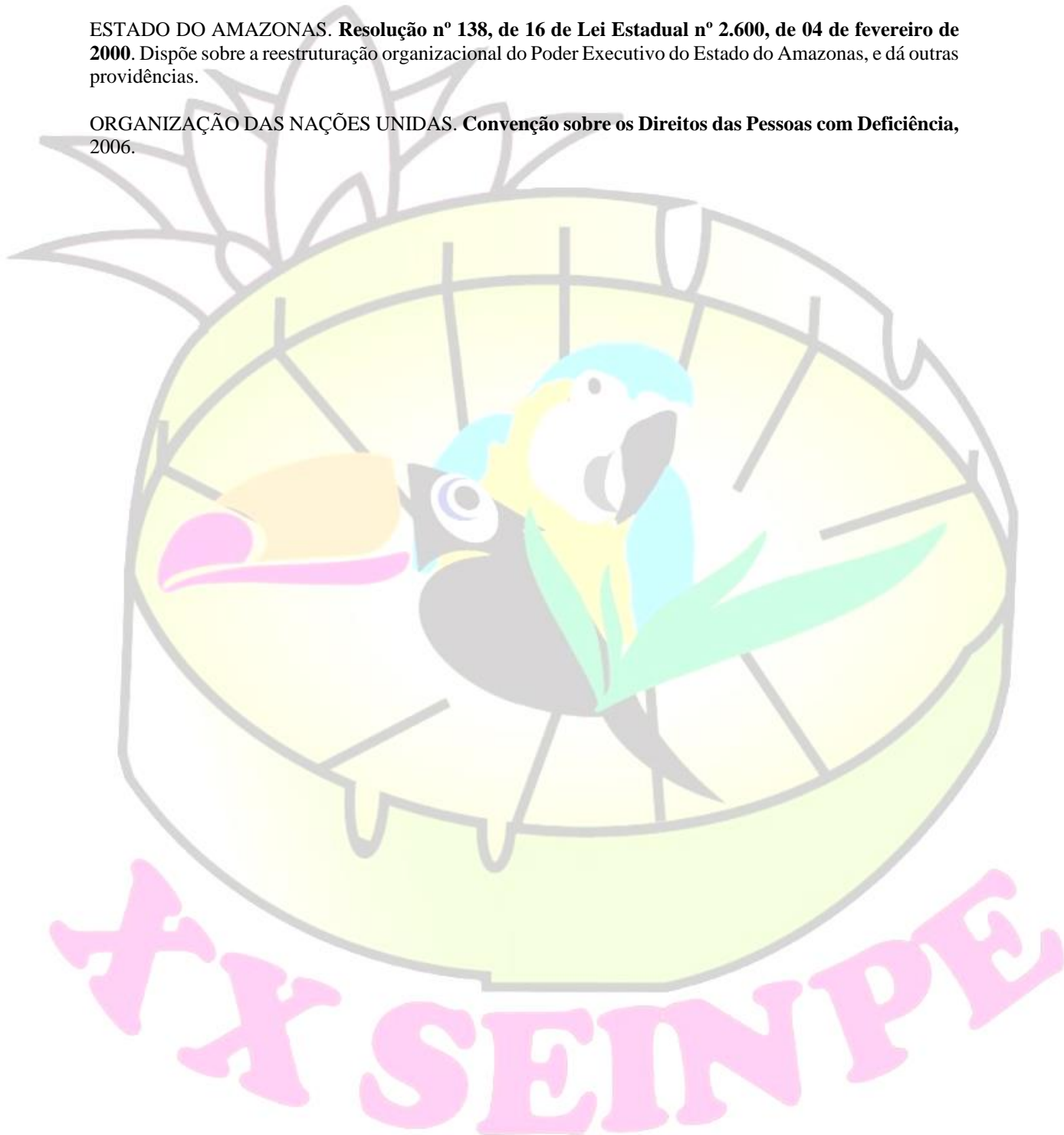
**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



BRASIL. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo Escolar.

ESTADO DO AMAZONAS. **Resolução nº 138, de 16 de Lei Estadual nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2000.** Dispõe sobre a reestruturação organizacional do Poder Executivo do Estado do Amazonas, e dá outras providências.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.**





PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM ALUNOS QUE APRESENTAM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE – TDAH

Francisco Karyvaldo Magalhães Secundino⁵²

Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, Brasil

E-mail: karymagalhaes@hotmail.com

GT X: 3 do PPGE – Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Financiamento: o referido trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE.

RESUMO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH é uma desordem neurobiológica que afeta o desenvolvimento das funções social, emocional e cognitiva dos indivíduos acometidos. Caracteriza-se por manifestações comportamentais como a hiperatividade, impulsividade, dificuldades em seguir regras de conduta e comportamentos opostos, enquanto que no âmbito da aprendizagem são notadas complicações no processo de compreensão da leitura e escrita, bem como da estruturação do pensamento matemático. Em decorrência da alta incidência e do estigma social atribuído ao TDAH faz-se necessário estudos sobre o processo de diagnóstico, qualificação profissional e implementação de metodologias que contribuam para a melhoria do processo de aprendizagem destes alunos. O objetivo principal desta pesquisa bibliográfica é analisar a eficácia de práticas pedagógicas inclusivas para a aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, na educação básica. Ao lidar com o TDAH é imprescindível que os professores tenham tanto os conhecimentos básicos quanto os específicos sobre o transtorno, principalmente no contexto amazônico, porém é notado um baixo nível de qualificação destes profissionais para a prática diária com estes alunos, os quais demandam estratégias diferenciadas de ensino e conhecimento a respeito da legislação nos âmbitos nacional e estadual.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade; Dificuldades de Aprendizagem; Metodologias de Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Em decorrência da alta incidência e do estigma social atribuído ao TDAH faz-se necessário estudos sobre o processo de diagnóstico, qualificação profissional e

⁵² Professor de pós-graduação da faculdade Martha Falcão, funcionário público pela Secretaria Municipal de Manaus - SEMED, coordenador do Núcleo de Inteligência e Gestão da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC, tem larga experiência na área de Educação há 20 anos, com ênfase em Educação Inclusiva. Graduado em pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP, licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Internacional de Curitiba - UNINTER, graduado em psicologia no Centro Universitário - FAMETRO, CRP:20/10051. Pós-graduado em psicopedagogia pela Universidade Internacional de Curitiba - UNINTER, pós-graduado em neuropsicopedagogia na Faculdade Martha. Pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - PPGE.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



implementação de práticas inclusivas que contribuam para a melhoria do processo de aprendizagem destes alunos. Surgindo a seguinte pergunta norteadora: como as práticas inclusivas podem reverter o estigma a respeito do aluno com TDAH, melhorando assim sua aprendizagem dentro do contexto escolar. Integrando, assim, ao objetivo principal desta pesquisa bibliográfica, que é analisar a eficácia de práticas pedagógicas inclusivas para a aprendizagem de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, na educação básica. A apresentação da metodologia usada neste estudo, uma vez que sua definição é de fundamental importância para a realização de toda pesquisa por se constituir no “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2016, p. 16). Sendo assim, na pesquisa, este caminho é percorrido através do método, que de acordo com Goldenberg (2004), é a observação sistemática da realidade através de uma sucessão de passos balizados por conhecimentos teóricos com o objetivo de compreender e explicar os fenômenos em sua gênese, fazendo um comparativo com a realidade e perspectivas legais que amparam os alunos com TDAH no Amazonas.

Deste modo, a pesquisa realizada foi de natureza básica do tipo não experimental, tendo como aporte teórico-metodológico o método dedutivo. As pesquisas bibliográfica e descritiva com abordagem qualitativa foram definidas para o referido estudo.

Historicamente, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais tem se apresentado como um grande desafio para os profissionais da área. No século XVI, alguns estudiosos acreditavam ser possível educar, os que até então eram considerados ineducáveis e a partir daí se começa a delinear a história da educação especial no mundo (MENDES, 2006).

No Brasil, o final do século XIX é considerado como o marco histórico da educação especial, no entanto, somente na década de 1960 é que teve início a fomentação de cursos de formação de profissionais para o ensino de pessoas com deficiência, devido ao crescimento de matrículas de alunos em escolas especiais (ROMERO, 2006).

A promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 assegurou uma série de direitos sociais, enfatizando a universalização do acesso, que refletiu diretamente na política educacional que no início da década de noventa. Observou-se a partir daí, uma



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



série de reformas no sistema educacional que almejavam alcançar uma educação de qualidade que possibilitasse o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1988).

No entanto, a luta pela igualdade social da pessoa com deficiência vem sendo amplamente discutida, mas ainda existem controvérsias nos debates referentes aos seus direitos na atualidade. Neste sentido, evidencia-se que a escolarização de pessoas com deficiência continua sendo algo desafiador (ROMERO, 2006).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica preconizam uma série de critérios a serem considerados nos projetos pedagógicos de cursos de formação docente. Desta forma, as Instituições de Educação Superior (IES) que devem contemplar em seus cursos, uma formação docente que possibilite o atendimento das diversidades étnicas, cultural, social, política e econômica, contemplando assim, os conhecimentos necessários sobre as pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2002).

Entretanto, embora seja crescente a necessidade de professores capacitados para a educação especial, as mudanças referentes à formação, políticas e currículos ainda não se concretizaram em muitas IES, deixando evidente a importância de construir uma proposta de resignificação para o ensino da pessoa com deficiência, de modo à resignificar saberes⁵³ e práticas (LEONARDO, 2008).

Diante deste novo paradigma educacional, onde os alunos com deficiência conquistaram o direito de frequentar as escolas regulares, aumentaram-se as exigências em relação aos professores, que precisam de novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais para o ensino (SASSAKI, 1997).

⁵³Pimenta (2005) privilegia três categorias que delimitam os saberes da docência - a experiência - produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem. Os saberes da docência – o conhecimento – a relação entre ciência e produção material, produção existencial, sociedade informática. A vinculação do conhecimento de maneira que se torne útil e pertinente, produzindo novas formas de desenvolvimento e progresso. E, por fim, os saberes da docência- saberes pedagógicos remetem à construção de saberes a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, a reinvenção dos saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.



Assim, no cenário atual, é preciso romper com a visão fragmentada que se tem do processo formativo do professor, pois se trata de um processo, que essencialmente deve ser continuado, sobretudo, quando se refere à educação especial (SASSAKI, 1997).

A ESCOLARIZAÇÃO E OS DIREITOS DOS ALUNOS COM TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH se configura como um transtorno de ordem neuropsicológica caracterizado pela presença de comportamentos fora dos padrões típicos, como comportamentos impulsivos, agressivos, tendenciosos a repetição, e nos casos mais específicos da aprendizagem podem ser associados a questões de dificuldades de acompanhamento escolar, com ocorrências de complicações no entendimento da leitura e da escrita, bem como na formação do pensamento abstrato e do raciocínio lógico (NOVAIS, 2014).

A definição do TDAH aponta para inúmeras possibilidades de estudo, uma vez que pode ser observada em todas as faixas etárias da vida de um indivíduo, principalmente no que tange a possíveis comprometimentos no desempenho escolar daqueles que são acometidos por este transtorno, destacando-se assim as crianças, as quais por vezes são estigmatizadas e marginalizadas (NOVAIS, 2014).

Este transtorno se apresenta sob diversas perspectivas, desde as determinadas por caráter biológico até as que relacionam tal desordem a influências ambientais, passando por linhas de pesquisa de fundo psicológico e até das neurociências.

O estudo sobre o TDAH é importante principalmente em função das elevadas taxas de incidência apresentadas em todo o mundo, uma vez que cerca de 5% da população em todo o mundo possui características deste transtorno, e o dado mais alarmante é que nem todas tem esse conhecimento, e passam a ser compreendidas como diferentes, mas sem o devido tratamento (OLIVEIRA et al., 2015).

Com a alta taxa de ocorrências de TDAH observadas em todo o mundo é importante identificar as peculiaridades próprias dos indivíduos acometidos, com especial destaque às crianças em idade escolar que possuam comportamentos típicos e que enfrem dificuldades no processo de aprendizagem (OLIVEIRA et al., 2015).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



No Amazonas, o projeto de lei número 359/2020 versa em seu artigo primeiro a seguinte propositiva:

As unidades escolares públicas e privadas, no âmbito do Estado do Amazonas, ficam obrigadas a disponibilizar, em suas salas de aula, assentos na primeira fila aos alunos com Transtorno Espectro Autista - TEA e aos alunos com Transtornos de Deficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, assegurando seu posicionamento afastado de janelas, cartazes e outros elementos, possíveis potenciais de distração (AMAZONAS, 2020).

Corroborando à propositiva da observância da atenção aos alunos com TDAH e os lugares que melhor se adaptam para aumentar o foco e a atenção deles, o parágrafo único da referida lei, de acordo com Amazonas (2020) assegura o direito do aluno diagnosticado a realizar as atividades de avaliação e provas durante o ano letivo, em local diferenciado, auxiliado pelo Professor Especializado e com maior tempo para a realização das mesmas. O professor da Educação Especial do Amazonas tem suas limitações para realizar a inclusão e muitas vezes desconhecem a legislação dentro do âmbito estadual, obliterando, em muito, a sua prática dentro e fora de sala de aula.

Contudo, a prática concreta dos professores com alunos TDAH é permeada por desafios, tais como, as dificuldades de diagnóstico do transtorno ou a importância da aceitação da família frente à confirmação do transtorno, o que reflete diretamente na aprendizagem.

Pensando nisso, o projeto lei 359/2020, deferido no Amazonas, promove a formação continuada a respeito dos temas relacionados à escolarização de pessoas com Transtorno Espectro Autista - TEA e de pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, a fim de que o profissional docente e o corpo técnico-pedagógico tenham maior compreensão a respeito das questões pertinentes às adaptações e flexibilização curriculares, metodologias lúdicas, recursos didáticos e processos avaliativos (AMAZONAS, 2020).

Estudos recentes sobre o TDAH mostram a relevância de se compreender as possíveis associações de outras complicações, como por exemplo, as deformidades do âmbito visuomotor, sendo necessário a contribuição de ciências específicas como a optometria para a construção de técnicas próprias de identificação e melhorias nos casos diagnosticados (LEITE, 2012).



A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TDAH (DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES)

A compreensão acerca do Transtorno do Déficit com Atenção, levando em consideração todas as suas nuances e realizando um aprofundamento nas questões voltadas para o impacto deste transtorno no processo de aprendizagem, demanda um levantamento global de vários aspectos pertinentes à temática, desde a sua contextualização histórica até as novas tecnologias que podem ser utilizadas para melhoria da qualidade de vida e aprendizagem de indivíduos com este transtorno.

O estudo sobre a formação do processo de atenção no ser humano, considerando desde seu desenvolvimento neurobiológico até a tipificação desta capacidade apontam para a sua importância para o desenvolvimento da aprendizagem. Sobre estas questões, Leite (2012) concorda em explicar o desenvolvimento da atenção e concentração de uma pessoa através das bases biológicas, com a identificação da importância da maturação cerebral no decorrer da infância, bem como apresentam a relevância do desenvolvimento e da preservação dos córtex frontal e pré-frontal como imprescindíveis para que o indivíduo tenha essa capacidade coerente.

Em contrapartida, ainda em consideração ao processo de formação da atenção, Prais, Santosa e Levandovskia (2016) apresentam questões de ordem ambiental como formadores da capacidade de atenção e concentração, uma vez que é possível identificar fatores culturais e a necessidade de estimulação exterior para o desenvolvimento da mesma.

Neste sentido, é possível identificar que as raízes do processo de atenção podem ser compreendidas nos dois pontos de vista, uma vez que é relevante tanto a necessidade de maturação orgânica quanto a importância da estimulação da atenção como forma de garantia da propulsão desta capacidade.

Outra questão apresentada como um obstáculo para a aprendizagem do aluno com TDAH é o baixo nível de conhecimentos específicos, a qualificação profissional dos educadores em relação a este transtorno e o conhecimento pelos profissionais da Educação Especial sobre o amparo legal sobre que assiste o Transtorno do Déficit de



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Atenção no estado do Amazonas. Sobre isto Rodrigues (2013) e Oliveira, Pereira, Medeiros e Serrano (2017a) concordam ao afirmarem que, ainda que os docentes demonstrem interesse em conhecer mais a fundo as peculiaridades do TDAH, não é observada a oferta de cursos especializados na temática, tanto no decorrer da formação universitária quanto a nível de pós-graduação.

Nota-se neste aspecto que ao lidar com o TDAH é imprescindível que os professores tenham tanto os conhecimentos básicos quanto os específicos sobre o transtorno, principalmente no contexto amazônico, porém é notado um baixo nível de qualificação destes profissionais para a prática diária com estes alunos, os quais demandam estratégias diferenciadas de ensino e conhecimento a respeito da legislação nos âmbitos nacional e estadual. Além de adaptações e metodologias lúdicas previstas em lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade se apresenta como um transtorno de comportamento com influência em diversos segmentos da vida do indivíduo por ela acometido, sendo possível observar diversos prejuízos nas áreas de convivência familiar, em comunidade, nos relacionamentos pessoais, na vida profissional e principalmente no que tange ao processo de aprendizagem durante a vida escolar.

A compreensão das nuances do TDAH se faz necessária para a aquisição de informações primordiais acerca primeiramente da definição, da etiologia, das taxas de incidência e das manifestações clínicas da mesma, sendo estes dados de grande valia para o entendimento inicial sobre o transtorno e serve como base para o aprofundamento na temática.

Um dos dados acerca do TDAH que merece destaque é a segregação comum aos indivíduos que por ventura apresentem comportamentos típicos deste transtorno, os quais já são estigmatizados como tal, e que após o fechamento do diagnóstico são, por vezes, compreendidos como aqueles que não se adequam às regras de conduta da sociedade, bem como necessitam de maior investimento de atenção no decorrer da aula.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Outros pontos identificados em relação a pessoa com TDAH e sua rotina escolar condizem com a qualificação profissional dos professores acerca da temática e a escassez de metodologias específicas para atuar junto a alunos com este transtorno. Foi identificado que os docentes compreendem a necessidade de desenvolver conhecimentos científicos na área, em especial no contexto exigido para atuar como professor da rede pública do Amazonas, porém não são encontrados cursos de qualificação específicos para a temática, o que é um fator negativo para o aprimoramento profissional. Sem falar do desconhecimento legal sobre a lei de inclusão para os alunos com TDAH seja no contexto nacional e/ou amazônico.

Em relação às metodologias mais apropriadas para lidar com alunos TDAH no ambiente escolar, foi observado que os estudos apontam para a utilização de técnicas lúdicas como melhores estratégias de ensino, principalmente por se aproximarem tanto do universo infantil quanto por estarem mais próximas da realidade dos alunos em relação aos jogos virtuais. E no Amazonas, o projeto de Lei de número 359, vigente a partir do ano de 2020, sanciona no seu artigo terceiro a promoção e adaptação dos materiais e recursos metodológicos para os alunos com TDAH, oferecendo também formação continuada a esses profissionais (corpo docente e corpo técnico-pedagógico) no parágrafo único do mesmo artigo.

Neste quesito foi possível identificar a importância de pesquisas acerca das melhores metodologias a serem empregadas em sala de aula com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos com TDAH, uma vez que os mesmos necessitam de atenção diferenciada que atendam suas demandas a contento, amparados por leis de jurisdição nacional e estadual.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (2020), **projeto de lei nº 359/2020**. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2020/145099/20200819075443.pdf>. Acesso em: 30 de set. 2022.

BRASIL. (1988). **Ministério da Justiça. Constituição da República Federativa do Brasil** (Vol. 5). Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL, M. da E. (2002). **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes**



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 8.

GOLDENBERG, M. (2004). **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais** (8.). Rio de Janeiro: Record.

LEITE, H. A. (2012). O desenvolvimento da atenção como objeto de estudo: contribuições do enfoque histórico-cultural. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, 25(1), 59–77.

LEONARDO, N. S. T. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Volume 12 Número 2 Julho/Dezembro de 2008.**

MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33), 387–405.

MINAYO, M. C. de S. (2016). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada.

NOVAIS, R. (2014). Perturbação de hiperatividade e déficit de atenção (PHDA): Excesso de diagnósticos? **Rev Clin Hosp Prof Dr Fernando Fonseca**, 2(2), 40–41.

OLIVEIRA, L., PEREIRA, M., SERRANO, A., e MEDEIROS, T. (2017a). Conhecimentos e Lacunas dos Professores do 1º ciclo acerca da PHDA. **Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación**, 75(111).

PIMENTA, S. G. (2005). Formação de professores identidades e saberes da docência. In **PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente** (pp. 15–34). São Paulo: Cortez.

PRAISA, J. L., SANTOSA, A. F. dos, e LEVANDOVSKIA, A. R. (2016). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a Compreensão da Psicologia Histórico- Cultural no Desenvolvimento da Atenção Attention Deficit Hyperactivity Disorder and the Cultural - Historical Psychology in the Development of Attention. **Ensaios Cienc., Cienc. Biol. Agrar. Saúde**, 20(1), 49–57.

RODRIGUES, C. S. de S. L. B. G. (2013). **Conhecimentos dos professores do ensino regular sobre a Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção.** 274f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor) Escola Superior de Educação João de Deus.

ROMERO, A. Paula H. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor.** Maringá, 2006.



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Idelbrandina Maciel da Silva Neta ⁵⁴

Walber Christiano Lima da Costa ⁵⁵

**Eixo Temático: GT 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E DIREITOS
HUMANOS NA AMAZÔNIA.**

Resumo:

O presente texto tem como objetivo apresentar reflexões referente as práticas pedagógicas no contexto da educação de surdos e contextualizar a inclusão dos alunos surdos no processo de ensino aprendizagem. A prática pedagógica nas escolas prevê vários pressupostos que são imprescindíveis para o desenvolvimento social e individual do sujeito. Todavia, é notório que essas práticas pedagógicas necessitam de avanços em relação as crianças deficientes, especialmente, a educação de pessoas surdas que é tratado nesse estudo. Muitos são os desafios que ocorrem no processo de inclusão dos surdos no ensino aprendizagem, é necessário que os professores participem de formações e se qualifiquem frequentemente para que assim estejam aptos para receber esses alunos de modo que atenda suas necessidades educativas e os garantam uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Surdos, Inclusão, Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, apresentando no curso de Pedagogia da Unifesspa, e visa abordar sobre a educação escolar de pessoas surdas, ressaltando a importância do acesso escolar a essas pessoas, visto que, a comunidade surda passou por processo muito longo de exclusão e devido a isso foi acarretado muito sofrimento a eles com a falta de seu reconhecimento como ser humano, sua aceitação na sociedade e principalmente de seus direitos a educação (FLEURY, 2006). A escola é uma das grandes responsáveis pela formação de todos os estudantes, sem exceções, pois prepara-os para vida em sociedade. No contexto educacional a escola tem como pressuposto o desenvolvimento de todos, sem que haja preconceitos, isolamentos ou exclusão social. A escola deve conduzir o indivíduo para a vida em sociedade e no caso das pessoas surdas deve proporcionar métodos de ensino e adaptações no ambiente escolar de modo que possibilite sua inserção e participação no meio social. Nesse sentido, Diniz (2012, p. 65) ressalta que “[...] a escola precisa preparar a criança

⁵⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (FACED/ICH/Unifesspa). Bolsista PIBEX. E-mail: imdsn01@gmail.com;

⁵⁵ Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela UFPA. Professor da Faculdade de Ciências da Educação (FACED/ICH/Unifesspa). E-mail: walberchristiano@gmail.com.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



surda para a vida em sociedade, oferecendo-lhe condições para aprender um código de comunicação que permita sua participação na sociedade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu capítulo V da educação especial ressalta no art. 58 que: “Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Portanto, quando se fala e pensa em pessoas com deficiência e as reconhecem como indivíduos que possuem direitos, principalmente o direito da educação, entende-se, que o que foi estabelecido pelas leis que regem a educação inclusiva envolve todos as pessoas e a elas devem atender conforme suas particularidades. Nesse sentido é relevante ressaltar que a educação inclusiva se trata de um processo educativo e social ao mesmo tempo, pois, a inclusão não se trata somente em receber o estudante em sala de aula (ou no espaço escolar), mas sim também favorecer o aprendizado desse e respeitá-lo sem o menosprezar pela sua deficiência.

A escolha desse tema se fundou a partir da importância da compreensão sobre o processo de inclusão das pessoas surdas na educação escolar, analisando como essa comunidade tem buscado lutar por direitos educacionais incansavelmente, os diversos desafios e dificuldades que essas pessoas passam no ambiente escolar e a falta de qualificação dos docentes para o atendimento a esse público. A educação dos surdos já passou por inúmeras fases e há uma necessidade de uma formação mais abrangente para um atendimento de qualidade a todos os alunos conforme os pressupostos da educação inclusiva, pois, educação deve ser para todos e deve abranger principalmente aos menos desfavorecidos com métodos educacionais e materiais eficientes e adaptados de modo que supra as diversidades.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar reflexões referente as práticas pedagógicas no contexto da educação de surdos e contextualizar a inclusão dos alunos surdos no processo de ensino aprendizagem. Além de apresentar quais são os desafios que as pessoas surdas enfrentam no processo de ensino e, também, averiguar a formação dos profissionais da educação da escola diante da real situação deste sujeito de direito.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Este estudo está organizado em sessões, a primeira se dá com a apresentação da introdução; referencial teórico, onde apresentamos as práticas pedagógicas e educação de surdos; metodologia do trabalho; resultados e discussão, onde dialogamos sobre as práticas na escolarização de surdos na inclusão; considerações finais e as referências deste estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS

O surdo, ao ser inserido no âmbito educacional, perpassa por grandes dificuldades e desafios por ser diferente das demais pessoas que estão naquele meio, pois ele possui algumas limitações no processo de ensino e necessita de apoio educacional para fazer adaptações de acordo com sua necessidade. Cabe a escola atender e compreender esses alunos de forma que os acolham e os introduzam no meio social e cultural, fazendo com que eles se insiram e se adaptem a sala de aula de modo que não se sintam excluídos ou incapazes, visto que, “introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico: e todo ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução” (MANTOAN, p.7, 2004).

Nesse sentido é relevante ressaltar que a inclusão das pessoas surdas na escola, requer muito mais que apenas vagas e recursos materiais para os alunos surdos, essa inclusão de pessoas surdas na educação escolar roga por uma escola e uma sociedade inclusiva que lutem e garantam igualdade, qualidade e oportunidade a todos os alunos que nela forem inseridos. Contando que haja melhorias tanto na estrutura organizacional da escola como também na capacitação dos professores que são os principais responsáveis pela educação, salientando que é de tamanha necessidade que todos os educadores tenham uma formação especializada na educação de pessoas surdas, com o intuito de que todos estejam preparados para conviver com os alunos e suas diferentes condições, visto que, com a inclusão desses alunos em sala de aula, eles terão uma maior oportunidade de aprender, se relacionar e experimentar a vida em comunidade. Nesse sentido, é importante ressaltar, como forma de incentivo que:

O professor deve ser capaz de conceber-se como agente de mudanças do contexto social, já que seu papel extrapola o mero repasse de conhecimentos, sendo, sobretudo, o de formar de cidadãos [...] sua atuação está comprometida



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



com as condições da escola e com a qualidade de sua formação acadêmica. É ele, o professor, a autoridade responsável pelo processo de ensino aprendizagem de seus alunos (BRASIL 1993, apud PIRES, 2005, p. 15).

A Educação Inclusiva é uma construção diária e um desafio inevitável para uma educação de direitos para todos, é necessário que haja sempre perseverança e lutas para que se efetivem as leis que regem a essa educação. A escola com educação inclusiva, carece reconhecer e atender as necessidades de cada aluno a partir do momento que este chega ao espaço escolar. Carece optar por metodologias de ensino que sejam eficazes e adequadas para esses alunos e disponibilizando, ao aluno, um interprete e os direitos que por lei lhes são garantidos.

O surdo quando se adentra no mundo escolar perpassa por muitas dificuldades e desafios como já citado no decorrer do artigo. Nesse caso é indispensável que para a educação deles seja utilizado um método próprio de ensino que seja criado de modo a atendê-los de forma eficiente para que assim possam obter um desenvolvimento e educação de qualidade no contexto escolar. Almeida (2000) nesse sentido, afirma que a pessoa surda apresenta as mesmas condições cognitivas ao serem comparadas às pessoas ouvintes. As diferenciações ocorrem nos aspectos linguísticos.

As políticas que regem a educação inclusiva devem estar sempre em discussões em relação as formas de inclusão de pessoas deficientes e suas comunidades. É nítido que essa educação perpassa por modificações diariamente para que possa incluir e atender todos aqueles que necessitam dessas inclusões e apoio no âmbito educacional. É evidente que não se possui rendimento e ensino de qualidade apenas com a matrícula do aluno em uma escola, requer-se muito mais que isso. É necessário que o ensino passe por adaptações, no caso das pessoas surdas que possuem necessidades diferentes e uma cultura própria. Nesse caso, não é suficiente apenas a inclusão dessas pessoas nas escolas preparadas para ouvintes é preciso que a escola tenha estrutura e profissionais com condições e estratégias de ensino preparadas para as pessoas com limitações auditivas.

As práticas pedagógicas são o grande desafio na escolarização dos surdos, pois, a maioria dos professores não apresenta muito contato com a comunidade surda e suas culturas e também possuem uma formação um pouco escassa de especializações nessa educação. Além disso sua escolarização torna-se um grande desafio devido as muitas escolas não oferecem subsídios para se trabalhar com esses alunos e suas dificuldades.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Tornando-se um grande desafio, também, principalmente aos professores que necessitam atender essas pessoas com qualidade, de modo que a aprendizagem aconteça e garanta uma sociedade que valorize a diversidade.

O processo de ensino dos indivíduos surdos necessita compreender sua condição, identidade, sua cultura, hábitos e dificuldades. Geralmente o canal utilizado pelas pessoas surdas é o visual/espacial, é importante ressaltar que o indivíduo surdo terá diversas dificuldades em uma educação que seja totalmente auditiva é necessário que sejam disponibilizados a eles métodos de ensino que trabalhem bastante com o visual. Nesse sentido os autores DIAS, SILVA; BRAUN (2007, p.113) ressaltam que:

É fundamental a representação dos conceitos de forma concreta e vivenciada, o aluno surdo precisa “ver” inicialmente o conceito para poder compreender seu significado. O professor precisa considerar, porém, que há uma caracterização própria no processo de construção do funcionamento linguístico/cognitivo do aluno com surdez, pois esse aluno se baseia, essencialmente, em processos visuais e não em orais/auditivos (DIAS, SILVA; BRAUN, 2007, p.113).

A educação de uma pessoa surda é baseada em duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais que é a natural do surdo e a Língua Portuguesa como é previsto por Lei. Torna-se necessário que os surdos sejam apresentados a Língua Brasileira de Sinais desde pequenos, pois, é essencial para a aquisição da segunda, língua que será ensinada por meio da escrita, que os professores adaptem materiais, elaborem métodos de ensino que sejam eficientes para esses indivíduos e procurem estar sempre atualizados a respeito de atividades para essa educação, para que assim possam receber os surdos em sala de aula regulares com o intuito de realizarem na prática o que é determinado na lei.

Inserir uma pessoa surda em um meio social vai muito mais além do que colocá-los em uma sala de aula no meio dos demais, é na verdade possibilitar o aprender e o estimular a desenvolver uma autonomia afim de que ele não seja totalmente dependente de outra pessoa. Nessa educação, é imprescindível que o professor tenha uma aproximação com a comunidade surda, para que assim ele possa planejar de maneira mais fundamentada suas práticas de ensino de modo a integrar estes alunos com os demais alunos ouvintes atendendo as dificuldades que foram encontradas no ensino aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003)

Ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



integradora. Que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (2003, p 37).

Na educação inclusiva é fundamental detectar diversos desafios no ato de construir uma escola inclusiva e que priorize as diversidades e aceite as particularidades de cada indivíduo. Na maioria das escolas, as crianças surdas encontram um desafio no sistema educacional, pois, as escolas não possibilitam as mesmas condições pedagógicas de alfabetização para alunos surdos comparadas a alunos ouvintes. MANTOAN (1997, p. 13) chama a atenção para o fato de que "é através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação". Desse modo, é notório que o professor da educação inclusiva enfrenta um grande desafio ao trabalhar uma educação inclusiva que seja abrangente e possua qualidade de ensino, pois, a partir do momento que o docente inserir o aluno surdo na sala de aula de um ensino regular, vai ser exigido da instituição escolar novas práticas pedagógicas, novos posicionamentos dos processos de ensino aprendizagem e até mesmo uma melhor estrutura organizacional. A escola possui um papel muito importante como mediadora do conhecimento e por isso carrega consigo uma série de responsabilidades.

METODOLOGIA

O presente artigo apresenta a organização metodológica a partir dos pressupostos da pesquisa bibliográfica (SEVERINO, 2007) na modalidade de um ensaio teórico. A pesquisa bibliográfica envolveu estudos em livros, Teses, Dissertações e artigos científicos, com objetivo de levantar dados para embasar tópicos referentes à temática, ao problema e aos objetivos a serem estudados.

Para Gil (2008 p.50), pesquisa bibliográfica "...é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" e funciona como principal recurso para coleta de dados e informações, age também como um principal benefício para que se expanda o campo de pesquisa do pesquisador.

A escolha das literaturas ocorreu a partir da busca por textos que apresentavam as palavras-chave de intenção de nossa pesquisa, que envolve a educação de surdos. A pesquisa é de cunho qualitativo.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Aos estudantes surdos devem ser proporcionadas condições de aprendizagens e de desenvolvimento que estudantes ouvintes possuem, é necessário que a escola promova inclusão do estudante surdo e ele deve ser respeitado e potencializado diante de suas particularidades. Para que o exercício da inclusão educacional ocorra é imprescindível que seja garantido o direito à igualdade e principalmente a equidade nas oportunidades que forem proporcionadas aos estudantes, não se deve igualar os alunos e nem utilizar um único método para educá-los é necessário que haja apoios e profissionais especializados para que cada estudante aprenda de um modo que preserve as especificidades de cada um.

É importante que as escolas, os professores, as instituições governamentais e principalmente toda a sociedade tenham em mente e aprendam que o estudante surdo não tem a obrigação de se adequar à escola, mas a escola deve atentar-se a receber esse aluno de maneira inclusiva atendendo as suas necessidades, pois ele, assim como os demais alunos, é um sujeito pleno que possui direitos e deveres. CARVALHO (2004) ressalta que:

A escola como instituição educacional é uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Para tanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se valores, princípios de todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem (p.110).

Nesse sentido, entendemos que a escola é um espaço onde todas as pessoas devem ter acesso a aprendizagem e devem também ter a oportunidade de desenvolver suas competências. Sabemos que no cotidiano escolar das crianças elas são expostas aos diferentes conteúdos curriculares que são divididos e organizados na escola e que tem como objetivo efetivar aprendizagem, na escola os estudantes vão ter uma interação com o meio e aprender a viver em sociedade respeitando cada pessoa que está ao seu redor e assim terão valores e princípios.

Cada criança em um ambiente educacional deve receber um atendimento que esteja de acordo com a sua realidade, para que assim ela possa vivenciar experiências



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



únicas e explorar a maioria de suas potencialidades. A função da escola nesse sentido, é elaborar condições para que todos os estudantes desenvolvam suas capacidades e principalmente os preparem para o exercício da cidadania, cada sujeito possui uma história e um padrão diferenciado em relação a sua realidade e principalmente com o processo de aprendizagem e essa história de vida e particularidades não podem ser ignoradas no processo de ensinar.

Na inclusão da criança surda no ambiente educacional, torna-se necessário que os pais estejam dispostos a lutar pelos direitos de seus filhos e procurem utilizar com eles todo tipo de recursos comunicativos que favoreçam a sua autonomia pessoal, pois, a atitude dos pais em relação ao seu filho terá uma memorável influência no seu desenvolvimento. Existem muitos casos de pais e familiares que não demonstram reações positivas em relação a criança surda e acabam de certa forma sendo super protetores fazendo com que a criança não possua um desenvolvimento satisfatório. A relação entre pais e filhos nesse sentido deve ser compreensiva, a família deve compreender que existem muitas formas de comunicação com a criança surda, além da linguagem oral, sorrisos e carinhos eles precisam principalmente ser apresentados a sua primeira língua, à Libras. Nesse sentido, GOKHALE (1980) destaca que: “A família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas também o centro da vida social” (1980, p.33).

A família é a maior influência para o desenvolvimento intelectual e pessoal de uma pessoa, ela vai interferir de forma considerável no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança. A escola e a família devem se complementar uma depende da outra para um bom funcionamento, a família por sua vez como peça principal, deve acompanhar a criança em toda a sua trajetória de vida, mostrando-lhe princípios básicos para a vida em sociedade e a escola por sua vez, tem a função de estimular a criança no quesito aprendizagem agindo de maneira fundamental no desenvolvimento intelectual da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, podemos concluir este estudo dando ênfase na importância da educação na vida do ser humano, pois, é através dela que as pessoas



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



adquirem conhecimentos, valores éticos, culturas e principalmente aprendem a como viver em sociedade. A educação permite que os indivíduos sejam sujeitos independente e autônomos, ajudando as pessoas no ato de aprimorar seu senso crítico, além de fazer com que as pessoas criem competências e habilidades, capacidade de se relacionar com outros sujeitos e ajuda até mesmo a lidar com as suas emoções.

Para que a pessoa com deficiência aprenda, ela precisa ser integrada ao meio escolar, ao convívio social e em toda sociedade que ela está inserida, para que lhe seja possibilitado a socialização, o respeito, a cidadania e com o objetivo também de contribuir para um aprendizado e desenvolvimento de habilidades tanto dela como das pessoas que estão ao seu redor num processo de socialização da aprendizagem. A partir da inserção da pessoa surda no meio escolar os demais alunos terão acesso a diversidade e conhecerão outras realidades e diferenças que existem na sociedade, fazendo com que o indivíduo aprenda a respeitar e inclua o sujeito em seu meio reconhecendo suas habilidades e potencialidades e não apenas visualizando a deficiência que a pessoa possui.

As dificuldades em relação a educação de surdos é algo que caminha de forma lenta, pois a escola precisa fazer inúmeras adaptações para que assim possa oferecer um ensino de qualidade, nesse caso as políticas públicas precisam avançar, deve haver formação de professores e etc. para o aluno que necessita dessa inclusão e isso é um processo que demanda muito tempo e compromissos efetivos e a maioria das escolas não tem essa estrutura adequada muitas vezes pelo poder público que não disponibiliza verbas que sejam suficientes para que esses obstáculos sejam enfrentados e também pela falta de conhecimento a respeito dos direitos dos alunos deficientes por parte de seus familiares, mas, os desejos e as lutas por essa educação são diárias e constantes para que essas pessoas recebam o ensino que merecem e precisam de forma que seja uma educação eficiente e de qualidade.

Para um processo de educação inclusiva eficaz, é fundamental que o sistema educacional valorize o indivíduo e suas particularidades sendo necessário também que haja um preparo no ambiente escolar, com os alunos, famílias e afins de modo que auxiliem de forma positiva na inclusão do sujeito na escola, além de ser necessário que tenham modificações na estruturas físicas e organizacional da escola, uma visão inclusiva da gestão ou do quadro de educadores que tem a preocupação no aprendizado desse aluno.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A comunidade escolar necessita sensibilizar a sociedade sobre a importância de o surdo ser considerado, na prática cotidiana, um sujeito que possui inteligência bastante e essencial para que ele possa se adaptar no mundo, adquirir e conquistar o que lhe for desejado e necessário para ter autonomia, afim de não ser um ser dependente de outrem, e poder ser um sujeito ativo e participativo no meio social que está inserido. Portanto, é esperado da escola que a educação inclusiva não se baseie apenas na matrícula do aluno na escola e sua inserção na sala de aula, é necessário que haja mais ações que incluam o surdo em todas as atividades escolares, faz-se necessário o desenvolvimento de instrumentos que os envolvam nas inúmeras atividades que são realizadas nas escolas, tanto dentro de sala de aula como fora também, fazendo com que seja oportunizada uma educação inclusiva que valorize as diferenças e aceite as diversidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabete oliveira Crepaldi. **Leitura e surdez:** um estudo com adultos não oralizados. São Paulo: Revinter, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Vera Lúcia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. **A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular:** reflexões sobre a prática pedagógica. (In) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. (org) GLAT, Rosana. Rio de Janeiro: 2007. p. 97-115.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas:** avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença:** para além dos estereótipos na prática educacional. In: Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.95, p.495-520, mai.-ago. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6a edição – São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GOKHALE, S.D. **A família desaparecerá?** Revista Debates Sociais. N. 30, ano XVI. Rio de Janeiro: CBSSIS, 1980.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiências:** Contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da Educação inclusiva. Caminhos pedagógicos da Educação Especial.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.

PIRES, Daniela Fernandes Vieira Guimarães. **A Capacitação de Professores Para Trabalhar Com Crianças Surdas.** 2005. 55f. (Trabalho de Conclusão de Curso) Centro Universitário De Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <repositorio.uniceub.br/bitstream/235/6777/1/20213375.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.**Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez. 2007.

XX SEINPE



RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS: A EXCLUSÃO DA PESSOA DEFICIENTE INTELECTUAL NO MUNDO DO TRABALHO

Maria Almerinda de Souza Matos⁵⁶

Lana Cristina Barbosa de Melo⁵⁷

E-mail: ana.melo@ifrr.edu.

GT3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia.

Resumo

O objetivo deste trabalho foi oportunizar a reflexão acerca da ideia produzida pela sociedade burguesa de que a dificuldade do ingresso da pessoa com deficiência intelectual no mercado de trabalho se justifica pela sua suposta improdutividade. Os pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e a crítica marxista respaldaram nossas análises aqui realizadas. Tais análises partem do entendimento da realidade concreta do sistema metabólico do capital que tem demandado a dificuldade histórica da pessoa com deficiência intelectual em se colocar no mercado de trabalho. Ao longo deste trabalho buscamos mostrar que é lacônico compreender o tratamento dispensado às pessoas com deficiência intelectual na sua relação com o modo de produção da vida social, da mesma forma, a discussão a respeito da sua educação para que dessa forma possamos negar o critérios de eficiência e produtividade que respalda o arcabouço teórico da escola. Foram tomadas como chave categorias da Psicologia Histórico-Cultural.

Palavras-chaves: Deficiência intelectual; Trabalho; Exclusão.

INTRODUÇÃO

Sob o predomínio da relação social mediada pelo capital, o mundo do trabalho é produtivo, isto é, produz um bem que tem valor de mercado e que gera ganho monetário uma vez que está sempre determinado pela base econômica. A realidade objetiva nos permite assistir ao crescimento das exigências de especialização da força de trabalho do homem como condição para ingressar no mercado de trabalho formal. Na direção contrária à tal exigência está a precarização das relações contratuais e temporais do trabalhador. Qualquer que seja o país em que as relações de produção sejam de caráter especificamente capitalista, todos os outros complexos sociais são diretamente afetados por essas relações, inclusive, a educação.

⁵⁶ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM).E-mail: profalmerinda@ufam.edu.br.

⁵⁷ Doutoranda em Educação pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas). Email: ana.melo@ifrr.edu.br.



Compreendemos, neste artigo, que a escola deve cumprir função mediadora entre a prática social e o indivíduo por meio da aprendizagem dos conteúdos escolares, que, por sua vez, são os que alavancam o desenvolvimento intelectual. Neste processo, configura-se a inserção deste indivíduo à sociedade de seu tempo. A escola, portanto, realiza a ponte entre o indivíduo e a sociedade, entre o indivíduo e o trabalho, como atividade vital a humana (SAVIANI, 2012). Postulamos que a escola deva ser a mesma para promover o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual que, no contexto da educação inclusiva, é ponte essencial para esse indivíduo inserir-se no mundo do trabalho.

Por esse caminho, tornam-se imprescindível e indispensável, ainda que de forma breve, reflexões importantes acerca da articulação histórica entre Educação, Trabalho e Deficiência Intelectual. Essa tríade demonstra o caminho das significações produzidas pela sociedade no que diz respeito a potencialidade produtiva da pessoa com deficiência intelectual e no que se refere as necessidades educacionais que se impõem à essas pessoas a partir do desenvolvimento das relações capitalista de produção. A escola potencializa os estigmas advindos da sociedade e significa uma dificuldade a ser resolvido pelos profissionais da educação, ou seja, é necessário observar estes elementos pela ótica dialética, ressaltando que as contradições e a luta para superar os conflitos são fundamentais para o processo de transformação educacional.

O método utilizado foi o materialista histórico e dialético onde o todo não é entendido simplesmente como uma somatória das partes, mas como um processo complexo e dinâmico (MARTINS, 2011). Os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica foram os alicerces para as compreensões das bases reais dos interesses que norteiam políticas em torno da pessoa com deficiência intelectual. Constituindo-se como o fundamento para garantir a análise deste trabalho.

A materialidade histórica nos documentos da educação na perspectiva excludente da deficiência

A história social das pessoas com deficiência intelectual demonstra claramente que os corpos inferiores, incompletos, situados em relação aos padrões hegemônicos



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



funcionais, não poderiam trabalhar. Investigando os dados históricos e antropológicos concernentes às condições de existência das pessoas com deficiência intelectual nos primórdios da civilização humana, Silva (1987, p.26) revela que a deficiência intelectual era entendida como um impedimento para a participação social daqueles que a possuíam. As pessoas com deficiência eram "destruídas também de formas variadas, incluindo-se desde o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição ou o próprio banimento".

As representações e relações sociais construídas no decorrer dos séculos em relação às pessoas com deficiência intelectual sempre foram estigmatizadas. Exemplo claro está no campo semântico dos textos legais quando se referem à deficiência. Nota-se que as palavras vêm permeadas de concepções preconceituosas. Tendo isso em vista, Sasaki (2009, p.8) chama a atenção para a recomendação do artigo 138 da Constituição de 1934, em que proclama a importância de "Assegurar amparo **aos desvalidos**, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurará coordenar" (Constituição de 1934, artigo 138, alínea a, grifo nosso). O autor ainda destaca a reprodução desses termos jocosos nos jornais e nas instituições, ao se referirem a pessoa com deficiência intelectual como inválidos, incapazes, defeituosas, ou seja, pessoas sem valor, como nesses exemplos:

Inválido pode voltar" (Folha de S. Paulo, 20/7/82). 2. "Os cegos e o inválido" (Isto é, 7/7/99). 3. "Derivativo para incapacitados" (Shopping News, Coluna Radio amadorismo, 1973). 4. "Escolas para crianças incapazes" (Shopping News, 13/12/64). 5. "Crianças defeituosas na Grã-Bretanha tem Educação Especial" (Shopping News, 31/8/65). (SASSAKI, 2009, P.8, GRIFO NOSSO).

Acompanhando a lógica de que as pessoas podem ser vistas como inválidas, a concepção que permeou a educação no Brasil nos anos de 1930, a Escola Nova, defendia a diminuição das desigualdades sociais pelo estudo individualizado. Em seu método fazia uso dos testes de coeficiente de inteligência e, ao se constatar que a inteligência de uma criança era inferior aos padrões de acompanhamento das exigências da escola, indicava um ensino adequado e especializado, justificando, assim, a segregação em classes ou escolas especiais, contribuindo com a exclusão escolar. Disponho abaixo como o movimento da Escola Nova pensava a educação das pessoas com deficiência,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



no qual se pode observar sua posição de relevância. De acordo com Ribeiro (2007):

Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objetivo a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade. "em vista da seleção dos 'melhores' e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial **de anormais, subnormais** (classes diferenciais e escolas especiais) (RIBEIRO APUD AZEVEDO, 2007, P. 110, GRIFOS NOSSOS).

Esse excerto extraído do Manifesto dos Pioneiros deixa evidente o descompasso entre a educação para a democracia e a educação para a exclusão. A exclusão era para os considerados fora dos padrões, e a educação para uma sociedade mais humana era destinada àqueles classificados como os melhores. Por meio dessa organização se proliferaram as escolas particulares e filantrópicas especializadas (escolas especiais) como é o caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada no Rio de Janeiro, no dia 11 de dezembro de 1954, e, que alcançou em 2004, o marco de aproximadamente duas mil unidades, estruturadas, em geral, ainda no paradigma pedagógico de forte caráter médico- terapêutico cujo foco estava no seu aspecto físico, biológico. Já podemos apontar que este modo de pensar a distinção entre a educação dos "normais" e dos "anormais" trazia consigo um modelo neoliberal de escola, pois fazia diferenciação de ensino de acordo com o seu tipo físico, biológico e social (RIBEIRO, 2007).

Há que se destacar que a própria elaboração da LDBEN nº 4.024/61 se deu no contexto liberal dualista: uma educação para as pessoas com deficiência e uma educação diferenciada para os que não têm deficiência, educação particular e educação pública. O texto desta lei refletia a seletividade e a proteção da camada social dominante à custa das camadas que não podiam custear a educação.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de **excepcionais**, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, grifo nosso).

O que, na realidade, caberia ao Estado seria subsidiar a escola particular como uma saída estratégica para transferir sua responsabilidade para as instituições privadas. Assim, em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil já contava com 16 instituições



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



espalhadas pelo país. Estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social. Dessa forma, mesmo quando o governo brasileiro passa a legislar sob a educação dos alunos com deficiência, são as instituições privadas e assistencialistas que ocupam lugar de destaque. “Esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no País”, de acordo com Bueno (1993, p. 90).

O texto da LDBEN nº 5692/71 institucionalizou a política de profissionalização e foi adequado ao modelo de controle pretendido pelo regime militar. Esse modelo defendia a ideia de que deveria existir um esforço em normalizar o máximo possível à pessoa com deficiência intelectual para que assim se adequasse ao processo produtivo e, conseqüentemente, minimizaria as despesas, na relação custo- benefício. Essa lógica produtiva do capital se comprova em 1973 na fala do assessor técnico James J. Gallagher, (1974), encarregado na reorientação do sistema educacional brasileiro, que declarou, na ocasião da implantação da CENESP – Centro Nacional de Educação Especial,

(...) **um retardado** e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um **adulto retardado** e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (GALLAGHER, 1974, p. 100, grifo nosso).

No entanto, a política de integração escolar, que perdurou por 30 anos no Brasil, contribuiu para a disseminação da ideia de irreversibilidade da anormalidade. Em outras palavras, essa política que não deu certo justificou posteriores estatísticas as quais apontaram que a pessoa com deficiência não tem condições de trabalhar e por isso não lhe devem ser disponibilizados empregos. O alijamento dessa relação social de produção especificamente capitalista, o emprego, conseqüentemente, coloca o deficiente em condição de pobreza. .

A Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 usa a expressão



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Portador de Necessidade Educacional Especial (PNEE) fica instituída oficialmente para referenciar os alunos com deficiências. Já o Decreto nº. 3.298/99, alterado pelo Decreto nº. 5.296/04 caracteriza a deficiência intelectual como:

O funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho (Decreto nº 5.296/04, art. 5º, p.1).

Vigotski (1997) explana que essas nomenclaturas e características limitante tão amplamente difundidas no mundo só se materializam, se a pessoa com deficiência intelectual for vista de forma isolada, ou seja, sem as mediações sociais e levando em conta unicamente uma atribuição quantitativa do seu percentual de quociente de inteligência. Deste modo, podemos compreender que a inteligência ou a falta dela é considerada apenas do ponto de vista matemático. Portanto, sem a mediação social como a educação para o desenvolvimento da criança deficiente, a proposta de inclusão vai se estabelecendo pela exclusão e é a exclusão que cristaliza, que materializa a deficiência. Esta questão não escapou à reflexão de Ferreira & Ferreira (2007):

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito serem [sic] reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo o suficiente. Parece-nos que a política de Educação Inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita (FERREIRA & FERREIRA, 2007, P. 33).

A escola, com respaldo legal, passa a ter por obrigação incluir os diferentes ou as diferenças, ainda que na escola não se tenha feito qualquer mudança estrutural no seu interior, seja na pobreza física, nas origens dos índices de evasão e repetência e nas dificuldades básicas de alfabetização. A escola é dada o espaço reconhecido, em que as diferenças são acolhidas sob o lema da “educação para todos”. E a ausência de interpretação daquilo que produz a exclusão acaba por perpetuar a manutenção da complexa e contraditória relação entre a igualdade e diferença:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade,



a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA & CANDAU, 2003, p.161).

É válido esclarecer que a escola é fundamental na formação dos indivíduos e das subjetividades numa perspectiva libertadora, mas é preciso, sobretudo, que se rompa com o capital, uma vez que toda a transformação deve acontecer em um nível social amplo. Sem isso, o capital deixará aberta a arena para uma perene luta de classes.

A exclusão da pessoa deficiente do mundo do trabalho

Com base no Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para Mídia e Profissionais de Comunicação que foi elaborado pela Escola de Gente (Comunicação em Inclusão) para o Banco Mundial no sentido de contribuir com a avaliação de políticas, programas, ações e estratégias de comunicação criadas e executadas por instituições que atuam na área de desenvolvimento socioeconômico apontamos aqui que:

- [...] a deficiência tende a ser um componente substancial da pobreza.
- De acordo com a ONU, 82% das pessoas com deficiência no mundo vivem abaixo da linha de pobreza em países em desenvolvimento; a maioria delas são crianças.
- De acordo com o European Disability Forum, nos próximos 30 anos o número de pessoas com deficiência nos países em desenvolvimento aumentará em 120%, contra 40% nos países desenvolvidos (WERNECK, 2005, p.35).

Os dados revelam ainda, que a população com a deficiência intelectual é a que possui a menor taxa de alfabetização, o menor índice de frequência à escola, menos anos de estudo, quando comparada com a sociedade em geral (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 9). Considerando os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), os deficientes intelectuais brasileiros seriam 13,5 milhões de pessoas, dos quais boa parte poderia estar trabalhando, ou seja, cerca de 750 mil brasileiros com Deficiência intelectual estão em idade para trabalhar. Entretanto, apenas 2% estão empregados.

Números do Ministério do Trabalho acumulados até março de 2010 indicam que há no Brasil uma preferência pela contratação de tipos específicos de deficiência, de acordo com a Associação para Valorização de Pessoas com Deficiência (AVAPE). A maior contratação (47,5%) é feita com pessoas com a deficiência física, seguida das pessoas com a deficiência auditiva, incluindo a pessoa surda (32,5%) e reabilitados (8,4%),



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



enquanto as pessoas com a deficiência intelectual e visual têm índices de apenas 5,8% e 4,7%, respectivamente.

Na tentativa de compreender estes dados, levantamos a hipótese de que a produção capitalista, voltada cada vez mais para a produtividade e o lucro, gera como consequência a necessidade de selecionar os trabalhadores com maior capacidade e preparados para se ajustarem aos processos de trabalho, mas nunca o contrário. O sistema não tem intenção de se adequar às necessidades específicas do trabalhador, pois, nesse caso, isso implicaria gastos adicionais. É necessário um trabalhador que tenha condições físicas e intelectuais para se adaptar às demandas constantes de produção. Os padrões implicitamente impostos, ou seja, a necessidade contínua de adaptação às demandas de produção capitalista dispensa rechaçam a força de trabalho das pessoas com deficiência intelectual.

O padrão de eficiência e flexibilidade do trabalhador é uma exigência de acumulação do Capital em todas as temporalidades, mas evidenciada de forma mais dura na contemporaneidade que obedece à efemeridade do desenvolvimento científico e tecnológico. Assim, tudo se torna flexível e, por isso, as mudanças precisam responder aos mercados, de acordo com Harvey (2007). A importância da capacidade de flexibilidade deve ao fato de que, segundo o autor, a crise do fordismo se deu pela rigidez do sistema em absorver as demandas geradas pelo capital dando início a um período de racionalização e intensificação do controle do trabalho. Os investimentos de capital fixo em produção em massa impediam a flexibilidade de planejamento, assim como a rigidez dos mercados e os contratos de trabalho.

As grandes indústrias se viram com um excedente de produção, assim como fábricas e equipamentos ociosos num mercado cada vez mais competitivo. Tudo isso foi intensificado nos anos 70 com as altas do petróleo. A partir desse momento, a busca primordial pelo lucro permanece, mas as formas de obtê-lo transformam a organização industrial em um sistema de acumulação flexível. Portanto, nesse modelo, tudo deve ser respondido e satisfeito em curtíssimo prazo; nada se configura de forma permanente, nem mesmo os empregos, e, muito menos, as pessoas. Isso nos leva a compreender claramente que, nesta lógica, são os interesses e necessidades do grande capital internacional as prioridades e não as pessoas, o que leva a, se necessário, ultrapassar,



inclusive, limites da legalidade e dos direitos humanos.

O trabalho e o ser social da pessoa com deficiência intelectual

Julgamos ser significativo trazer à tona a fundamental compreensão de que a construção do homem como gênero humano e da sociedade é consequência do trabalho enquanto atividade humana produtiva. O trabalho representa o momento fundante do ser social porque possibilita o salto ontológico do mundo orgânico (biológico) para o mundo dos homens (social). Leontiev (2004, P.78) sublinha que “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos do sentido”. O trabalho, no seu sentido ontológico, é o fundamento do próprio ser social, porque ele está na base do processo de construção do próprio homem, segundo Engels (2004) :

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2004, p. 11).

O trabalho constitui, portanto, a categoria fundante do ser social, por representar o mecanismo pelo qual o homem supera a esfera biológica ao transformar a natureza buscando suprir as suas necessidades. Promovendo “um retrocesso das barreiras naturais, embora jamais um completo desaparecimento delas, ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social” (LUKÁCS, 2013, P. 82) que, através do seu trabalho, constrói um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e menos pelas leis naturais.

Sendo assim, negar trabalho para a pessoa com deficiência intelectual, ainda que em quanto atividade produtiva de valor monetário para a sociedade burguesa, limita enormemente a constituição para essas pessoas como gênero humano e da sociedade. O olhar apenas biológico para esta deficiência ainda é naturalizado pelos saberes dominantes, impossibilitando o convívio social pleno e o seu desenvolvimento.

A ideia hegemônica ainda trata as pessoas com deficiência intelectual como carga,



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



moléstia, incapazes de trabalhar, de cursar a escola de ensino regular, de cursar a universidade e de se incluir, aproximando-os das demandas de outras discriminações sociais como o racismo e a homofobia. Entretanto existe o único grupo visto de forma improdutiva sempre foi o grupo de pessoas com deficiência intelectual.

Vigotski (1997) assinala que enquanto pessoas humanas, desde o nascimento, precisamos estar entre nossos iguais para a apropriação dos elementos que compõem o psiquismos, e nesse processo é de fundamental importância o desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores pois são esses elementos que irão dirigir à humanização dos homens. Paralelamente o processo de apropriação do que já existe na cultura assim como as novas objetivações que deverão ser apropriadas colaboram para a formação da mente. Esse modo de conceber o desenvolvimento humano, conduz a novos olhares e novos fazeres para a educação.

É possível estabelecer novas zonas – real ou proximal -; diferentes objetivações e apropriações; conceitos espontâneos e científicos, admitindo para os alunos novas possibilidades para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por essa compreensão a educação assume, para todos os alunos, em destaque para aqueles que apresentam a deficiência intelectual, o papel de direcionar o desenvolvimento humano, ou seja, a humanização.

Nessa direção as mudanças relacionadas a educação e ao mundo do trabalho precisam ser da ordem estrutural, Pois as contradições desumanas do capitalismo são estruturais, portanto inseparáveis desse sistema, caso contrário haverá a continuidade do esvaziamento humano e desestruturação social. Estamos a favor do desenvolvimento da capacidade humana e na contramão do movimento de negação do pleno desenvolvimento para grande parcela das pessoas com deficiência intelectual.

Conclusões

Sabemos que compreender por si só a realidade não garante transformações, portanto o que se defende aqui é que a educação e a escolarização são fatores imprescindíveis para os esclarecimentos dos fatos que originam a precarização da vida humana, em especial daqueles que fogem aos padrões de produtividade. Além disso, nela está uma das possibilidades de mudança estrutural do sistema, porém para isso é



necessário o entendimento e a conscientização da compreensão histórica da base do sistema capitalista. Para que, então, iniciem-se, de algum ponto, os questionamentos acerca da impossibilidade de efetivação da legislação diante das condições desumanas que o mercado de trabalho impõem as pessoas com deficiência intelectual.

Na atual conjuntura, o mínimo que presenciamos “(...)são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Que Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução” (ARROYO, 2010, P. 1387).

Referencial bibliográfico

ARROYO, M. G. **Políticas Educacionais e Desigualdades: A procura de novos significados.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez.2010.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios.** In: NETO, Antonio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais.** Brasília: Liber Livros, 2007.

BUENO, J. G. S. **A Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente,** 1993. São Paulo: EDUC/PUCSP,2004.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva 2. ed.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GALLAGHER, J. J. **Planejamento da educação especial no Brasil.** In: PIRES, N. (Org.). **Educação especial em foco.** Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

HARVEY, David. **Condição pós – moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** São Paulo: edições Loyola, 16ª edição .2007.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **O capital. Luta entre o operário e a máquina, aumento de acidentes.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003. Texto atualizado em 2009.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 11ª. ed. Campinas:



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Autores Associados, 2008.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas. V – **Fundamentos de Defectología**. Trad. Júlio Guillermo Blank. Madrid: Visor.1997.

WERNECK, Claudia. **Manual sobre desenvolvimento inclusivo para a mídia e profissionais de comunicação/ [texto e edição]** Claudia Werneck. Rio de Janeiro: Wva Ed, 2005.

Documentos:

BANCO MUNDIAL, secretaria especial de direitos humanos – **conselho nacional dos direitos da pessoa portadora de deficiência e coordenadoria nacional para a integração de pessoa portadora de deficiência**. Apostila Aliança para um Desenvolvimento Inclusivo. Brasília, Brasil: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 4024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 5692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9394/96** de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.296.2004**. Senado, 1971.

BRASIL. IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Metodologia do Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro, v. 25, Anexo 2.2, 2003 (Série Relatórios Metodológicos).

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Org. Luiza Maria Borges Oliveira. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

BRASIL. IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Pnad. Brasília: IBGE, 2004-2009. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse. **Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2011.

BRASIL. **Ministério do Planejamento, orçamento e gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Censo Demográfico 2010**. Características gerais da População, religião e pessoa com deficiência, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da População, religião e pessoa com deficiência, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 546, de 11 de março de 2010**. Diário Oficial [da] União, Seção 1, p. 99, 12 de mar. 2010 e 2011.

BRASIL. Procuradoria Geral do Trabalho. **Atividades do Ministério Público do Trabalho para inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho, 2000**. Brasília: Ministério Público do Trabalho, 2000.167p.

BRASIL. **Tendências demográficas: uma análise dos indígenas com base nos resultados da amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000**. Rio de Janeiro, 2005.

INAF, 2011. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. Principais resultados. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2011.



**XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Instituto Paulo Montenegro. **Indicador de alfabetismo funcional – 5 anos**: um balanço dos resultados de 2005 a 2010. São Paulo, 2011.

UNESCO. A educação no mundo. Vol. I. **O ensino de primeiro e segundo graus**. Seleção de textos extraídos da obra *L'éducation dans le monde*. Tradução de: GUEDES, Hilda de Almeida. V. 3, 1963. São Paulo: Saraiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1990.





TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Almerinda de Souza Matos.⁵⁸

UFAM. MANAUS. AMAZONAS. BRASIL

Christiane Bruce dos Santos⁵⁹

UFAM. MANAUS. AMAZONAS. BRASIL

Ticiania Boh da Costa⁶⁰

SEDUC. MANAUS. AMAZONAS. BRASIL

E-mail:(chrisbruce.31@outlook.com)

GT :(Educação Inclusiva, educação especial e direitos humanos na Amazônia)

Financiamento:(CAPES E FAPEAM)

Resumo

Este trabalho foi construído com vistas a discutir o binômio igualdade/diferença no sentido de problematizar como essa reflexão tem contribuído para a luta em defesa da inclusão social e escolar dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a respeito das tensões estabelecidas entre a igualdade e a diferença como conceitos imbricados. Também se problematiza de que forma essa reflexão teórica, conceitual e política tem contribuído para a discussão sobre o direito à educação dos alunos alvo da educação especial. Os resultados do estudo indicam que para haver emancipação social de grupos sociais, como o alunado da educação especial faz-se necessário pensar ao mesmo tempo no direito ao acesso à escola e no respeito às diferenças que esse público-alvo apresenta. Para que assim esses sujeitos possam de fato desfrutar de igualdade de oportunidades em seu processo de escolarização. No caso específico desse trabalho, defende-se o direito desses sujeitos terem à sua disposição recursos de TA que lhes dê condições de ter acessibilidade aos espaços e equipamentos escolares. Nesse sentido, igualdade e diferença são fatores indissociáveis.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Igualdade; Diferença; Tecnologia Assistiva.

INTRODUÇÃO

A questão da emancipação social de grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidade/Superdotação tem ganhado destaque nas discussões políticas e produções científicas nas últimas décadas.

Nesse cenário, este trabalho foi construído com vistas a discutir o binômio igualdade/diferença no sentido de problematizar como essa reflexão tem contribuído para a luta em defesa da inclusão social e escolar dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

⁵⁸ Pós- Doutora. Professora de graduação e pós graduação da UFAM.

⁵⁹ Doutoranda do PPGE – UFAM. Pedagoga SEDUC-AM.

⁶⁰ Professora da FAMETRO-MANAUS. Gestora SEDUC-AM.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Trata-se de uma pesquisa bibliográfica a respeito das tensões estabelecidas entre a igualdade e diferença como conceitos imbricados. Também problematiza-se de que forma essa reflexão teórica, conceitual e política tem contribuído para a discussão sobre o direito à educação dos alunos alvo da educação especial.

Em face ao exposto, autores como Souza Santos (2003) e Candau (2012) tem contribuído com subsídios para essas discussões. Os referidos pesquisadores abordam temáticas como emancipação social, direitos coletivos, cidadanias plurais, justiça multicultural e multiculturalismo em torno do que denomina como tensões igualdade/diferença.

Souza Santos (2003) problematiza em seus estudos a forma como a eurocentricidade/razão indolente do conhecimento tem colocado à margem os saberes e as contribuições que grupos sociais que destoam de seus padrões podem oferecer num processo que denomina de Tradução Intercultural.

Nesse aspecto, Souza Santos (2003) contribui com a discussão a respeito do processo de inclusão escolar do alunado da educação especial na medida em que reflete criticamente como o pensamento moderno se constitui na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, o eurocentrismo dentre outros aspectos, invisibiliza uma grande parcela da população que durante muito tempo viveu sem grandes expectativas de existência, como é o caso dos alunos com deficiência, Altas Habilidade/Superdotação e com Transtorno do Espectro Autista.

Vieira e Ramos (2018) analisando as aproximações entre os estudos de Boa Ventura de Souza Santos e a educação especial refletem que a razão indolente cria a ideia de que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são ineducáveis e sem condições de serem envolvidos nos currículos escolares, restando vivenciar experiências voltadas à convivência/sociabilidade social.

Muitas vezes, o estudante demonstra processos de aprendizagem significativos, mas, por não se enquadrar no padrão reconhecido, a eurocêntrica produz no professor o sentimento de não saber ensinar esse sujeito e legitimar o que ele produziu em termos de conhecimento, nos momentos de avaliação da aprendizagem (VIEIRA E RAMOS, 2018).



Diante desse contexto é possível inferir que apesar de muitos alunos da educação especial terem o direito de acessar às escolas, suas diferenças não são respeitadas em seu processo de escolarização, o que causa prejuízos imensuráveis em sua vida escolar.

Assim, a partir do pensamento de Souza Santos (2003) acredita-se que para haver de fato a emancipação social dos sujeitos de qualquer grupo faz-se necessário existir um equilíbrio entre os termos igualdade-diferença.

Essa questão gira em torno da necessidade de uma maior redistribuição e ao mesmo tempo a exigência do reconhecimento da diferença. Isso indica que igualdade/diferença são questões indissociáveis. Nesse pensamento:

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente, ou reproduza as desigualdades” (SOUZA SANTOS, 2003, p.39).

Candau (2012) contribui com essa discussão inferindo que o binômio igualdade/diferença constitui elemento necessário a ser trabalhado quando se pensa em resistir a exclusão social produzida pela globalização hegemônica.

Para a autora [...] “inúmeras são as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos com determinadas marcas identitárias são rejeitados, objetos de discriminação e excluídos no cotidiano escolar” (CANDAU, 2012, p.235).

Nessa acepção, o conceito proposto pela Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) pontua que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008)

Trazendo a discussão entre igualdade/diferença para a área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva entende-se que quando se fala em igualdade está se referindo, por exemplo, a igualdade de direitos que esses sujeitos tem de acessar a escola. Mas seria esse movimento suficiente? Para Souza Santos (2003), Bersch (2013) e Galvão Filho (2011) certamente não.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Nessa acepção, pesquisas da área da educação especial e políticas públicas internacionais e nacionais pontuam que além do direito à igualdade esses alunos têm o direito de terem respeitadas as suas necessidades específicas.

Nessa linha a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 enfatiza que:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) o aluno público-alvo da educação especial deverá ter à sua disposição o *apoio adicional* de que necessitarem para poderem desfrutar de igualdade de oportunidades com os demais alunos.

Pensando então em um aluno com paralisia cerebral com dificuldade de preensão (pegar) materiais escolares e recursos pedagógicos. Caso a esse sujeito seja negado o “apoio adicional”, do qual necessita para realizar suas atividades diárias no contexto escolar, pesquisas da área indicam que essa barreira pedagógica poderá implicar no insucesso de seu processo de escolarização.

Galvão Filho (2011) colabora com essa discussão depreendendo que a disponibilização de Tecnologia Assistiva, no qual estão inclusos os materiais escolares e os recursos pedagógicos, poderá marcar a diferença entre o aluno poder ou não poder participar e aprender junto com seus pares.

Diante desse contexto é possível inferir que a disponibilização nas escolas de recursos de TA para alunos com deficiência física é fator determinante para o seu processo de inclusão em escolar, uma vez em que o uso desses recursos pode favorecer sua participação e aprendizagem nos fazeres da escola, implicando dessa forma no sucesso de seu processo de escolarização (BRUCE, 2015).

Sobre o conceito de TA é importante destacar que a Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento que surgiu nos Estados Unidos no contexto da Legislação Americana que trata dos direitos da pessoa com deficiência. No Brasil em 1999 é citada



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



de forma genérica no contexto das políticas da área da saúde. Posteriormente é conceituada pelo Decreto 5.296 em 2004 enquanto recursos que visam promover a funcionalidade das pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida.

No entanto, em 2007 o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) ampliou o conceito de TA para recursos e serviços. No texto proposto pelo CAT (2007):

Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento de caráter 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”.

A partir dessa leitura feita pelo CAT o conceito de Tecnologia Assistiva não se restringe mais a recursos e produtos, mas é ampliado para estratégias, práticas e serviços, como o oferecido pelas Salas de Recursos Multifuncionais.

Como nos lembra Garcia (2017) quando pensamos nas políticas públicas de inclusão com vistas disponibilização de recursos de TA na escola é importante compreendermos os caminhos que essas legislações traçaram para até chegar nas escolas. O autor pontua que a *Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU)*, ratificada pelo Decreto nº 6.494/2009, em suas ações no âmbito legislativo, instituiu o Plano Nacional das Pessoas com Deficiência – *Plano Viver sem Limites*, instituído pelo decreto 7.612 de 17 de Novembro de 2011. Esse plano se desdobra em quatro eixos, dentre eles, o eixo de acesso à educação. No cenário do acesso à educação foi instituído o Programa Sala de Recursos Multifuncionais e o Programa Escola Acessível.

As SRMs são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e **materiais didáticos e pedagógicos** para a oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008a, 2008b, 2009, grifo nosso).

Segundo a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 o Programa Sala de Recursos Multifuncionais é responsabilidade da Educação Especial e deve ser oferecido através do serviço do Atendimento Educacional Especializado, “que tem como função identificar, **elaborar** e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades [...]” (PNEEPEI, 2008, p.21)



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Brasil (2010) enfatiza que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE com a finalidade de possibilitar acessibilidade ao conhecimento escolar. Nesse quadro, são disponibilizadas dois tipos de sala.

Especificação dos itens da Sala Tipo I:

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Manual de Implantação das SRMs (BRASIL, 2010)

Especificação dos itens da Sala Tipo II:

A sala de tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo: Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico (BRASIL, 2010)
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de Implantação das SRMs (BRASIL, 2010).

Cabe considerar que de acordo com o Estatuto da pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146 de 6 de julho de 2015, capítulo II – Da Igualdade e da não Discriminação negar recursos de Tecnologia Assistiva a quem deles necessite é



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



considerado crime de discriminação. “Considera-se discriminação em razão da deficiência[...] a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.”

Nesse cenário, a resolução n.4 de 2009, a qual estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, modalidade Educação Especial diz que os sistemas de ensino devem matricular os alunos da educação especial nas classes comuns e no AEE. Constitui-se responsabilidade do professor do AEE: identificar, **elaborar, produzir** e organizar, serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial (RESOLUÇÃO N.4 DE 2009, grifo nosso).

Sobre a garantia de disponibilização de recursos de acessibilidade, no qual estão inclusos os recursos de TA, a resolução municipal 011 de 2016 do município de Manaus, faz a mesma leitura PNEEPEI de 2008 e resolução 04 de 2009 no que diz respeito a disponibilização da TA no contexto do serviço de AEE e preconiza que:

“O Sistema Municipal de Ensino, no âmbito da educação pública e privada, deve garantir aos estudantes público alvo da Educação Especial a igualdade de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, assegurando: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”(RESOLUÇÃO MUNICIPAL, 011 DE 2016, ART. 6º, I).

Também vale considerar que a referida resolução em seu art. 22 preconiza que para oferta do AEE, as instituições de ensino deverão ser organizadas de forma a: III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos alvo da educação especial. Nesse contexto, Manaus (2016, art. 26, IV) define a Tecnologia Assistiva como dimensão do AEE e no §1º – diz que caberá ao Sistema Municipal de Ensino assegurar: “ oferta do Sistema Braille e o uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (RESOLUÇÃO 011 DE 2016, ART. 26, §1º, II).

Diante disso, é possível compreendermos que a Secretaria Municipal de Manaus possui normativas em relação à garantia de disponibilização dos recursos de TA para os alunos alvo da educação especial.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Portanto, os resultados do estudo indicam que para haver emancipação social de grupos sociais, como o alunado da educação especial faz-se necessário pensar ao mesmo tempo no direito de acesso à escola e no respeito às diferenças que esse público-alvo apresenta. Para que assim esses sujeitos possam de fato desfrutar de igualdade de oportunidades em seu processo de escolarização. No caso específico desse trabalho, defende-se o direito desses sujeitos terem à sua disposição recursos de TA que lhes dê condições de ter acessibilidade aos espaços e equipamentos escolares. Nesse sentido, igualdade e diferença são fatores indissociáveis.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. In: Assistiva Tecnologia e Educação, 2013. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 10/12/2013.

BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Ata da VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**, 2007. Institui novos procedimentos para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão**. [LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015](#).

Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2010a.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

_____. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.- Resolução nº4 CNE/CEB. In: Brasil, Marcos políticos-legais da Educação Especial Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010b.

BRUCE, Christiane da Costa. **A política de educação inclusiva: a tecnologia assistiva como possibilidade de participação e aprendizagem de alunos com deficiência física na escola**. Dissertação de Mestrado. PPGE-UFAM-MANAUS – 2015.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças Culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação e Sociedade. Campinas, v33, n.118, p.235-250, jan-mar, 2012.

GALVÃO FILHO. T.A. **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Miryan Bonadiu Pelosi e Cátia Crivelini de Figueiredo Walter (org.) – Marília: ABPEE, 2011.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



GARCÍA, J. C. D. **Pesquisa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva III (PNITA III): Principais resultados, análise e recomendações para as políticas públicas.** Delgado Garcia, Jesus Carlos [et al.]. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.

MANAUS. **Resolução municipal 011 de 2016 do município de Manaus de 2016.**

SOUZA SANTOS, B. V. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro:** Civilização Brasileira, 2003.

VIEIRA, A. B. e RAMOS, I. O. **Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo.** Disponível em: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131-151, jan./mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667534131>. Acesso em: 15/12/2018.

XX SEINPE



UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE: DEFINIÇÕES, ATTITUDES E DESAFIOS PSICOPEDAGÓGICOS GLOBAIS: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Otávio Barduzzi Rodrigues da Costa ⁶¹

E-mail: joebarduzi@yahoo.com.br

GT 3: Educação Inclusiva, Educação Especial e Direitos Humanos na Amazônia

Financiamento: prosup/mack

Resumo

Resumo: Este artigo sobre educação inclusiva explora vários diversos pontos de vista de vários estudiosos em diferentes contextos sobre os conceitos de educação inclusiva em um esforço para alcançar o entendimento comum do mesmo neste conceito. As atitudes desta seção são abordadas a partir da perspectiva dos alunos, educadores, e a sociedade (país), e explorar ainda mais os dilemas que professores e alunos com deficiência enfrentam na modernidade sistemas de educação. As abordagens instrucionais com foco em como professores planejam e executam aulas com diversos alunos da literatura também são delineadas de maneira sensata. Em conclusão, incluiu uma visão ampla focada em dois modelos, modelos sociais e médicos nos quais este artigo é principalmente sediado. Para que os objetivos deste trabalho fossem contemplados, foi realizado um estudo de revisão bibliográfica. Foram utilizados livros, artigos, monografias, dissertações e teses como material de referência bibliográfica.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Boas práticas, Psicopedagogia. Pedagogia inclusiva.

INTRODUÇÃO

Geralmente, todas as coisas que irão melhorar o ser humano são inteligência e habilidades e afetam o caráter moral das pessoas como considerado como parte da educação. Em um sentido restrito, é principalmente a escolarização, que se caracteriza como a prática de educadores para impactar a mente eo corpo do aluno intencionalmente, propositalmente e sistematicamente de acordo com os requisitos de uma comunidade ou classe específica para desenvolver como pessoas que desejam ser.

Aristóteles define educação como forma de preparar um homem para cumprir sua missão, exercer todas as faculdades em pleno grau como cidadão de sociedade. E o professor Yunus define a educação como qualquer iniciativa que é propositalmente selecionada para impactar e auxiliar

A educação inclusiva é um tema que vem ganhando relevância e interesse no campo educacional e muitos pesquisadores escreveram sobre sua definição, características, barreiras e facilitadores. No entanto, poucos são os que enfatizam as boas

⁶¹ Antropólogo formado pela UNESP, Advogado formado pela ITE, pedagogo pela FACOL, filósofo pela IBRA, mestre em filosofia pela UNESP, Doutorando no Programa de educação arte e história da cultura pela Mackenzie, atualmente coordenador do colégio Evolução de Bauru-SP



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022



práticas e o papel que os professores desempenham em materializá-los. O objetivo deste artigo, baseado em pesquisa documental, é destacar o trabalho do professor inclusivo e, da mesma forma, reconhecer o valor das experiências reconhecidas como boas práticas inclusivas como pontos de referência a serem aplicados em outros contextos menos inclusivos.

A educação inclusiva, mais do que uma tendência das instituições de ensino, é um direito fundamental que pessoas com diferentes condições têm que se desenvolver na sociedade de forma ativa e honrada. É sabido que precisamente porque têm limitações seja física ou mental, sua atenção requer um esforço adicional por parte dos encarregados do treinamento, neste caso professores que também devem receber formação específica no atendimento a essa população eficiente.

O presente artigo pretende discutir um tópico educacional interessante que intrigou os estudiosos em todo o mundo devido às suas definições discutíveis de diferentes perspectivas. Também terá uma abordagem mais abrangente, mas interpretação notavelmente diferente desses princípios fundamentais como proposto no tópico especificado acima, Educação Inclusiva: A Revisão da Literatura sobre Definições, Atitudes e Pedagógica Desafios. Para que os objetivos deste trabalho fossem contemplados, foi realizado um estudo de revisão bibliográfica. Foram utilizados livros, artigos, monografias, dissertações e teses como material de referência bibliográfica.

A educação é um processo completo de treinamento de uma nova geração que está pronta para participar da vida cívica e também é um elo vital no processo de produção social humana experiência a ser realizada, com especial atenção ao processo da educação escolar para crianças em idade escolar, jovens e pessoas aposentadas.

DESENVOLVIMENTO

Conceitos de pedagogia

Do ponto de vista do behaviorismo, Carmo (2013) cita que a pedagogia é a teoria de que o professor deve ser a única figura de autoridade e conduz a lição. O conhecimento deve ser entregue em um currículo onde cada matéria é ensinada separadamente.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



Enquanto de acordo com Adorno (2011) “A pedagogia inclui praticamente qualquer estratégia que aprimore a experiência de aprendizagem (incluindo estratégias de ensino, interação com tecnologia, veículos para conteúdo entrega, etc.)”, e enfatiza o contexto e as interações da dinâmica de ensino e aprendizagem.

Em uma aula usando uma abordagem pedagógica comportamental, espera-se que um professor seja capaz de usar um método de ensino combinado que pode incluir palestras, modelagem e demonstração, aprendizagem mecânica, e repetição coral. Essas atividades podem ser 'visíveis' e que enfatizam que a pedagogia construtivista coloca a criança no centro da aprendizagem e às vezes é chamado de „invisível pedagogia“. Uma abordagem construtivista incorporaria trabalho de projeto, aprendizagem baseada em investigação.

Construtivismo social por Lev Vygotsky argumentou contra as ideias de Piaget de que a aprendizagem só poderia acontecer em seu contexto social e acreditava que a aprendizagem foi um processo colaborativo entre o aluno e a professora. Finalmente, o liberacionismo, que é uma pedagogia crítica desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire (CARMO 2013).

A abordagem liberacionista é aquela em que a voz do aluno é colocada no centro, e uma democracia é colocada na sala de aula. Valoriza-se ter o professor como aluno também, e a classe descobrindo assuntos juntos. Professores podem usar exemplos de literatura que não sejam padronizados e devem ser estruturados pelo instrutor. No entanto, como a lição ou a sessão de aula continua, a mudança para centrada nos alunos as atividades em sala de aula dominam. Outras teorias relacionadas à pedagogia são a teoria do construtivismo Piaget (1896-1890) (ADORNO 2011).

Em outras palavras, observamos aqui que nossa pesquisa não está realmente focada na inclusão, mas sim na adaptação. Uma mudança de foco é notado com o advento da filosofia de inclusão escolar no final da década de 1990, que foi anteriormente sobre o SPD e que se tornou para o programa e a escola, dando origem ao o que pode ser entendido como uma busca pela criação de escolas que atendam às necessidades de todos os alunos, o que não é perceptível nas pesquisas realizadas na área da educação científica (CAMARGO 2017).



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



A educação inclusiva foi implementada em diferentes graus, com "borrado" e limites pouco claros. Portanto, as análises sobre este tema devem ser cuidadosamente realizadas, visto que são objeto de disputas de poder (THIENGO 2020).

CONCLUSÕES

Os professores costumam basear as decisões de instrução para alunos em observação profissional, experiência, e até mesmo sentimentos viscerais. Percepções de ensino o sucesso se torna mais forte e mais aplicável a outros profissionais quando houver dados de suporte esses sentimentos viscerais. Por ser sistemático no planejamento de intervenções de ensino e coleta de dados sobre essas intervenções, os professores podem contribuir para a base de pesquisa na área de educação especial, ajude outros profissionais trabalhando em problemas semelhantes, e informar sua própria prática ao mesmo tempo.

Muitos professores de formação inicial descobriram que já são pesquisadores de ação. Os professores são criativos e inovadores por natureza! Provavelmente não é um dia de ensino passa que eles não estão resolvendo um novo problema ou contemplando a melhor forma de ajudar os alunos melhorar suas habilidades.

Ideias criativas de ensino e experiências com alunos com necessidades especiais podem fazer uma contribuição significativa para o conhecimento sobre as melhores práticas na educação dos alunos com diversas necessidades de aprendizagem. Apesar de desafios únicos, os professores compartilham pontos em comum nos esforços para fornecer eficácia e qualidade Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. (2011). **Educação e emancipação**. 4 a ed. São Paulo: Paz e Terra.

ADURENS, F. D. L e VIEIRA, C. M. **Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, 2018; 18(2): 94-124.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial:** enlaces e desenlaces. Ciência & Educação, 2017; 23(1): 1-6. 7.

CAMARGO, S. P. H. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo:** diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Educ. rev, 2020.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da deficiência.** In: FERREIRA, Eliana Lúcia (org.). Educação física inclusiva. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2013. p. 15- 102. v. 2.

CASTRO, G.G. **Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual:** um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. Revista Española de Salud Pública, 2018; 31(60): 93-106.

CHICON, José Francisco. **Compreendendo a exclusão no contexto da educação física escolar.** In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação física e os desafios da inclusão. Vitória: EDUFES, 2010. p. 66-103.

CUNHA, M. I. **A Educação Superior e o Campo da Pedagogia Universitária:** legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. da. (Org.) Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 59-82.

DIAS, Maria Aparecida; LOPES, Kátia Augusta. Educação motora para deficientes. In: Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque. (org.). **Caderno pedagógico do ensino a distância da UFAM.** 1. ed. Manaus: Editora da UFAM, 2012. p. 37-90. v. 1.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar. **Educação física escolar e inclusão:** alguns desencontros. Revista Kinesis, Santa Maria, v. 2, ed. 32, p. 52-68, 2014.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores:** condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores, p. 161-171, mai. 2016. Disponível em: . Acesso em: 29 abr. 2021.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência:** da antiguidade ao início do século XXI. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva:** a visão de professores especialistas. 2010. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

RIBEIRO, Hellen Cordoniz; SILVA, Priscylla Pinto da; REDIG, Annie Gomes. **Inclusão escolar e os desafios para formação dos profissionais:** perfil dos participantes do Café Inclusivo. Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias, 10, 2019. Anais [..Rio de Janeiro, 2019. p. 1-5.



XX SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PPGE 35 ANOS DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS :
FORMANDO MESTRES E DOUTORES NA AMAZÔNIA
21 a 23 de novembro de 2022**



SANTOS, A. J. P. **Discursos da escola e constituição da subjetividade de estudantes com TDAH.** Dissertação, Mestrado em Educação: FAGED/UFBA, 2015, 111p.

THIENGO, E. R, et al. **Inclusão de alunos autistas como percursos da redução dos danos causados pelo desprezo social:** uma revisão bibliográfica, Revista Eletrônica Acervo Saúde, 2021; 13(2)

VÍLCHEZ, Iván Carlos Curioso. **Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência.** In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciema de Fátima da (org.). *Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.* Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 13-30.

WEIZENMANN, L. S. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.** *Psicol. Esc. Educ.*, 2020; 24: e217841.

XX SEINPE

