



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CURSO DE PEDAGOGIA



DINAIRA RABELO DO NASCIMENTO

A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SOCIOEDUCAÇÃO

**JULHO/2023
MANAUS - AM**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CURSO DE PEDAGOGIA



DINAIRA RABELO DO NASCIMENTO

A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SOCIOEDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito parcial para obtenção do Diploma de Licenciatura em Pedagogia na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Orientador/a: Dra. Maria Nilvane Fernandes

**JULHO/2023
MANAUS - AM**

Ficha Catalográfica

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

N244i	Nascimento, Dinaira Rabelo do A invisibilidade da educação especial na socioeducação / Dinaira Rabelo do Nascimento . 2023 87 f.: 31 cm.
	Orientadora: Maria Nilvane Fernandes TCC de Graduação (Pedagogia) - Universidade Federal do Amazonas.
	1. História da educação. 2. Políticas educacionais. 3. Educação especial. 4. Socioeducação. I. Fernandes, Maria Nilvane. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CURSO DE PEDAGOGIA



DINAIRA RABELO DO NASCIMENTO

A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SOCIOEDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) junto à Faculdade de Educação (FACED) – requisito parcial para obtenção do título de Licenciado/a em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Nilvane Fernandes (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof.^a Dr.^a Adinete Sousa da Costa Mezzalira (Interna)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof.^a Dr.^a Edla Cristina Rodrigues Caldas (Interna)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof.^a Ms.^a Gerusa Moraes de Souza (Externo)
Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Manaus)

Prof.^a Dr.^a Camila Maria Bortot (Externo)
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Manaus, 31 de julho de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CURSO DE PEDAGOGIA



Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e, contém parte da pesquisa, ainda não concluída, intitulada *A inserção de adolescentes com necessidades especiais nas medidas socioeducativas em Manaus/AM* realizada com bolsa de financiamento para o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) – Projeto: PIB-H/0210/2022.



AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são para aqueles que de alguma forma me ajudaram a subir e conquistar esse degrau em minha vida:

A minha vó Graça e meu irmão Flávio que me ajudaram e me apoiaram para que eu concluísse essa etapa da minha vida: apesar de muitas dificuldades, nunca me deixaram;

A minha orientadora Prof.^a Nilvane que me acolheu, esteve comigo em toda a construção desse trabalho e me ajudou imensamente esses anos, sem ela não teria alcançado essa conquista;

Ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi) que fizeram eu me aproximar mais da temática e que sempre foram acolhedores comigo em especial Gerusa, Prof.^o Ricardo e Prof.^a Nilvane por terem acompanhado meu processo de construção desse trabalho;

Aos meus amigos e amigas que estão comigo, que me fizeram companhia, que demonstraram apoio e acreditaram em mim durante os meses de construção desse trabalho;

A minha banca avaliadora, sou grata as Professoras Edla e Adinete que contribuíram com a minha formação no curso, as Professoras Gerusa e Camila pela disponibilidade em me acompanharem nesse momento importante;

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CURSO DE PEDAGOGIA



DEDICATÓRIA

Vó,

Obrigada por tudo o que fez por mim, serei eternamente grata durante toda a minha vida!



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CURSO DE PEDAGOGIA



Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

Paulo Freire, *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.



NASCIMENTO, Dinaira Rabelo do. **A INVISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SOCIOEDUCAÇÃO.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Curso de Pedagogia). Manaus, AM: UFAM, 2023. Dra. Maria Nilvane Fernandes (Orientadora).

Resumo: Este Trabalho de Conclusão de Curso está metodologicamente organizado em uma pesquisa bibliográfica e documental e tem como tema a articulação entre a educação especial e as políticas socioeducativas. O estudo busca identificar se as pesquisas acadêmicas apontam a existência de algum atendimento diferenciado para adolescentes que cumprem medida socioeducativa e foram diagnosticados com necessidades educacionais especiais. O projeto busca responder ao seguinte problema de pesquisa: como as pesquisas têm investigado a presença de adolescentes em conflito com a lei que possuem necessidades educacionais especiais no contexto da socioeducação? Para responder ao problema de pesquisa, o objetivo geral concentrou-se inicialmente em investigar se havia alguma orientação específica para o atendimento de adolescentes com necessidades educacionais especiais quando sancionados com medida socioeducativa. Porém, no decorrer da investigação ficou evidente que o tema não tem sido efetivamente discutido, o que obrigou a pesquisadora a traçar outro caminho para a continuidade dos estudos e definir outro objetivo, ou seja, identificar se os temas têm sido investigados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A análise está estruturada pelos seguintes objetivos específicos: compreender, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, a regulamentação e a história da educação especial no Brasil, articulando o debate com o contexto internacional, verificando como se deu o processo histórico de organização da educação especial; analisar as pesquisas coletadas no Banco de Teses da CAPES sobre o tema; e, por fim, testar uma aproximação entre os fundamentos da educação especial e o acompanhamento de adolescentes no contexto da socioeducação. O estudo concluiu que a questão da socioeducação, associada ao debate sobre adolescentes em conflito com a lei com necessidades especiais, é um debate invisível no âmbito da pesquisa acadêmica, o que possivelmente indica que também é invisível no âmbito da execução de medidas.

Palavras-chave: História da educação; Políticas educacionais; Educação especial; Socioeducação.



NASCIMENTO, Dinaira Rabelo do. **THE INVISIBILITY OF SPECIAL EDUCATION IN SOCIOEDUCATION.** Completion of Course Work (TCC) (Pedagogy Course). Manaus, AM: UFAM, 2023. Dra. Maria Nilvane Fernandes (Counselor).

Abstract: This Course Completion Work is methodologically organized in a bibliographical and documentary research and has as its theme the articulation between special education and socio-education policies. The study seeks to identify whether the academic research points to the existence of some differentiated service for adolescents who are serving socio-educational measures and have been diagnosed with special educational needs. The project seeks to answer the following research problem: how have research investigated the presence of adolescents in conflict with the law who have special educational needs in the context of socio-education? To respond to the research problem, the general objective was initially focused on investigating whether there was any specific guidance for the care of adolescents with special educational needs when sanctioned with a socio-educational measure. However, during the investigation it became evident that the topic has not been effectively discussed, which forced the researcher to trace another path for the continuity of the studies and define another objective, that is, to identify whether the themes have been investigated in the postgraduate courses stricto sensu. The analysis is structured by the following specific objectives: to understand, through bibliographical and documentary research, the regulation and history of special education in Brazil, articulating the debate with the international context, verifying how the historical process of organization of special education took place ; to analyze the research collected in the CAPES Theses Bank on the subject; and, finally, to test an approximation between the fundamentals of special education and the follow-up of adolescents in the context of socio-education. The study concluded that the issue of socio-education, associated with the debate about adolescents in conflict with the law with special needs, is an invisible debate within the scope of academic research, which possibly indicates that it is also invisible within the scope of the execution of measures.

Keywords: History of education; Educational policies. Special education; Socioeducation.



LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
ADA	<i>Americans with disabilities Act</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CACL	Associação Canadense para a Vida Comunitária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CIDDM-2	Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CILPEDIM	Confederação Interamericana da Inclusion International
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Código Penal
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
DDUH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
DPI	Disabled Peoples International
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FENAPAES	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FLCB	Fundação para o Livro do Cego no Brasil

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPPEvi	Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições
HCs	Habeas Corpus
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IIA	Instituto Interamericano da Criança
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
NARC	National Association for Retarded Children
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projetos Políticos-Pedagógicos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
The Arc	The Arc of the United States
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESCO	United Nations Education, Scientific and Cultural Organization



LISTA ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	– MARCO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO NO BRASIL (SÉCULO XIX)	19
QUADRO 2	– MARCO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO NO BRASIL (REPÚBLICA)	21
TABELA 1	– ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	22
QUADRO 3	– NORMATIVAS SOBRE O TEMA	24
QUADRO 4	– MARCOS NORMATIVOS A PARTIR DE 1980	26
QUADRO 5	– MARCOS NORMATIVOS A PARTIR DE 2000	29
QUADRO 6	– LEIS PROMULGADAS NO BRASIL	30
QUADRO 7	– HISTÓRICO DAS CLASSIFICAÇÕES	34
QUADRO 8	– CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL - CIDID (1989)	35
QUADRO 9	– CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL CIDD-2 (1997)	35
QUADRO 10	– CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL CIF (2001)	36
QUADRO 11	– REVISTAS IDENTIFICADAS NA PLATAFORMA SUCUPIRA	42
QUADRO 12	– RETORNOS DOS DESCRITORES NAS REVISTAS	43
GRÁFICO 1	– TESES E/OU DISSERTAÇÕES NO BANCO DA CAPES	45
GRÁFICO 2	– RETORNO DO BANCO DE TESES DA CAPES	47
QUADRO 13	– CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	50
QUADRO 14	– GARANTIAS ASSEGURADAS AOS EDUCANDOS NA LDBEN	52
QUADRO 15	– CARACTERÍSTICAS E DEFINIÇÃO DA CONDIÇÃO	62

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM O TEMA DA PESQUISA	17
2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL, SUAS NORMAS E INSTITUIÇÕES	19
2.1	A INCIDÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE O TEMA	24
2.2	NORMATIVAS NACIONAIS PROMULGADAS DEPOIS DA CONSTITUIÇÃO....	30
2.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO	40
3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS DE SOCIOEDUCAÇÃO	42
3.1	LEVANTAMENTO NO BANCO DE TESES DA CAPES.....	44
3.2	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO	48
4	A INVESTIGAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO	49
4.1	AS DEFICIÊNCIAS PERMANENTES	54
4.2	OS TIPOS DE DEFICIÊNCIAS TEMPORÁRIAS.....	58
4.3	APROXIMAÇÃO ENTRE OS TEMAS	61
4.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	71
	APÊNDICES	82
	APÊNDICE A - PESQUISAS DE DOUTORADO SOBRE O TEMA DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA DA CAPES.....	83
	APÊNDICE B - PESQUISAS DE MESTRADO SOBRE O TEMA DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA DA CAPES.....	84
	APÊNDICE C - PESQUISAS DE MESTRADO SOBRE O TEMA INDISPONÍVEIS NA PLATAFORMA DA CAPES.....	85



1 INTRODUÇÃO

O ato infracional borra a condição de uma possível deficiência, quase apaga o direito a estratégias consideradas potencialmente eficazes para sustentar o aprender (CARVALHO, 2017, p. 70).

A educação é um fenômeno histórico e cultural, um direito de todos e todas garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). Esses princípios também significam que são beneficiários de obrigações por parte de terceiros: a família, a sociedade e o Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069 de 13 julho de 1990 instituiu as medidas socioeducativas, na proteção integral pelas políticas públicas do país, para adolescentes responsabilizados pelo cometimento de atos infracionais. No inciso VI, do seu artigo 112, faz referência a um estabelecimento educacional que ofereça educação escolar, partindo de uma proposta pedagógica que favoreça o desenvolvimento integral, auxiliando assim na superação do contexto de infração e na construção de um projeto de vida para longe da criminalidade (BRASIL, 1990).

Na idealidade do marco normativo não é apresentada especificamente a forma como isso deve acontecer posto que não existem orientações diretas aos órgãos de proteção e socioeducação, apresentando apenas diretrizes para a aplicação da lei. Nesse aspecto, em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos da Crianças e do Adolescente (CONANDA) publicou a resolução n.º 119/2006 que visava estabelecer parâmetros pedagógicos e estruturais para o funcionamento das instituições de atendimento socioeducativo denominando este documento de Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Para tanto, definiu o SINASE como “[...] um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução da medida socioeducativa” (CONANDA, 2006, p. 151).

Posteriormente, os legisladores trabalharam na promulgação de uma lei que o instituisse o que aconteceu com a promulgação da lei n.º 12.594 (BRASIL, 2012). Nesse aspecto, supostamente, o SINASE propõe um delineamento para a superação da tradicional assistência-repressiva para o atendimento de adolescentes autores de atos infracionais. Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema o adolescente em conflito com a lei que possui necessidades educacionais especiais. O estudo buscou identificar se existe algum atendimento diferenciado para o adolescente que se encontra cumprindo medidas socioeducativas quando diagnosticado com alguma necessidade educacional especial, bem como entender se haveria alguma forma institucionalizada de diagnóstico, especialmente atrelado à educação escolar. Dessa maneira, o problema de pesquisa que orienta a discussão partiu da seguinte questão inicial: *como são atendidos os adolescentes em conflito com a lei que possuem necessidades educacionais especiais?* Para responder ao problema de pesquisa, o projeto possuía como objetivo geral *investigar se existe alguma orientação específica para o atendimento de adolescentes com necessidades educacionais*. Entretanto, no decorrer das análises identificamos que as normas para o tema eram realizadas em âmbito geral, ou seja, não existia especificidade para o atendimento dos adolescentes, além daquelas gerais estabelecidas na área da saúde. Portanto, diante das pesquisas iniciais que identificaram que no âmbito da socioeducação, não havia registro de experiências empíricas, que fizesse uma relação direta com o objeto, a pesquisadora e a orientadora entraram em consenso para investigar se as pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e se havia artigos disponíveis na Plataforma Sucupira que apontavam indicações sobre o tema, o que alterou o objetivo geral do estudo, sendo ele: *Identificar se o tema da socioeducação e dos adolescentes privados de liberdade tem sido atrelado à educação especial em pesquisas de pós-graduação de nível stricto sensu*.

Assim, para atender ao objetivo geral o estudo organiza-se em três objetivos específicos, sendo eles: a) identificar por meio da pesquisa documental as normativas que orientam a educação especial no Brasil como ela se articula com as orientações internacionais; b) compreender por meio de um levantamento como as pesquisas de mestrado e doutorado tem estudado o tema; c) identificar caminhos para o atendimento de adolescentes em conflito com a lei com necessidades educacionais especiais.

A metodologia utilizada neste projeto será a pesquisa bibliográfica e documental. Para responder ao problema de pesquisa a organização metodológica será estruturada a partir de análises bibliográficas em fontes diversas e documentais, preferencialmente, em fontes primárias. Nesse sentido, cada objetivo específico corresponde a uma seção do relatório de pesquisa. A disciplina *Projeto de Pesquisa* teve início no dia 10 de janeiro de 2022, ministrada pela Dra. Maria Nilvane Fernandes. A temática foi decidida a partir de ajustes e consensos entre orientanda e orientadora visando pesquisar de forma bibliográfica e documental como acontece o atendimento de adolescentes com necessidades educacionais especiais inseridos nas medidas socioeducativas. Logo após a aula introdutória, como parte da orientação metodológica definimos as palavras-chave, no caso, os descritores que foram o ponto de partida para a investigação sobre o objeto da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica está inserida no meio acadêmico e sua finalidade é de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. Ao pesquisar de forma bibliográfica o pesquisador deve ler, refletir e escrever o que leu e estudou para assim reconstruir a teoria e aperfeiçoar os fundamentos teóricos. Os instrumentos que são utilizados na realização de uma pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e dentre outros tipos de fontes escritas que já foram publicadas, nesse aspecto, a pesquisa bibliográfica,

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

A pesquisa documental, por sua vez, é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, no caso dessa investigação nos debruçamos sobre leis, decretos e portarias isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente, variando entre antigos ou atuais, podendo ser utilizada para investigação de forma oral, escrita ou visualizada, no caso nos detivemos na análise de documentos disponíveis na rede mundial de computadores.

Os tipos de pesquisa documental são o exploratório e o informativo. O exploratório nos remete a responsabilidade de provar que algo está certo ou errado e encontrar soluções e alternativas após avaliar as informações investigadas, já o

informativo traz informações relevantes sobre algum tópico em específico que pode vir de diferentes fontes e foi esse o tipo de pesquisa que realizamos, visto que: “[...] na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70). Ou seja, a pesquisa documental, corresponde a documentos, elaborados com diversas finalidades, seja em autorizações, assentamentos, comunicação, dentre outros.

No percurso realizado neste estudo utilizamos como fontes documentais diversas leis, decretos e portarias de órgãos estatais e instituições sociais que abordaram o tema e que foram relevantes para o entendimento da temática. A busca por artigos a respeito do tema foi realizada em dois repositórios, sendo eles, o Catálogo da CAPES – já mencionado – e a Plataforma Sucupira. Na Plataforma Sucupira realizamos o levantamento de artigos em revistas, para os quais utilizamos os seguintes descritores “*Educação Especial*” e “*Psicopedagogia*”. Na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES utilizamos os descritores Educação Especial AND Socioeduc*. O resultado será apresentado na segunda seção do texto.

1.1 APROXIMAÇÃO DA PESQUISADORA COM O TEMA DA PESQUISA

Esta pesquisa intitulada *A invisibilidade da educação especial na socioeducação* insere-se no campo dos temas estudados pelo Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi). A *Educação Especial* foi escolhida como tema de interesse da pesquisadora durante as disciplinas de graduação do Curso de Pedagogia, sua experiência como estagiária na Rede Municipal e o tema da Socioeducação articulou-se a ele em face da realização de monitoria na disciplina de Sociologia e da consequente aproximação da estudante com as atividades de extensão, eventos (Simpósios e Tertúlias) realizados no âmbito do GEPPEvi, o que ensejou também uma aproximação com outros pesquisadores da graduação e da pós-graduação que fazem parte do grupo. Além dessas atividades mencionadas, a pesquisadora participou e continua participando ativamente do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX Emergencial – 050/2020) – intitulado *Políticas de Socioeducação: ensino, pesquisa e extensão* (FERNANDES; COSTA, 2020). Desde 2022, a pesquisadora realizou o estudo intitulado *A inserção de adolescentes com necessidades especiais nas medidas*

socioeducativas em Manaus – AM, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - PIB-H/0210/2022, que se encontra em fase de conclusão. Assim, enquanto método de investigação da realidade social, esta pesquisa ficará organizada de maneira que esta introdução compõe a primeira seção do texto.

Na segunda seção buscamos compreender por meio da pesquisa bibliográfica e documental as normativas que orientam a educação especial no Brasil, bem como, apresentar como se deu a construção histórica da educação especial, das suas normas e das suas instituições relacionando o processo nacional com as mudanças orientadas pelos organismos internacionais.

Na terceira seção investigamos como os estudos, artigos e pesquisa em nível de pós-graduação tem abordado o tema, *adolescentes em conflito com a lei com necessidades educacionais especiais*. Para tanto, realizamos a investigação com descritores específicos em duas plataformas, sendo elas, a Plataforma Sucupira e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Na quarta seção identificamos nos estudos analisados quais pistas nos davam para pensar o atendimento desses jovens no âmbito da socioeducação as pesquisas analisadas na segunda seção e as políticas específicas apresentadas na terceira seção. Finalmente, o TCC apresenta na *última seção* as considerações finais do estudo.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL, SUAS NORMAS E INSTITUIÇÕES

Entre o ‘sócio’ e o ‘especial’, há a educação. Entre o ‘social’ e o ‘singular’, há um sujeito adolescente. Entre o ‘conflito com a lei’ e a ‘deficiência’, há um jovem aluno (CARVALHO, 2017, p. 15, grifos do autor).

Esta seção apresenta como se deu a construção história da educação especial, das suas normas e das suas instituições relacionando o processo nacional com as mudanças orientadas pelos organismos internacionais.

A deficiência ou os problemas de saúde mental historicamente foram utilizados como justificativa para segregar, crianças ou adultos, que apresentavam alguma característica que os diferenciava daquilo que era considerado *normal*, tanto no comportamento, quanto na característica física. Segundo Miranda (2008), nessas condições tais pessoas eram perseguidas, abandonadas ou passavam o resto de suas vidas confinadas em um eterno castigo. Historicamente, podem ser identificadas quatro práticas sociais em relação às pessoas com deficiência, sendo elas: “exclusão (antiguidade até o início do século 20); segregação (décadas de 20 a 40); integração (décadas de 50 a 80) e inclusão (década de 90 até as próximas décadas do século 21)” (SASSAKI, 2007, p. 8-9).

Desde a década de 1840, o Império procurava assimilar as últimas novidades clínicas de cientistas europeus que preconizavam a construção de hospícios para tratamento de insanos, mas o atendimento às pessoas com necessidades especiais se efetivou a partir de 1850, como demonstra o Quadro que segue.

QUADRO 1 – MARCO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO NO BRASIL (SÉCULO XIX)

ANO	MARCO HISTÓRICO
1850	Retorna ao Império, José Álvares de Azevedo, que por seis anos havia permanecido no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. Cego de nascença aprendeu Braille e dedicou-se quando retornou a disseminar o conhecimento, tornando-se o primeiro professor de Braille do Brasil, o que impressionou Dom Pedro II;
1852	O Imperador inaugura o Hospício Dom Pedro II, em Botafogo. Manuel Eiras, médico particular da princesa Isabel e empreendedor, viu ali uma oportunidade de negócio: um hospital psiquiátrico privado com uma equipe de especialistas renomados para tratar gente diferenciada, que pudesse pagar pelo luxo e pela exclusividade.

Continuação p. 19

ANO	MARCO HISTÓRICO
1854	Dom Pedro II, por meio do Decreto Imperial n.º 1428 de 12 de setembro de 1854 criou na Capital do Império (Rio de Janeiro), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos;
1855	O francês Ernesto Hüet, professor do Instituto de Bourges na França, propõe inaugurar no Rio de Janeiro uma escola para surdos-mudos. Por meio do Marques de Abrantes foi apresentado ao Imperador D. Pedro II;
1857	A Lei n.º 939 cria em 26 de setembro de 1857 – na cidade do Rio de Janeiro - o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos;
1864	O Dr. Manoel Joaquim Fernandes Eiras fundou a Casa Imperial de Saúde e de Convalescença para realizar tratamento a doentes mentais e alienados;
1874	Inaugurado o Hospital Estadual de Salvador com o atendimento e assistência aos deficientes mentais;
1882	Machado de Assis utiliza o conto “O alienista” para tecer uma crítica irônica ao constante internamento de pessoas, por motivos morais, nas instituições de saúde mental;
	Dom Pedro II realiza a convocação para discutir a educação das pessoas com deficiência no Primeiro Congresso de Instrução Pública que aconteceria em 1883;
1887	Carlos Fernandes Eiras publica o estudo “A paralisia geral dos degenerados” Arq. de Jurisprudência Médica e Antropologia, Rio De Janeiro. 1897; 1(1): 61;
	Fundação da Escola México no Rio de Janeiro, com ensino regular, que atendia também deficientes físicos e visuais;

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Do ponto de vista histórico contemporâneo, a partir do século XIX, pouco a pouco, a medicina se aproximou das questões relativas à pessoa com deficiência, ofertando serviços e melhorando as condições de vida dessas pessoas. No Brasil, esse movimento pode ser identificado a partir de 1850 e foi marcado historicamente com a sensibilização do Imperador D. Pedro II, como é possível de ser vislumbrado no Quadro.

Percebe-se também que as iniciativas de médicos isolados, interessados no assunto da deficiência, as notícias dos crescentes números de internações que circulavam entre a população, os decretos do Império concedendo pequenos direitos educacionais para as pessoas com deficiência, principalmente sensoriais dando até mesmo origem a uma obra literária chamada *O Alienista* de Machado de Assis (1882) ao qual contribuiu para que o tema passasse a ser discutido, estudado e analisado. Nesse mesmo período, segundo Mazzotta (1993) há registros de assistência médica às crianças com deficiência mental, mas não a ausência de dados, informações e registros impossibilitam que essas situações sejam caracterizadas efetivamente como atendimento educacional/médico-pedagógico.

QUADRO 2 – MARCO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO NO BRASIL (REPÚBLICA)

ANO	MARCO HISTÓRICO
1889	Carlos Fernandes Eiras assume a direção da Casa, mudando o nome para Casa Imperial de Saúde e de Convalescença com quartos especiais para alienados;
1891	Marechal Deodoro da Fonseca homenageou o ex-diretor Benjamin Constant Botelho de Magalhães, alterando com o Decreto n.º 1320 o nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Benjamin Constant (IBC);
1895	Francisco Fernandes Eiras publica a tese Infecções e Auto-intoxicações na Pathogenia das Perturbações Psíquicas. Doutorado, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;
1897	Carlos Fernandes Eiras publica no IV Congresso de Medicina o estudo <i>A paralisia geral dos degenerados</i> . Arq. De Jurisprudência Médica e Antropologia, Rio De Janeiro. 1897; 1(1): 61;
1915	Clementino Quaglio publica o texto <i>A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil</i> ;
	Basílio de Magalhães publica o texto o Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e o texto A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina;
1916	Valdemar Schiller publica o estudo Contribuição ao estudo das causas da paralisia geral no Rio de Janeiro, especialmente na Casa de Saúde Dr. Eiras na Revista Arq. Bras. de Psiquiatria, Neurologia e Medicina Legal. 1916; Edição especial;
1920	O Dr. Waldemar Schiller compra a da Casa de Saúde Dr. Eiras, onde atuava como colaborador;
	Publicação da obra <i>Infância Retardatária</i> de Norberto de Souza Pinto;
1926	Criado em Porto Alegre, o Instituto Pestalozzi, pelo casal de professores Tiago e Johanna Würth, que introduziram a Concepção da Ortopedagogia das Escolas Auxiliares;
1928	Fundado o Instituto de Cegos Padre Chico em São Paulo;
1929	Fundado em Campinas Instituto Santa Terezinha para atendimento de pessoas surdas;
	Helena Antipoff chega ao Brasil;
1931	Ocorrem as primeiras iniciativas com propósitos educacionais especializados no atendimento de deficientes físicos (não-sensoriais), com a criação de uma classe especial na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia;
1935	Helena Antipoff cria em Minas Gerais a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais;
1942	O Instituto Benjamin Constant editou em Braille, pela primeira vez, uma Revista Brasileira para Cegos;
1943	Inaugurado o Lar-Escola São Francisco instituição especializada na reabilitação de deficientes físicos;
1946	Portaria ministerial equipara o curso ginásial mantido pelo IBC ao ginásio comum, dando início ao ensino integrado para cegos;
	Instalado em São Paulo a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB);
1947	O Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática para Cegos;
1948	Helena Antipoff cria no Rio de Janeiro uma instituição particular de caráter filantrópico foi destinada ao amparo de crianças e adolescentes deficientes mentais denominada Sociedade Pestalozzi do Brasil;
1950	Fundada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil. Instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não-sensoriais, paralisados cerebrais e pacientes com problemas ortopédicos;
1952	Fundada na Escola Municipal Hellen Keller, o primeiro Núcleo Educacional para Crianças Surdas;
	Criada em São Paulo, a Sociedade Pestalozzi que oferecia também Curso Intensivo de Especialização de Professores para a área;
1954	Fundado o Instituto Educacional de São Paulo como instituição especializada no ensino de crianças deficientes auditivas;
	Criação da primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro;

Continua p. 22

Continuação p. 21

ANO	MARCO HISTÓRICO
1958	O Ministério da Educação inicia a prestação de assistência técnico-financeiras para secretarias e instituições especializadas em educação para campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência;
1961	Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional onde foi promulgada e reafirmada a educação excepcional como direito e seria dentro do possível realizada no sistema geral da Educação;
1962	Criação em âmbito nacional e normativo da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e (FENAPAES);
1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sendo um órgão central responsável pelo atendimento dos excepcionais no Brasil;
1978	Início da implementação dos primeiros cursos de formação de professores e cursos de pós-graduação na área de Educação Especial;
1986	Instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) sobre atuação da Administração Federal;

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2023.

Segundo Corrêa (2010) as publicações de trabalhos técnicos científicos sobre o tema contribuíram para um interesse maior das pessoas sobre o tema que incluía desde a infância dos deficientes mentais até o tratamento e a educação dos alunos anormais. Segundo a autora, até 1920, o número de instituições para o atendimento de deficientes visuais e auditivos apresentavam uma pequena vantagem, mas a partir dessa data, ocorreu um nivelamento e, após 1930, houve um crescimento no número de instituições para atendimento aos deficientes mentais, “[...] por parte da esfera governamental, como a criação de entidades filantrópicas especializadas, escolas junto a hospitais e nas escolas regulares” (PICOLINI; FLORES, 2020, p. 210).

A tabela a seguir, apresenta o crescimento no número de escolas e instituições especializadas que ofereciam, na década de 1930, atendimento aos deficientes mentais, visuais e auditivos no país. Segundo Côrrea (2010) há registros de mobilizações para formação de profissionais especializados pela Sociedade Pestalozzi ao qual oferecia anualmente até 1959 um curso intensivo de especialização. Nos faz refletir que a formação continuada e especializada para profissionais da educação já era pauta para o devido suporte e conhecimento na garantia desse atendimento há mais de 70 anos atrás.

TABELA 1 – ESTABELECIMENTOS DE ENSINO

ESCOLAS	NATUREZA	PARTICULAR	ESTADUAL	FEDERAL	MENTAL	OUTRAS
40	Ensino Regular	-	39	01	x	-
14	Ensino Regular	04	09	01	x	x
03	Especializada	02	01	-	x	-
08	Especializada	03	05	-	-	x

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2023.

NOTA¹: Baseado em MAZZOTTA, 1993.

Até 1953, aproximadamente, as instituições de atendimento estavam distribuídas conforme apresentado na Tabela, mas não é possível afirmar categoricamente se os atendimentos realizados eram pedagógicos, de saúde, assistencial ou se articulavam todas essas características (MAZZOTTA, 1993).

No século XX, esse processo começou a sofrer alterações e os educadores passaram por um processo de formação para viabilizar práticas de inclusão, especialmente porque a educação é responsável pela socialização de crianças e adolescentes, logo, cabe a ela viabilizar a integração do indivíduo com o meio, produzindo assim transformações sociais. Em 1950, foi fundada nos Estados Unidos a *National Association for Retarded Children* (NARC) que traduzido significa Associação Nacional para Crianças Retardadas, ao qual eram referidos para as pessoas com deficiência intelectual e atualmente essa Associação é designada como The Arc of the United States (The Arc).

Os membros dessa instituição formaram um movimento que contribuiu para que alguns anos depois, mais precisamente em 1 de dezembro de 1954, fosse criada no estado do Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), como parte de um movimento pioneiro na assistência médico-terapêutica para pessoas com deficiência intelectual. A instituição nasceu com o apoio de diplomatas, pais, amigos e médicos de pessoas com deficiência, contando também com o apoio de profissionais liberais e professores envolvidos com a temática (JANNUZZI; CAIADO, 2013; SILVA, 1995).

Desde o seu nascimento, as APAEs tornaram-se instituições tão fundamentais na inclusão de pessoas com deficiências múltiplas e intelectuais no ambiente escolar por todo o país, que entre os anos de 1954 e 1962, surgiram 16 APAEs em diversos estados. Nesse aspecto, a APAE se desenvolve em um contexto em que tais pessoas não eram incluídas no processo de ensino aprendizagem das instituições de ensino públicas e privadas.

A missão das APAEs além do atendimento da educação especial visava e ainda visa, trabalhar para promover e articular ações na melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, atendendo crianças, jovens, adultos e idosos, defendendo seus direitos e representando-os em organismos nacionais e internacionais, tendo como principal perspectiva sua inclusão social no mundo. Convém mencionar que por um longo período da história, pessoas

que possuíam algum tipo de deficiência ficavam encarceradas em suas casas ou instituições o que as impedia de realizar uma convivência social e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

A partir das décadas seguintes, os princípios norteadores eram a normalização/integração da pessoa com deficiência, bem como, havia também um processo de retificação do atendimento educacional especializado. Além das modificações nas concepções de atendimento houve, por exemplo, perda da condição de caráter assistencialista, a deficiência não era mais vista como uma doença, a abordagem passou de terapêutica para educativa e a intervenção não estava mais focada nas incapacidades e sim nas potencialidades (CANZIANI, 1993).

2.1 A INCIDÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE O TEMA

Convém mencionar, que depois do final da II Guerra Mundial e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948) o mundo passou a validar o suposto de que todas as pessoas são iguais e possuem direitos, independentemente, da sua condição, dentre elas, aquelas com necessidades especiais. Decorrente desse movimento, a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências especializadas promulgam normativas sobre o tema, conforme apresentado no quadro que segue.

QUADRO 3 – NORMATIVAS SOBRE O TEMA

TIPO	NORMA	DEFINIÇÃO
1948 (ONU)	Resolução n.º 217A (III)	A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um dos documentos básicos das Nações Unidas. No texto da Declaração são enumerados os direitos que todos os seres humanos possuem;
1955 (OIT)	Recomendação n.º 99	Relativa à reabilitação profissional das pessoas com deficiência – aborda princípios e métodos de orientação vocacional e treinamento profissional, meios de aumentar oportunidades de emprego para as pessoas com deficiência, emprego protegido, disposições especiais para crianças e jovens com deficiência;
1958 (OIT)	Convenção n.º 111	Conferência Geral da OIT promulgou a Convenção que trata da Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão;
1968 Brasil	Decreto n.º 62.150	Promulga a Convenção n.º 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão;
1971 (ONU)	Resolução n.º 2.856	Proclamada pela Assembleia Geral da ONU: O deficiente mental deve gozar, no máximo grau possível, os mesmos direitos dos demais seres humanos;
1975 (OIT)	Convenção n.º 142	Convenção sobre o Desenvolvimento dos Recursos Humanos onde foi acordado entre os membros a adoção de certas propostas a respeito do desenvolvimento dos recursos humanos em bases iguais, sem discriminação;

Continua p. 25

Continuação p. 24

TIPO	NORMA	DEFINIÇÃO
1975 (OIT)	Resolução n.º 150	Recomendação de Desenvolvimento de Recursos Humanos;
1975 (ONU)	Resolução n.º 3.447	A Assembleia Geral da ONU proclama a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência;
1978 Brasil	Diário da República, I Série A, n.º 57/78	Publica a Declaração Universal dos Direitos Humanos no Brasil;

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras, 2023.

NOTA¹: ONU, 1948.

NOTA²: OIT, 1955.

Interessante observar, que entre a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos da ONU, realizada em 1948 levou 30 anos para ser publicada no Brasil. Isso só ocorreu em 1978, quando o país realizava o processo de reabertura democrática em face da superação normativa do período ditatorial. Apesar disso, em 1968 o Decreto n.º 62.150 atendeu as orientações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) em relação a discriminação em matéria de emprego e profissão (marcado em verde no quadro).

O Quadro apresentado evidencia que as primeiras matérias sobre o tema tratavam especificamente sobre a inserção de pessoas com necessidades especiais no mundo do trabalho. Assim, apesar dessa discussão ter uma perspectiva social importante, não podemos desconsiderar que a inserção de trabalhadores que – saem do padrão considerado normal para a sociedade capitalista como presos, refugiados e pessoas com necessidades especiais – não é uma característica de benevolência ou preocupação humanitária, mas antes de tudo uma condição para ampliar o exército industrial de reserva, aumentando a fileira de trabalhadores e diminuindo o valor da força de trabalho. Neste aspecto, observar que as primeiras normativas foram promulgadas pela OIT evidenciam essa característica exploradora do Capital e, ainda que isso beneficie ou tenha beneficiado os trabalhadores com necessidades especiais, isso não ocorreu apenas por uma intencionalidade humanitária.

É importante também dizer que a atuação dos organismos internacionais na validação do trabalho com a área das necessidades especiais contribuiu, de alguma maneira, para uma disseminação da importância do debate, mas esse debate já possuía um alicerce na história da educação.

A partir da década de 1970, a educação para pessoas com deficiências foi ganhando cada vez mais espaço no currículo escolar e essa mudança foi pouco a pouco transformando a sociedade que passou a aceitar e a melhor conviver com pessoas que possuíam algum tipo de deficiência. Assim, a Educação Especial foi sendo discutida de maneira paralela com a luta pela criação de instituições públicas e privadas, com a elaboração de textos legislativos, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais em defesa do tema.

Em 1971, a Lei Federal n.º 5.692, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 – Lei Federal n.º 4.024 – definiu que houvesse um *tratamento especial* para as pessoas com deficiências físicas, mentais, com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula ou os superdotados, porém a lei não promoveu uma organização suficiente para atender os estudantes e acabou reforçando o encaminhamento deles para as classes e escolas especiais existentes no período que não promoviam uma integração social ou escolar.

É possível observar também, que na lista de documentos identificamos a promulgação da primeira declaração específica sobre o tema, já que antes disso, só haviam sido publicadas resoluções e decretos sobre convenções. As convenções são expressões que denotam um tratado solene e multilateral. Essa expressão é utilizada para designar *atos internacionais* provenientes de *congressos e conferências internacionais* que criam normas gerais de Direito Internacional Público e demonstram a vontade idêntica das partes, como por exemplo a Convenção n.º 111 da OIT que trata da Discriminação em Matéria de Emprego e Profissão (OIT, 1958). Por sua vez, as declarações dão nome a documentos que estabelecem regras ou princípios que asseguram o posicionamento similar de Estados sobre determinados fatos, como é o caso da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975). A listagem permite verificar que a primeira declaração sobre o tema foi promulgada em 1975 e a partir da década de 1980, elas se tornam mais comuns como é possível de observar no Quadro que segue.

QUADRO 4 – MARCOS NORMATIVOS A PARTIR DE 1980

TIPO	NORMA	DEFINIÇÃO
1981 ONU	Declaração	Declaração de Sunderberg: Ano Internacional da Pessoa Deficiente; Conferência Mundial sobre Ações e Estratégias para Educação, Prevenção e Integração dos Impedidos;

Continua na p. 27

Continuação p. 26

TIPO	NORMA	DEFINIÇÃO
1982 ONU	Resolução n.º 37/52	Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência onde colocou em evidência e em discussão, entre os países membros da ONU, a situação da população portadora de deficiência no mundo, principalmente nos países em desenvolvimento da época;
1983 ONU	Data Efeméride	Década das Nações Unidas das Pessoas com Deficiência que foi desde 1983 e 1992:
1983 ONU	Declaração de Cave Hill	Teve como finalidade a defesa de medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e participação plena das pessoas e foi adotada unanimemente durante o Programa Regional de Capacitação de Líderes , da Organização Mundial de Pessoas com Deficiência;
1983 OIT	Convenção n.º 159	Conferência Geral da OIT promulgou a Convenção que trata sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes ;
1983 OIT	Recomenda n.º 168	Convenção sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes ;
1988 Brasil	Art. 208	A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) assegura a educação de pessoas com deficiência preferencialmente para as redes regulares de ensino e garante atendimento educacional especializado;
1989 OMS	Classificação	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) ;
1990 EUA	Americans with disabilities Act (ADA)	A Lei dos Deficientes dos Estados Unidos é aplicada em todas as empresas com mais de 15 funcionários e trata sobre as acomodações adequadas para pessoas com deficiência, eliminando qualquer tipo de discriminação em áreas de vida pública;
1990 UNESCO	Resolução n.º 45	Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Joiteim;
1990 UNICEF	Decreto n.º 99.710/1990	Promulga a Convenção sobre os Direitos das Crianças onde em seu quinto princípio explicita os direitos dos portadores de necessidades especiais, levando os educadores, em geral, a assumirem a responsabilidade de valorizá-los como indivíduos e como seres sociais;
1991 Brasil	Decreto n.º 129	Promulga a Convenção n.º 159, da OIT de 1983 , sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes;
1992 ONU	Resolução A/RES/47/3	Adota o dia 03 de dezembro de 1992 como Dia Internacional das Pessoas com Deficiência ;
1992 Canadá	Declaração	Declaração de Vancouver : Onde exigem que governantes, legisladores e centros de poder, profissionais e agências de desenvolvimento reconheçam as pessoas com deficiência como peritas em assuntos de deficiência e que os consultem diretamente inserindo-nos nas atividades concernentes à sua existência;
1993 CIPELDIM IIA CALC	Declaração	Declaração de Manágua : Confirma os princípios defendidos em Cave Hill, sob os auspícios da Confederação Interamericana da Inclusion International (CILPEDIM), do Instituto Interamericano da Criança (IIA) e da Associação Canadense para a Vida Comunitária (CACL), como delegados de 39 países das Américas, incluindo pessoas com deficiência, crianças, jovens, famílias, profissionais e representantes governamentais;
1993 UNESCO	Declaração	Declaração de Santiago : Teve como objetivo melhorar os níveis globais da qualidade da aprendizagem e as normas uniformes sobre igualdade de oportunidades para pessoas com incapacidades

Continua na p. 28

Continuação p. 27

TIPO	NORMA	DEFINIÇÃO
1993 UNESCO	Declaração	Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos;
1993 ONU	Resolução n.º 48/96	Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência;
1994 UNESCO	Resolução n.º 48/96	Declaração de Salamanca: Equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência promulga a resolução n.º 48/96
1994 OEA	Convenção	Convenção Interamericana: Trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência;
1995 Reino Unido	Lei	A Inglaterra aprovou uma lei semelhante à ADA, porém aplicada em empresas com mais de 20 funcionários;
1996 Brasil	Art. 58 Capítulo V	Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional onde trouxe no Capítulo V, a Educação Especial aparece, no artigo 58, como: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”;
1997 OMS	CIDDM-2	Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação: manual da dimensão das incapacidades e da saúde;
1998 Brasil	Resolução n.º 63	Aprova e ratifica a Convenção n.º 159 da Organização Internacional do Trabalho , respeitante à readaptação profissional e ao emprego de deficientes;
1999 Guatemala	AG/doc. n.º 3.826	Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais acesso e qualidade, da Guatemala. Reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais cidadãos;
1999 Reino Unido	Assembleia	Carta para o 3.º Milênio: Assembleia Governativa da Rehabilitation International, apela aos Países-Membros para que apoiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como uma estratégia-chave para atingir os objetivos;
1999 EUA	Declaração Washington	Declaração de Washington: Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio;
1999 Brasil	Decreto n.º 3.298/1999	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência onde define a educação especial como modalidade transversal em todos os níveis e modalidades de ensino;

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: Brasil, 2008.

Os marcos e discussões internacionais apresentados no Quadro foram de grande influência no mundo. Como é possível de observar a Declaração de Sunderberg é um dos primeiros e mais significativos documentos na área da educação especial porque apresenta, pela primeira vez, a discussão sobre a educação em uma perspectiva integracionista. A década de 1980, apresenta os primeiros estímulos no cumprimento dos direitos e tratamento de igualdade para pessoas com deficiência. Esses estímulos vão contribuir para que debate alcance outras áreas além do trabalho, prerrogativa que vinha sendo adotada até então. Ou seja, essa discussão adentrou esferas como a educação, cultura, saúde, trabalho e determinou aos

governos que os projetos de urbanismo, meio ambiente e assentamentos urbanos, deveriam ser concebidos com vistas a facilitar a integração e participação das pessoas deficientes em todas as atividades da comunidade (SILVA; ARAÚJO; DUARTE, 2004).

Os marcos internacionais contribuem para que possamos entender como se deu a participação do Brasil em tais eventos e nos permitem organizar uma linha do tempo sobre as decisões que incidiram na promulgação de novas leis e decretos que tratam sobre os direitos das pessoas com deficiência e sobre a legislação da Educação Especial. Logo, pouco a pouco esses movimentos abriram espaço para um novo modelo de educação, concentrando-se nas minorias e no respeito às diferenças, especialmente a partir do século XXI, como demonstra o Quadro que segue.

QUADRO 5 – MARCOS NORMATIVOS A PARTIR DE 2000

TIPO	NORMA	DEFINIÇÃO
2001 Brasil	Decreto n.º 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência;
2001 OMS	Documento	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) ;
2002 Espanha	Congresso	Congresso Europeu sobre Deficiência em Madri e estabeleceu em 2003 como o Ano Europeu das Pessoas Com Deficiência e enumera as barreiras na sociedade que conduzem a discriminação e a exclusão social;
2002 ONU	Declaração	Declaração de Caracas onde considerou o compromisso de todos elevar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias;
2002 ONU	Declaração	Declaração de Sapporo foi uma convocação da Disabled Peoples International – DPI para pessoas com deficiência de todo o mundo;
2003 ONU	Declaração	Declaração de Kochi foi uma Conferência Internacional ocorrida em Kochi, Kerala, Índia, que objetivou o avanço de uma agenda global pela educação inclusiva que seja consistente com os compromissos internacionais de Educação para Todos da Estrutura de Ação de Dakar (2000) e do relatório de Salamanca: Uma Estrutura de Ação (1994);
2004 OMS	Declaração	Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual onde declara e acorda sobre os direitos dos deficientes intelectuais;
2006 ONU	Convenção	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência , realizada na sede da ONU em Nova York, onde houve o primeiro tratado sobre direitos humanos do século XXI, focalizando as pessoas com deficiência e a sua inclusão social, com autonomia e independência;
2009 ONU	Decreto n.º 6.949	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, teve como foco as pessoas com deficiência e a sua inclusão social, com autonomia e independência, nele determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório;
2015 UNESCO	Declaração	Declaração de Incheon sendo base para as metas dos próximos 15 anos e incentiva os países a fornecerem educação inclusiva, igualitária e de qualidade, além de oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida, para todos;

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Como podemos observar no quadro, as convenções e declarações marcam o início da perspectiva de inclusão e educação inclusiva, por sua vez, tais documentos carregam acordos e participações de pessoas com deficiências em seus tratados contra a exclusão e discriminação, bem como, a qualidade no ensino e acessibilidade de oportunidades em vários países do mundo. Essas mobilizações políticas, em suas afirmativas, segundo Matos e Mendes (2014) carregam a necessidade de reunião de esforços para acolhimento das diferenças e trazem avanços efetivos ao processo de implementação da proposta inclusiva.

2.2 NORMATIVAS NACIONAIS PROMULGADAS DEPOIS DA CONSTITUIÇÃO

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) que estabeleceu no inciso I, do seu artigo 3.º que é papel do Estado “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, art. 3.º, inc. I). A Carta Magna estabeleceu ainda, no seu artigo 208, ser papel do Estado promover a plena integração dessas pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade e dever do Estado ofertar educação, preferencialmente, na rede regular de ensino, assim assegurando o direito de integração e cidadania na sociedade.

Com a promulgação da normativas internacionais, da Constituição e das suas leis primárias, dentre elas, a LDBEN de 1996, o país começou a dar uma atenção específica às diferentes formas de deficiência, como é possível de verificar no Quadro que segue.

QUADRO 6 – LEIS PROMULGADAS NO BRASIL

TIPO	DEFINIÇÃO	TIPO DE CONDIÇÃO
Art. 23 CF/1988	Tornou competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência públicas, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências;	Universal
Lei n.º 7.853/1989	Tornou obrigatória a inclusão de questões específicas sobre a população com deficiências nos censos nacionais e no apoio às pessoas portadoras de deficiências e a sua integração social;	Deficiências Diversas
Lei n.º 8.080/1990	Regulou os serviços de saúde em todo o território nacional, em caráter permanente ou eventual, na esfera pública e privada e determina que a saúde é direito fundamental do ser humano sendo uma obrigatoriedade de o Estado fornecê-la;	Deficiência Incapacidade

Continua na p. 31

Continuação na p. 30

TIPO	DEFINIÇÃO	TIPO DE CONDIÇÃO
Art. 53, § 3.º 8.069/1990	Garantiu atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;	Deficiência
Portaria n.º 116/1993	Garantiu o fornecimento de órteses, próteses ambulatoriais e bolsas de colostomia aos usuários do sistema contribuindo para melhorar suas condições de vida, sua integração social, minorando a dependência e ampliando suas potencialidades laborativas e as atividades de vida diária;	Deficiência Física
Portaria n.º 146/1993	Estabeleceu diretrizes gerais para a concessão de Próteses e Órteses através de Assistência Ambulatorial; Ficou sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais/Municipais de Saúde, através de coordenação técnica designada pelo gestor local;	Deficiência Física
Portaria n.º 1.793/1994	Estabeleceu a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências como a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais;	Deficiência e Necessidades Educacionais Especiais
Lei n.º 8.859/1994	Modificou dispositivos da Lei n.º 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio;	Deficiências Diversas
Lei n.º 9.394/1996 Art. 4.º	Estabeleceu atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;	Deficiências e Altas habilidades
Circular n.º 277/MEC/GM/ 1996	Solicitou às Instituições de Ensino Superior (IES) a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais, acesso e permanência do educando na instituição de ensino superior;	Deficiências Diversas
Portaria n.º 319/1999	Instituiu a Comissão Brasileira do Braille, vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP) no Ministério da Educação (MEC) a adoção de uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a Informática;	Deficiência Visual
Decreto n.º 3.298/1999	Dispôs a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e as devidas providências;	Deficiências Diversas
Lei n.º 10.048/2000	Deu prioridade de atendimento às pessoas com deficiência física, aos idosos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactantes e pessoas acompanhadas por crianças de colo;	Deficiência Física
Lei n.º 10.098/2000	Estabeleceu as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;	Acessibilidade
Portaria n.º 554/2000	Aprovou o Regulamento Interno da Comissão Brasileira do Braille;	Deficiência Visual
Resolução CNE/CEB n.º 2/2001	Instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para alunos com Necessidades Educacionais Especiais;	Deficiência Incapacidade

Continua na p. 32

Continuação na p. 31

TIPO	DEFINIÇÃO	TIPO DE CONDIÇÃO
Lei n.º 10.436/2002	Dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras;	Deficiência Auditiva
Portaria n.º 3.284/2003	Dispôs 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;	Acessibilidade
2003	Criou o Programa Educação Inclusiva intitulado direito à Diversidade pelo Ministério da Educação;	Deficiências Diversas
Decreto n.º 5.296/2004	Determinou condições e providências para as mais diversas deficiências;	Deficiências diversas
Portaria GM 2.073/2004	Estabeleceu a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva;	Deficiência Auditiva
Portaria n.º 587/2004	Definiu nas Ações de Saúde Auditiva na Atenção Básica, os Serviços de Atenção à Saúde Auditiva na Média e Alta Complexidades;	Deficiência Auditiva
Lei n.º 11.096/2005	Criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e concedeu bolsas, passa oportunizar o acesso ao ensino superior aos alunos de baixa renda, negros, indígenas, portadores de deficiência e professores da rede pública;	Acessibilidade
Decreto n.º 6.094/2007	Dispôs sobre a implementação do Plano de Metas <i>Compromisso Todos pela Educação</i> , pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica;	Acessibilidade
2007	Criou a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência;	Deficiência
Resolução CNE/CEB n.º 4 / 2009	Instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial;	Deficiências Diversas
Lei n.º 12.764/2012	Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990;	Deficiência
Lei n.º 12.796/2013	Garantiu o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;	Deficiências Diversas
Portaria n.º 2.776/2014	Definiu as diretrizes gerais para Atenção Especializada às Pessoas com Deficiência Auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS);	Deficiência Auditiva
Lei n.º 13.005/2014	Estabeleceu o Plano Nacional de Educação 2014-2024;	Acessibilidade
Lei n.º 13.409/2016	Alterou a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, e dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das federais de ensino;	Acessibilidade
Portaria n.º 243/2016	Estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;	Deficiências Diversas

Continua na p. 33

Continuação na p. 32

TIPO	DEFINIÇÃO	TIPO DE CONDIÇÃO
Resolução n.º 369/2021	Estabeleceu procedimentos e diretrizes para a substituição da privação de liberdade de gestantes, mães, pais e responsáveis por crianças e pessoas com deficiência, nos termos dos arts. 318 e 318-A do Código de Processo Penal e, em cumprimento às ordens coletivas de <i>habeas corpus</i> concedidas pela 2ª Turma do STF - HCs n.º 143.641/SP e 165.704/DF;	Deficiências Diversas
Resolução n.º 487/2023	Instituiu a Política Antimanicomial do Poder Judiciário e estabeleceu procedimentos e diretrizes para implementar a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei n. 10.216/2001, no âmbito do processo penal e da execução das medidas de segurança;	Deficiência Mental

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: OMS, 1997.

NOTA²: MEC, 2023.

No final da década de 1980 a lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, tornou obrigatória a inclusão de questões específicas sobre a população com deficiências nos censos nacionais. Para atender a essa demanda, o Censo demográfico de 1991, incluiu, pela primeira vez, questões sobre o tema no levantamento e identificou que 1,49% da população era representada por deficientes (JANNUZZI; JANNUZZI, 1998).

Na década de 1990, em resposta à crescente demanda por uma abordagem mais abrangente para a educação de alunos com necessidades especiais, as políticas contribuíram para que os termos, *educação inclusiva* e *educação especial* fossem utilizados para se referirem a programas educacionais específicos para pessoas que possuíam deficiência física ou intelectual.

Sob a orientação dos organismos e agências especializadas da ONU, diversos documentos foram publicados, na década, dentre eles, a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990) que passou a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva do país.

Entre 7 e 10 de junho de 1994, a *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), realizou em Salamanca, na Espanha, a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*. O evento centrou-se em defender de que a *educação deveria ser para todos* e o lema passou a figurar na *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (UNESCO, 1994).

Dessa maneira, destaca-se o seguinte trecho da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (CORDE, 1997, p. 17-18).

Em vista disso, a expressão *Educação Especial* para as pessoas com alguma deficiência passou a ser utilizada e tais sujeitos passaram a ter direito ao apoio em suas necessidades educativas especiais, mesmo que muitas delas não possuíssem sua deficiência identificada e/ou laudo específico, deveriam ser beneficiadas com as políticas da Educação Especial. Convém mencionar que a discussão sobre os diferentes tipos de deficiência passou em âmbito internacional por diferentes classificações, como já destacamos nos quadros anteriores e podem ser verificadas separadamente no quadro que segue.

QUADRO 7 – HISTÓRICO DAS CLASSIFICAÇÕES

ANO	NORMA	DESCRIÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO
1989 (OMS)	CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID);
1997 (OMS)	CIDDM-2	Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação: manual da dimensão das incapacidades e da saúde;
2001 (OMS)	CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF): Tal classificação analisa a saúde dos indivíduos partindo de cinco categorias: funcionalidade, estrutura morfológica, participação na sociedade, atividades da vida diária e o ambiente social de cada indivíduo;

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: OMS, 1989; 1997; 2001.

No ano seguinte à promulgação da Constituição Federal, a primeira *Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID)*, foi elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no ano de 1989. Essa Classificação tinha como objetivo fornecer uma representação biopsicossocial da saúde global, incluindo as contribuições ambientais, sociais, demográficas psicológicas, classifica as condições de deficiência em três dimensões conforme o quadro que segue.

QUADRO 8 – CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL - CIDID (1989)

CONDIÇÃO	DEFINIÇÃO
Deficiência (<i>Impairment</i>)	Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica;
Incapacidade (<i>Disability</i>)	Toda restrição ou falta - devido a uma deficiência - da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal para um ser humano;
Desvantagem (<i>Handicap</i>)	Toda situação prejudicial para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de um papel que é normal em seu caso (em função da idade, sexo e fatores sociais e culturais);

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: OMS, 1989.

Conforme destacamos no quadro a Deficiência (*Impairment*) pode ser de um órgão ou aparato funcional do indivíduo, por isso o termo está associado à perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. A Incapacidade (*Disability*), por sua vez, caracteriza-se como uma restrição ou perda de habilidades para realizar tarefas diversas básicas enquanto a Desvantagem (*Handicap*) se reflete na condição de adaptação da pessoa ao meio como um dos resultados da sua deficiência.

Em 1997, a OMS apresentou uma nova conceituação com o título *Classificação Internacional das Deficiências, Atividades e Participação: um manual da dimensão das incapacidades e da saúde (CIDDM-2)*. Esse documento fixou princípios que enfatizavam, não mais, as características da deficiência, das incapacidades e das limitações, mas o apoio necessário para superar essas dificuldades com foco nos contextos ambientais e as potencialidades.

QUADRO 9 – CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL CIDDM-2 (1997)

CONDIÇÃO	DEFINIÇÃO	ATIVIDADE
Deficiência	Perda ou anormalidade de uma parte do corpo (estrutura) ou função corporal (fisiológica), incluindo as funções mentais;	O que as pessoas fazem ou executam em qualquer nível de complexidade, desde aquelas simples até as habilidades e as condutas complexas;
Limitação da Atividade	Dificuldade no desempenho pessoal;	O termo incapacidade foi substituído por limitação da atividade evitando a desclassificação social;
Participação	Interação que se estabelece a pessoa portadora de deficiência, a limitação da atividade e os fatores do contexto socioambiental;	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: OMS, 1997.

Como é possível observar no quadro, a OMS apresentou na época uma abordagem filosófica, política e metodológica que propunha uma nova percepção sobre as pessoas com necessidades especiais de maneira que o conceito se articula com a inclusão social. Seguindo essa orientação da OMS, o Censo Demográfico do ano 2000, manteve um diálogo conceitual com relação às deficiências no padrão que vinha sendo apresentado pela Organização, mas no ano seguinte, a Assembleia Mundial da Saúde aprovou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da OMS. Analisando a saúde dos indivíduos a partir de cinco categorias: funcionalidade, estrutura morfológica, participação na sociedade, atividades da vida diária e o ambiente social de cada indivíduo. Segundo o Ministério da Saúde (MS), a partir de então, a deficiência passou a ser compreendida como parte ou expressão de uma condição de saúde, mas não indica necessariamente a presença de uma doença ou que o indivíduo deva ser considerado doente (MS, 2008, p. 10). A partir de então, no decorrer dos anos, leis foram sendo publicadas para melhorar as condições de saúde e a acessibilidade dessa população.

QUADRO 10 – CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL CIF (2001)

NÍVEIS	PONTUAÇÕES
Individual	<p>Para a avaliação de indivíduos: Qual o nível de funcionalidade da pessoa;</p> <p>Para o planejamento do tratamento individual: Que tratamento ou intervenções podem aumentar essa funcionalidade;</p> <p>Para a avaliação do tratamento e outras intervenções: Se resultados dos tratamentos e se as intervenções foram úteis;</p> <p>A comunicação entre médicos, enfermeiros, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e outros trabalhadores da saúde, do serviço social e agências comunitárias;</p> <p>Para autoavaliação pelos usuários: Como eu poderia aumentar minha capacidade em mobilidade ou comunicação;</p>
Institucional	<p>Para propósitos educacionais e de treinamento;</p> <p>Para o planejamento e desenvolvimento de recursos: Quais serviços de saúde ou outros serviços serão necessários;</p> <p>Para melhorar a qualidade: Como atendem os clientes e os indicadores básicos para qualidade da atenção são válidos e confiáveis;</p> <p>Para gerenciamento e avaliação de resultados: Se os serviços que oferecem são úteis;</p> <p>Para gerenciamento e avaliação de serviços e prestação de cuidados em saúde: Quão custo-efetivo são os serviços que oferecemos e como o serviço pode ser aprimorado com melhores resultados a um baixo custo;</p>

Continua p. 37

NÍVEIS	PONTUAÇÕES
Social	<p>Para critérios de elegibilidade para acesso a direitos tais como benefícios da seguridade social, pensões por incapacidade, seguro e compensação trabalhista: Os critérios de elegibilidade para acesso aos benefícios para incapacidades devem ser baseados em evidências, apropriados aos objetivos sociais e justificáveis;</p> <p>Para avaliações de necessidades: Identificar quais são as necessidades de pessoas com variados níveis de incapacidade, deficiências, limitações na realização de atividades e restrições na participação;</p> <p>Para avaliação do ambiente para implantação do desenho universal, acessibilidade, identificação de facilitadores ou barreiras ambientais e mudanças na política social: Como podem tornar as estruturas e o ambiente social mais acessível para todas as pessoas, aquelas com ou sem incapacidades.</p>

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: OMS, 2001.

NOTA²: Baseado em Mângia, Muramoto e Lancman (2008).

Conforme apresentado no quadro podemos notar que a CIF continua sendo baseada em uma abordagem biopsicossocial, porém o sistema que descreve a funcionalidade e a incapacidade relacionadas às condições de saúde, refletindo uma nova abordagem que deixa de focar apenas nas consequências da doença, mas também classifica a saúde pela perspectiva biológica, individual e social em uma relação multidirecional. Tal incapacidade/desabilidade é como um “fenômeno relacional por meio do qual as limitações funcionais de um déficit ou deficiência podem tornar-se incapacitantes devido a relações sociais mais amplas e atitudes” (IMRIE, 2004, p. 293).

No ano de 2001, finalmente foi apresentado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 10.172/2001, que trouxe como objetivos e metas a designação de que os sistemas de ensino deveriam favorecer o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ademais, o documento enfatizou os problemas existentes em relação aos *déficits* de ofertas de matrículas para os estudantes com deficiência nas classes comuns no ensino regular, na formação dos professores/profissionais da educação, no atendimento educacional especializado para esses estudantes e na acessibilidade (BRASIL, 2001a).

Conforme Sasaki (2003), o termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foi adotado pela primeira vez na Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE),

publicada com base no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), em 15 de agosto de 2001 (BRASIL, 2001c).

Em 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva houve discussões sobre os princípios da educação inclusiva, ganhando destaque nacional nas políticas públicas com a publicação do Programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) pelo MEC tendo como objetivo “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p. 1). Com o Programa, gestores e professores tiveram capacitação para viabilizar o acesso de todos à escolaridade e, também, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como garantia de mais acessibilidade.

Em 2007, foi criado pela Emenda Constitucional de n.º 53/2006 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que traria a contabilização das matrículas em escolares regulares de alunos que necessitavam de AEE e seriam contemplados no contraturno de seus estudos. Além disso, o MEC lançou no mesmo ano o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que em seu tópico para a Educação Especial trouxe a utilização e ampliação de Recursos Multifuncionais, desde equipamentos e adaptação de materiais pedagógicos.

Logo, a educação inclusiva se constituiu enquanto política em um contexto em que o movimento neoliberal se tornava difuso adentrando as políticas públicas de educação, a partir de então acompanhamos um movimento paralelo de discussão e debate sobre a educação especial, mas também de apropriação desses conceitos para a ocupação de espaços no âmbito educacional de organismos internacionais e Organizações não governamentais que apoiavam o movimento neoliberal. Para Ross (2000) na perspectiva do neoliberalismo, os saberes trabalhados no âmbito educacional devem qualificar as pessoas para a ação individual competitiva do mercado. Partindo deste viés, o autor complementa que a política atribuiu à educação funções organizacionais inclusivas que mascararam o caráter excludente da sociedade, já que o discurso inclusivo apresentou exigências para a respeitabilidade das necessidades individuais. Ainda segundo o autor, as condições sociais e econômicas das pessoas com necessidades especiais se contrapuseram ao processo de globalização econômico que potencializou a competitividade, e, por isso, o termo inclusão não foi possível de ser efetivado, o que o tornou sem sentido, em face de que

defender o discurso da inclusão que possui valores como solidariedade, respeito e cooperação são opostos ao que o movimento de globalização sempre defendeu.

Nesse aspecto, convém mencionar, que o capitalismo é um sistema em que *tudo vira mercadoria*, por isso, por um lado, a política de inclusão, assim como outras políticas compensatórias significou atender a uma demanda de condições para garantir a acessibilidade dessas pessoas e, por outro lado, é conveniente mencionar que tal política garantiu que algumas atividades que poderiam ser realizadas por pessoas jovens e saudáveis pudessem ser realizadas por pessoas com necessidades especiais, que por estarem nessas condições recebem um menor salário e justificam a pauta da inclusão, inclusive como estratégia de *marketing*, o que explica a adesão da OIT nesse movimento inicial.

Nessa perspectiva, é importante mencionar que, quando a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabeleceu que nas escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber todo o apoio extra para garantir uma educação eficaz muitas foram as críticas e movimentos contrários ao processo de inclusão, em face de que, os educadores ficariam excessivamente sobrecarregados com essa demanda no âmbito das escolas. Ademais, as instituições não possuíam à época e, muitas ainda não possuem, condições estruturais para receber esse alunado, o que estava, e por que não dizer, ainda está, distante da idealidade almejada durante o processo.

Apesar disso, passadas várias décadas desse movimento é inquestionável o avanço social que tivemos para as pessoas com necessidades especiais: ônibus foram adaptados, pessoas sensibilizadas, universidades foram abertas, campos de estudos formados e não é mais surpresa alguma nos depararmos com pessoas que precisam de alguma adaptação em todos os lugares da sociedade e, não mais escondidas socialmente.

Nesse aspecto, precisamos considerar que a escolarização inclusiva é o meio mais eficaz para formar a *solidariedade* entre crianças com necessidades especiais e seus colegas, mas por outro lado, exige que uma larga gama de profissionais seja formada, contratada e especializada para realizar esse trabalho, ao mesmo tempo. Além disso, uma outra diversidade de profissionais precisa se habilitar para adequar a estrutura das instituições, dos mobiliários, dos veículos, do trânsito para que seja viável a inserção dessas pessoas nas instituições escolares e no ambiente de

trabalho, o que nos leva a questionar por qual motivo esse debate não tem sido travado no âmbito das instituições socioeducativas?

2.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO

Como evidenciado nessa seção buscamos apresentar a história da Educação Especial. O capítulo iniciou apresentando os marcos do século XIX, no qual a medicina europeia abriu espaço para pessoas com deficiência, ofertando possibilidade de estudos para médicos que tinham interesse no assunto. No Brasil, mais precisamente em 1850, começaram as iniciativas de atendimento que posteriormente contribuiu para a criação de instituições e associações. Na sequência desse movimento, houve a contribuição para que as pesquisas comesçassem a ser realizadas o que culminou no desenvolvimento de uma rede de apoio para deficientes sensoriais e mentais, bem como, na formação de profissionais especializados.

Seguindo essa linha de análise histórica, também identificamos as normativas sobre o tema, que cresceu e se desenvolveu ao redor do mundo com a promulgação da Declaração de Direitos Humanos de 1948 pela ONU e a partir de então, ficou evidente organismos internacionais através de declarações, convenções e resoluções foram bastante atuantes no estabelecimento de orientações relacionados aos direitos de pessoas com deficiência defendendo a pauta de que *todos possuem direitos*. Tais defesas trouxeram novas garantias na saúde, educação e trabalho.

A análise evidenciou também, que a OIT foi a primeira organização a apresentar propostas sobre o tema que tinha como pauta orientar questões contra a discriminação em empregos e profissões, o que nos levou a questionar se a pauta foi abarcada pelo organismo para promover um aumento no exército industrial de reserva do sistema capitalista, o que indica a necessidade de pesquisas mais adensadas para debater a questão. Apesar dessa *suposta* intenção, é importante mencionar que a atuação desses organismos na anuência do trabalho com pessoas com necessidades especiais, certamente, contribuiu na disseminação da pauta.

O capítulo também evidenciou que entre os anos de 1970 e 1980 a educação para pessoas com deficiência ganhou um maior espaço no currículo escolar e nos textos legislativos através de muitas discussões e declarações internacionais que deram contribuíram para a defesa dos princípios da igualdade e participação ativa de pessoas com deficiências nos mais diversos âmbitos da sociedade. Nesse aspecto, é

importante estacar a participação da OMS na criação da primeira Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). Posteriormente, no início de século XXI, a perspectiva inclusiva, contribuiu para um debate que tem fomentado um modelo de educação com maior atenção nas melhorias das condições de saúde e de acessibilidade.

Por fim ponderamos sobre as leis promulgadas no Brasil que através da Constituição Federal de 1988 que garantiu o cuidado da saúde e assistência pública, a proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiências. Observamos ainda, que mais adiante houve um crescimento em políticas e programas de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), termo que foi adotado pela Resolução n.º 2 CNE/CEB, em 2001.

Convém mencionar, que a educação inclusiva enquanto política, diante do movimento neoliberal se tornou um termo difuso que passou a atravessar todas as políticas públicas no âmbito da educação, mas também associada aos direitos sociais e de saúde, dentre outras, sem que nem sempre seja destinado recurso para garantir essa inclusão. Na próxima seção apresentaremos o levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses da CAPES sobre o tema da pesquisa.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS DE SOCIOEDUCAÇÃO

Com vistas a identificarmos, como o tema, educação especial tem sido articulado ao tema da socioeducação, realizamos um levantamento bibliográfico em duas plataformas digitais, sendo elas, a Plataforma Sucupira e o Catálogo de Teses da CAPES. A seção inicia com a apresentação dos procedimentos metodológicos que realizamos ao investigar como os temas aparecem na Plataforma Sucupira e na sequência apresentamos os procedimentos realizados durante a análise no Catálogo da CAPES. Convém mencionar que na primeira plataforma, a pesquisa foi realizada com o intuito de identificarmos revistas da área da educação especial que tivessem articulação com o tema.

Para a coleta dessa informação utilizamos dois descritores, sendo eles, *Educação Especial* – para o qual utilizamos as aspas como elemento delimitador de um conceito – e o termo *Psicopedagogia*. Essa primeira etapa da coleta nos possibilitou identificar as revistas que poderiam ter relação com o tema. Assim, o Quadro 11 a seguir, apresenta os retornos que obtivemos com os descritores mencionados na Plataforma Sucupira.

QUADRO 11 – REVISTAS IDENTIFICADAS NA PLATAFORMA SUCUPIRA

QUADRIÊNIO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	PSICOPEDAGOGIA
2010-2012	42	28
2013-2016	59	21
2017-2020	67	24
TOTAL 1	168	73
TOTAL 2	241	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Conforme demonstra o Quadro, durante essa coleta obtivemos um total de 241 revistas para os dois descritores mencionados, sendo 168 revistas que utilizam no título o termo *Educação Especial* e 73 revistas que utilizam no título o descritor *Psicopedagogia*.

Realizado esse primeiro levantamento, eliminamos as revistas repetidas devido aos descritores ou por figurarem em diferentes áreas do conhecimento e as

separamos conforme o Qualis apresentado no último quadriênio de 2017-2020. Nesse processo, obtivemos como resultado a seleção de 15 revistas.

Finalizada essa etapa do processo, buscamos no site do *Google*, o link de acesso às revistas e fomos registrando as informações em uma planilha do Excel *online* (Google Sheets) que é um programa de planilhas incluído como parte do pacote gratuito de Editores de Documentos *Google* baseado na *Web*. A opção por esse recurso visou possibilitar que a orientadora acompanhasse o trabalho realizado pela pesquisadora.

A etapa seguinte do processo foi realizada pela pesquisadora da seguinte maneira: com o link de acesso das revistas identificados e registrados a pesquisadora entrou em cada uma das 15 revistas e realizou uma nova pesquisa utilizamos vários descritores, associados ao objeto de nossa investigação que pudessem nos dar retornos associados aos adolescentes em privação de liberdade. Assim temos como *em conflito com a lei*, delimitado por aspas e o termo *Socioeducação, Socioeducativo, privação de liberdade foram utilizados* para ampliarmos o campo de busca. A definição dos descritores foi acordada entre orientadora e orientanda após a realização de diversos testes online, com interação pelo Google Meet. O resultado deste trabalho apresentamos no Quadro 12 a seguir.

QUADRO 12 – RETORNOS DOS DESCRITORES NAS REVISTAS

QUALIS	REVISTA	DESCRITOR	
		“socioeduc”	“em conflito com a lei”
A1	Revista brasileira de educação especial	0 artigos	0 artigos
A2	Revista educação especial (online)	0 artigos	2 artigos
A2	Revista educação especial (ufsm)	0 artigos	0 artigos
A3	Psicopedagogia (são paulo)	0 artigos	0 artigos
A3	Revista psicopedagogia	0 artigos	0 artigos
B1	Diálogos e perspectivas em educação especial	0 artigos	0 artigos
B1	Revista educação especial em debate	0 artigos	0 artigos
B2	Revista espanhola de orientación y psicopedagogia	0 artigos	0 artigos
B3	Cadernos de psicopedagogia (unisa. impresso)	0 artigos	0 artigos
B3	Cadernos de educação especial	0 artigos	0 artigos
B4	Psicopedagogia on-line	0 artigos	0 artigos
B4	Revista de educação especial e reabilitação	0 artigos	0 artigos

Continua p. 44

Continuação p. 43

QUALIS	REVISTA	DESCRITOR	
		“socioeduc”	“em conflito com a lei”
B5	Cuadernos de psicopedagogia	0 artigos	0 artigos
C	Revista de psicopedagogía	0 artigos	0 artigos
C	Educação inclusiva. Revista da pró-inclusão/associação nacional dos docentes de educação especial	0 artigos	0 artigos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Como é possível vislumbrar, uma única revista apresentou retorno para os descritores mencionados. Entretanto, convém mencionar que ao acessarmos os artigos da *Revista de Educação Especial* identificamos que eles não tratavam sobre o objeto investigado, por isso, eles foram eliminados, o que nos leva a dizer que nas revistas mencionadas não há estudos que tratam dessa especificidade ligada aos adolescentes com necessidades educacionais especiais em condição de conflito com a lei, inseridos em medidas socioeducativas ou ainda, estudos relacionados ao perfil desses sujeitos.

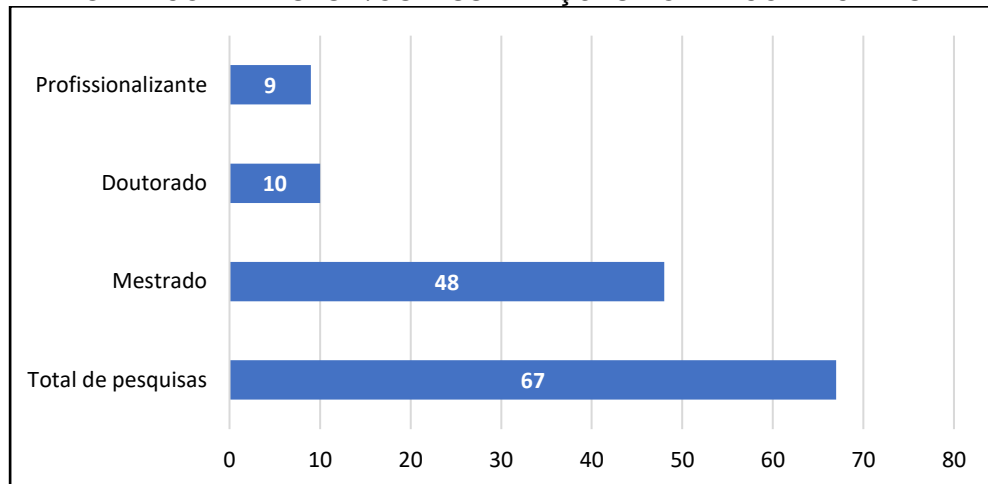
No esforço de realização das análises identificamos, entretanto, um artigo intitulado *Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais* (SILVA; GONÇALVES, 2022), que trata sobre o perfil de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre os anos de 2008 e 2019. Esse artigo, deteve a nossa atenção em face de que a publicação se refere a estudantes pertencentes à EJA, modalidade, que geralmente atende grupos que é público de instituições segregadas – como prisões e unidades socioeducativas - sendo, portanto, uma modalidade de ensino prioritária no atendimento de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa ou egressos das medidas. Tal estudo apresentou uma análise do Censo Escolar da Educação Básica na modalidade de EJA Especial onde há uma prevalência de matrículas de estudantes com Deficiência Intelectual, mas não relacionou diretamente com o nosso objeto de estudo.

3.1 LEVANTAMENTO NO BANCO DE TESES DA CAPES

Finalizada a busca na Plataforma Sucupira, iniciamos os procedimentos de coleta de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. por sua vez,

utilizamos, ao invés de um descritor, dois descritores associados sendo eles, “Educação Especial AND Socioeduc*”. O carácter *booleano* AND em caixa alta, identifica para o sistema que nos interessa os dois conceitos de maneira associada e o termo Socioeduc acompanhado de asterisco identifica que qualquer sufixo nos interessa possibilitando que ele busque palavras como socioeducador, socioeducação, socioeducativo etc. Estabelecido esse parâmetro, o repositório apresentou como retorno 67 pesquisas conforme apresentamos no Gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – TESES E/OU DISSERTAÇÕES NO BANCO DA CAPES



FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: Pesquisa realizada no Catálogo de Teses da CAPES em 19 de junho de 2023.

No retorno das 67 pesquisas, 16 foram publicadas em anos mais recentes e, por isso, os textos encontram-se disponíveis no Banco da CAPES, as demais 51 pesquisas são trabalhos anteriores à organização da Plataforma Sucupira e, por isso não estão disponíveis na plataforma (APÊNDICES A, B e C).

Na coleta obtivemos o retorno de 48 dissertações de mestrado pelo descritor, concentradas nas seguintes áreas de pesquisa: Educação (5), Direito Constitucional (1), Políticas Sociais e Cidadania (1), Políticas Públicas e Dinâmicas regionais (1), Processos Socioeducativos e práticas escolares (1), Questões sociais, Políticas Sociais e Serviço Social (1), Justiça, processo e direitos humanos (1), Sociedade e Transformação (1). Além disso, o Catálogo identificou 36 pesquisas como pertencentes à área indefinida. Já nas teses de doutorado houve o retorno de dez pesquisas com áreas de concentração em: Educação, Sociedade e Práxis pedagógicas (2), Participação e regulação (1) e sete foram identificadas como

pertencentes à área indefinida, possivelmente as áreas indefinidas estão relacionadas ao campo das pesquisas profissionalizantes.

Dentre os 10 retornos no âmbito de doutorado (APÊNDICE A), apenas três deles, se encontram disponíveis na plataforma, sendo o primeiro com o título *Limites e desafios da Socioeducação na Liberdade Assistida: pensados a partir de Campos dos Goytacazes - RJ* no qual o estudo analisa as concepções de técnicos do Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) que atuam em medidas socioeducativas de liberdade assistida. A pesquisa identificou, primeiramente, os impasses do Estado burguês em promover a universalidade no âmbito das políticas sociais, sobretudo, no que se refere à socioeducação. Apesar deste estudo discutir a temática da socioeducação, a investigação não aborda o tema educação especial ou faz qualquer menção a ele no corpo do texto (SOUZA, 2022).

O segundo tem como título *O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira* no contexto do atendimento socioeducacional, a fim de investigar a atuação do profissional Guia-intérprete nesse atendimento na cidade de Salvador na Bahia, ou seja, apesar do nome, o objeto da pesquisa não possui relação como nosso objeto de investigação (ALMEIDA, 2015).

Já, o terceiro está com o título *Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado* (BASTOS, 2013) ao qual a autora busca entender a construção social de experiências culturais de alunos surdos na chamada cultura surda, onde realizou sua pesquisa em um espaço de Atendimento Educacional Especializado e da mesma maneira que a outra pesquisa a investigação não aborda a questão da socioeducação.

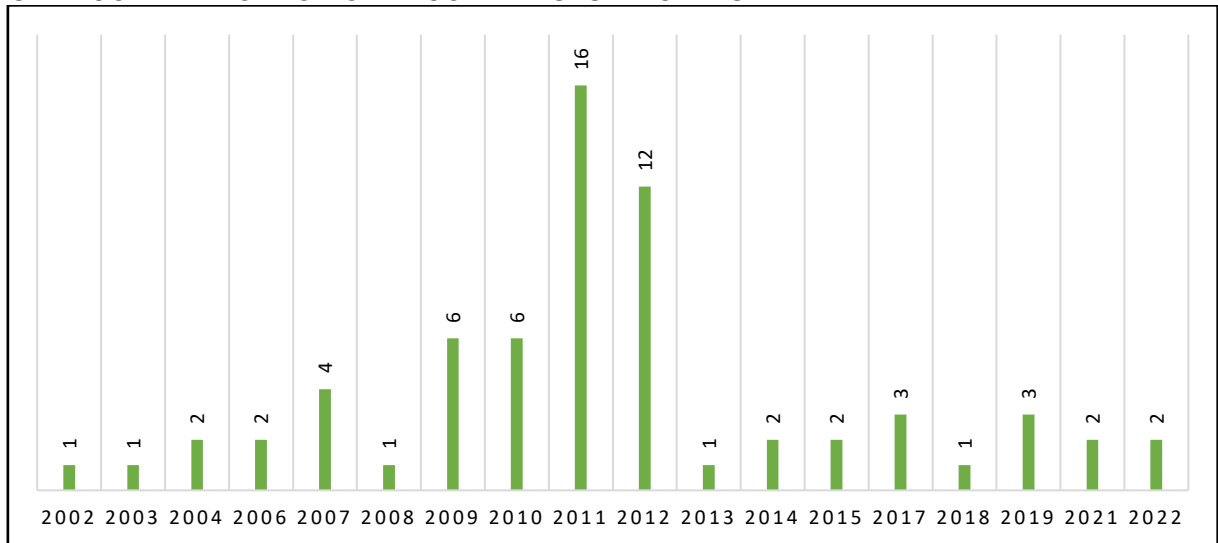
As demais pesquisas identificadas estão descritas como trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, dessa forma, indisponíveis em acesso pelo site. As pesquisas variam entre os anos de 2006 (2); 2007 (1), 2009 (1), 2011 (2), 2012 (1), 2013 (1), 2015 (1) e 2022 (1) com áreas de conhecimento definidas em: Educação (5), Educação Especial (1), Ensino (1), Interdisciplinar (1), Serviço Social (1) e Sociais e Humanidades (1).

A análise do retorno evidenciou que foram realizados 13 estudos de mestrado sobre o tema desde 2014 a 2022. Essas pesquisas encontram-se disponíveis na Plataforma Sucupira (APÊNDICE B). Importante mencionar que a pesquisa *Terra-Mar: litorais entre a socioeducação e a educação especial* (CARVALHO, 2017) apresenta um pouco do que propomos ao trazer uma reflexão de escolarização na interface entre

a educação especial, a socioeducação. Esse estudo investigou adolescentes com deficiência na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) do Rio Grande do Sul e nos fez questionar por qual motivo tão poucos estudos abordam as situações de adolescentes que cometeram atos infracionais como público de atendimento da educação especial.

As investigações que não estão disponíveis no Banco da CAPES, foram realizadas entre os anos de 2002 e 2012 (APÊNDICE C). As 38 pesquisas apresentam em seu título as palavras *Socioeducação ou Socioeducativo* e tratam principalmente sobre medidas para adolescentes em conflito com a lei e políticas socioeducativas para infratores, além de outros temas associados, como vulnerabilidade social e formação continuada dos profissionais do sistema socioeducativo. Ao tratar sobre educação especial e/ou inclusão seis pesquisas trouxeram análises referentes ao saber pedagógico e à inclusão social de deficientes. No gráfico a seguir podemos evidenciar os 67 retornos do descritor, em relação aos anos das pesquisas realizadas.

GRÁFICO 2 – RETORNO DO BANCO DE TESES DA CAPES



FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: Coleta realizada em 10 de junho de 2023.

O Gráfico evidencia que os anos mais produtivos sobre o tema foram os anos de 2011 e 2012. As pesquisas foram identificadas como pertencentes a grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas (39), Multidisciplinar (12), Ciências Sociais Aplicadas (13) e Linguística, Letras e Artes (3).

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO

Como apresentado nessa seção buscamos pesquisar sobre a inserção de adolescentes com necessidades especiais nas medidas socioeducativas identificando em repositórios de revistas e nos catálogos de teses e dissertações da CAPES os estudos publicados sobre os dois temas.

A procura em revistas na plataforma Sucupira buscou evidenciar no levantamento bibliográfico a existência de artigos publicados e a investigação no Catálogo da CAPES buscou entender como as dissertações de mestrado e as teses de doutorado tem repercutido a temática da socioeducação em estudos ligados ao campo da Educação Especial e da Psicopedagogia referente às necessidades educacionais especiais de adolescentes em cumprimento de medida.

Dentre os retornos, uma única revista apresentou dois resultados para os descritores mencionados, porém eles não tratavam sobre o objeto investigado. Já na pesquisa de dissertações e teses relacionados ao tema, obtivemos o retorno de 67 dissertações de mestrado e teses de doutorado que, quando analisadas detalhadamente, ou não estavam disponíveis para acesso ou não tratavam efetivamente do estudo, com exceção de uma única pesquisa de mestrado. Nesse aspecto, os estudos trataram parcialmente da temática que estamos investigando, variando principalmente entre adolescentes em conflito com a lei e medidas socioeducativas ou sobre educação especial, mas sem uma efetiva interligação entre os temas.

Logo, partindo dessa análise após o levantamento bibliográfico e documental sobre o tema, foram alcançados resultados parciais sobre o objeto de estudo, que por sua vez, apresenta dados quantitativos de pesquisas relacionadas as áreas de Ciências Sociais, Educação e Educação Especial, não encontrando muitas pesquisas relacionadas ao tema de adolescentes com necessidades educacionais especiais em medidas socioeducativas que podem contribuir com uma proposta de atendimento que era o nosso objetivo inicial identificar.

Na próxima seção, abordaremos sobre os sujeitos da educação especial e apresentaremos algumas reflexões que contribuem para analisar os adolescentes privados de liberdade que possuem necessidades educacionais especiais.

4 A INVESTIGAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA SOCIOEDUCAÇÃO

No encontro entre as *águas da socioeducação e as terras da educação especial*, a presente pesquisa buscou inscrever um litoral. Um lugar paradoxal: mínimo, porque frágil e fugidio, e, simultaneamente, potente, porque capaz de embalar sonhos, enviar cartas, inscrever o nome, descobrir a letra. A despeito das mazelas e da precariedade, é ainda na escola que resta a oportunidade de estar com o outro – mesmo sob grades e cadeados (CARVALHO, 2017, p. 68, grifos nossos).

Por definição, entende-se pessoas com necessidades especiais aquelas que quando crianças, jovens ou adultos apresentaram alguma capacidade elevada ou dificuldade de aprendizagem, podendo não necessariamente ser portador de deficiência, mas que passam a ser especiais quando exigem respostas especificamente adequadas na educação, na estrutura física de uma instituição, de uma cidade ou de um transporte, por exemplo, portanto, quando falamos de necessidades especiais estamos falando de uma ampla gama de adaptações nas instituições públicas ou privadas para atender as pessoas de maneira mais humanizada. Nesse aspecto, o termo possui um caráter relativista e contextual, quando o associamos à educação, na medida em que definimos diferentes necessidades educacionais ao longo da escolarização.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicadas pelo MEC determinam no artigo 5.º que são considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentam:

- I - Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes (BRASIL, 2001b, art. 5.º).

As mesmas diretrizes estabelecem ainda, que para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, *a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem*, contando, para tal, com:

- I - A experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - A colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001b, p. 49).

Assim, considerando-se esses aspectos apresentados seria possível considerar que o campo de atendimento das necessidades educacionais especiais de adolescentes privados de liberdade não tem sido debatido, investigado e pesquisado pelo fato de que os profissionais inseridos na área não têm se debruçado em estudar o tema? Ou ainda, que os órgãos gestores não tem se preocupada em realizar uma formação continuada com os profissionais inseridos em tais instituições? Quais elementos fornecessem esse hiato para o atendimento de tais sujeitos, considerando que as Necessidades Educacionais Especiais podem ser classificadas em dois tipos: *permanentes ou temporárias*, como detalhamos no Quadro que segue

QUADRO 13 – CLASSIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

CLASSIFICAÇÃO	CURRÍCULO	ESPECIFICIDADE
Permanente	Exige modificação generalizada	Que se mantém durante todo ou grande parte do percurso escolar, podendo ser provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou por déficits socioculturais e econômicos (Braille, Língua de Sinais etc.) Deficiência intelectual, auditiva, motora, física, baixa visão etc.
Temporária	Exige modificação parcial	De acordo com as características de determinada fase do percurso escolar como problemas de leitura, escrita ou dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional. Podendo haver casos de disgrafia, dislexia, transtornos (TDAH, Opositor, TOC), discalculia; altas habilidades; etc.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: Baseado em Galinha, 2016.

Segundo Galinha (2016) as *dificuldades permanentes* são aquelas que exigem uma modificação generalizada do currículo e tais modificações precisam se manter durante todo ou grande parte do percurso escolar e elas podem ser provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou por *deficits* socioculturais e econômicos. As

dificuldades temporárias, por sua vez, são aquelas que exigem uma modificação parcial do currículo de acordo com “[...] as características de determinada fase do percurso escolar como problemas de leitura, escrita ou dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional” (GALINHA, 2016, p. 86), podendo ter acontecido em decorrência, por exemplo, de alguma violência sofrida na hora da apreensão, do uso, abuso ou abstinência de substâncias psicoativas, dentre tantas outras possibilidades. Convém mencionar que sem uma investigação (*anamnese*) dos profissionais que atuam nas instituições socioeducativas, não há, por exemplo, como dizer, se o abandono e a evasão escolar, como representação de muitos dos casos de adolescentes inseridos nas medidas – como indicam diversas pesquisas e levantamentos anuais – foram ocasionados por dificuldades permanentes ou temporárias ocasionadas antes, durante ou no percurso da medida.

No caso de adolescentes em conflito com a lei é comum que parte dos adolescentes, não estejam alfabetizados mesmo tendo frequentado 8 ou 9 anos de escola, muitos estão ainda, em processo de alfabetização ou são considerados analfabetos funcionais. Conforme indicação empírica, o período frequentado, muitas vezes é descontinuado em face de evasão, abandono e reprovação e, por isso é recorrente que tais adolescentes apresentem uma alta defasagem idade-série, decorrente de dislexia, discalculia, deficiência mental, dentre outras questões que, podem não estar sendo verificadas pelas instituições que executam as medidas.

Conforme apontam diversos estudos realizados por acadêmicos ligados ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi) – Zanella (2007; 2010); Avilar e Fernandes (2020); Fernandes, Cossetin e Costa (2021); Costa, Correia e Fernandes (2021); Fernandes (2022) – e outros pesquisadores como, Cunha e Dazzani (2016), Dias e Onofre (2010) a difícil relação estabelecida entre os adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa e a escola é um alerta de que algo precisa ser investigado no campo da educação especial.

Convém mencionar que muitos desses estudos apontam para situações que envolvem dificuldades de aprendizagem, evasão, repetência, transtornos e outras questões que podem estar associadas a uma dificuldade de aprendizagem ou à necessidades educacionais especiais e, apesar de o atendimento a essas necessidades especiais estar garantido nas legislações vigentes – Lei n.º 8.069/1990

(ECA) e Lei n.º 9.394/1996, que rege a educação no Brasil – como já apontamos - , no âmbito da socioeducação ao que parece o tema não tem sido discutido porque não houve ainda uma aproximação com as áreas da educação especial e da psicopedagogia.

Como sabemos, a LDBEN é a lei que define como funciona todo o sistema educacional do país, assegurando o direito social de crianças, jovens e adultos. Para tanto, essa legislação organizou os diferentes níveis de ensino, possibilitando que sua ampliação e o financiamento da educação pública fosse estendido às escolas comunitárias¹ e filantrópicas². Nesse aspecto, ao tratar de Educação Especial em seu capítulo V, a Lei garantiu que os sistemas de ensino assegurassem aos educandos com necessidades especiais, as diferenciações apresentadas no Quadro a seguir.

QUADRO 14 – GARANTIAS ASSEGURADAS AOS EDUCANDOS NA LDBEN

INCISO	GARANTIA ESTABELECIDA
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;
V	acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, em 2022.

NOTA¹: Adaptado de BRASIL, 1996, art. 59.

Conforme apresentado no quadro, a LDBEN estabeleceu garantias de adaptação relacionado aos currículos integrativos, aos métodos de ensino-aprendizagem, recursos educativos que devem ser adaptados para inclusão de todos os estudantes (Inc. I). No inciso II, do artigo 59, a Lei garantiu terminalidade específica

¹ São instituições que surgem a partir de grupos comunitários. Atuam como cooperativas educacionais tendo como objetivo desenvolver serviços educacionais acessíveis para tal comunidade, sendo constituída por pais, professores e alunos.

² São instituições que prestam serviços educacionais sem fins lucrativos. Seu objetivo é realizar atividades e ações para diversos grupos sociais, principalmente os excluídos e discriminados, assegurando o acesso a tais serviços.

fundamentada em avaliações pedagógicas, especificamente para estudantes com necessidades educacionais especiais e, ainda que eles possam ter o apoio e adaptações necessárias para o seu aprendizado, eles também estão amparados em relação à forma de avaliação de maneira a garantir que recebam uma certificação de conclusão de escolaridade devido sua deficiência (Inc. II).

No inciso III, o mesmo artigo destacou a importância da formação especializada do professor, que também precisa ser continuada, o que nos faz refletir que os professores devem estar preparados para lidar com todo o tipo de especificidade de seus alunos já que estamos falando de uma perspectiva inclusiva para todos, sendo esse um aspecto interessante de ser questionado em pesquisas: as formações dos professores que atuam em instituições socioeducativas possibilitam uma aproximação com a área da educação especial? Guarnieri (1997) destaca que:

[...] especializar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar (GUARNIERI, 1997, p. 6).

O inciso IV, do artigo 59, retrata que o objetivo da educação especial como um todo é a integração do estudante em sociedade independente de sua necessidade especial, seja nos estudos ou no mercado de trabalho, em face disso, o texto estabeleceu condições para que as pessoas com necessidades especiais sejam incluídas, independentemente de sua deficiência, sem que isso as afetem nessa oportunidade de integração. O inciso seguinte, do mesmo artigo, estabeleceu que o acesso aos programas sociais deve ser igual, principalmente na oferta de benefícios que podem reforçar o incentivo à escola.

Logo, podemos relacionar o que rege as diretrizes com as práticas contemporâneas, realizando uma reflexão sobre qual papel o Estado tem desempenhado em relação a essa temática no âmbito da socioeducação? Estaria ele, proporcionando aos educadores uma especialização para o atendimento especial dessas pessoas? E, ainda, os currículos estão adaptados para a integração e articulação desses estudantes?

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos [...] à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha -se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, p. 56).

As práticas inclusivas em sua amplitude carregam os direitos de milhares de educandos presentes nas escolas por todo o país. Como educadores devemos garantir que o ensino e convivência na escola, como instituição social que “[...] é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção, da inclusão ou da diminuição da exclusão social” (BONETTI, 2000, p. 213), transmita o sentimento de respeito à diferença, cooperação e de um ideal onde, diferente da realidade que lutamos para mudar, possa cada vez mais incentivar e denunciar as injustiças sociais e o modelo sociopolítico que produz e reproduz a opressão e exclusão dos direitos de cidadania e políticas públicas educacionais.

4.1 AS DEFICIÊNCIAS PERMANENTES

Quando falamos de deficiência podemos estar falando de uma única ou de múltiplas deficiências, porém independente do caso, elas podem se integrar em quatro tipos: Deficiência Física; Deficiência Sensorial (Auditiva e Visual); Deficiência Intelectual (DI); e, Múltiplas Deficiências.

As pessoas com deficiência física são aquelas que possuem limitações em suas mobilidades e coordenação em geral. Tais limitações podem ser formadas por alguma lesão, perda ou redução da capacidade locomotora e má formação congênita.

O Decreto n.º 3.298/1999 também complementa que os principais e mais comuns deficientes físicos que estão presentes na escola possuem a paraplegia, sendo ela, a perda total das funções motoras dos membros inferiores; tetraplegia sendo a perda total das funções motoras de quatro membros e hemiplegia que é a perda total das funções motoras de um determinado hemisfério do corpo do estudante (BRASIL, 1999). Para Camargos (2021) no ambiente escolar, alguns estudantes podem precisar de acompanhantes, caso tenham suas mobilidades reduzidas. Em caso de paralisia cerebral também pode ocorrer que a pessoa possa ter dificuldades em ler, escrever e falar.

O Decreto Federal n.º 5.296/2004 em seu capítulo II, define a deficiência física como “[...] a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano [...]” (BRASIL, 2004, art. 5.º, Inc. I). Nessa condição estão inseridas situações como: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, triplegia, triparesia, hemiplegia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo e membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que produzam dificuldades para o desempenho de suas funções.

As deficiências sensoriais classificam-se em dois tipos: Deficiências Auditivas e Deficiências Visuais. De acordo com a Lei n.º 5.296/2004, define-se deficiência auditiva como “[...] a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, é comprovada por audiograma nas frequências de 500 hertz, 1.000 hertz e 2.000 hertz” (BRASIL, 2004, art. 5.º, Inc. I). Como sabemos, a audição é de extrema importância na identificação de sons nos mais diferentes ambientes ao decorrer do nosso crescimento e rotina, além de ser fundamental para a aquisição da linguagem falada e sem ela podem ocorrer limitações no desenvolvimento do sujeito.

A deficiência auditiva classifica-se em dois tipos: deficiência *auditiva e surdez*. A auditiva é quando alguma estrutura da orelha apresenta uma alteração, o deficiente auditivo se comunica pela fala e pode apresentar uma perda auditiva de grau leve ou moderado. Já a surdez é ocasionada por alguma alteração nas estruturas da orelha, geralmente a pessoa surda se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)³.

As Deficiências Visuais regidas pelo Decreto Federal n.º 5.296/2004, caracterizam-se como aquelas que há “[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica”. A baixa visão, por sua vez, significa que a acuidade visual se encontra entre 0,3 e 0,5 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004. art. 5.º. Inc. I). De acordo com Honora e Frizanco (2004), os deficientes visuais são classificados em dois grupos: baixa visão (conhecida como visão subnormal) e a cegueira. A Baixa visão (ou visão subnormal) ocorre quando ocorreu uma perda parcial e/ou grande perda da visão,

³ A Lei Federal n.º 10.436/2002 que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e deu outras providências reconheceu a LIBRAS como meio oficial de comunicação e expressão de surdos (BRASIL, 2002).

como rebaixamento significativo da acuidade visual, alteração na visão das cores, dentre outros, porém algumas funcionalidades permanecem preservadas. Na escola, é comum o aluno com baixa visão ter uma visão útil, porém ainda precisa de recursos ópticos como por exemplo os óculos e/ou lentes.

A cegueira por sua vez “[...] é o aluno que necessita do Sistema Braille para aprender a ler e escrever, além de outros recursos especiais” (HONORA; FRIZANCO, 2004, p. 126). Segundo González (2007) é preciso considerar, entre outros fatores, se a cegueira é congênita ou adquirida (súbita e/ou progressiva), pois uma pessoa cega de nascença não é igual àquele que adquire essa condição ao longo da vida, por exemplo. Ela pode ser causada por diversas causas e varia conforme o desenvolvimento do país, sua condição econômica, sanitária e de saúde.

Em seu desenvolvimento, a pessoa cega pode se desenvolver como qualquer outra pessoa, porém, ela possui infinitas possibilidades de conhecer o mundo em que vive por meio dos outros sentidos que ficam bem aguçados.

A Deficiência Intelectual “[...] é o resultado do funcionamento do intelecto inferior à média, por sua vez, é frequentemente considerada uma deficiência grave, pois interfere na inteligência do indivíduo, geralmente, os sinais aparecem antes dos 18 anos de idade” (CAMARGOS, 2021, p. 141). Ela não é considerada uma doença ou até um transtorno psiquiátrico, mas sim a causa de diversos fatores que prejudicam as funções cognitivas do indivíduo, variando entre leve e/ou grave.

Para sua comprovação é necessário acompanhamento contínuo e vários relatórios médicos, comprovando/indicando limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade; saúde e segurança; lazer; e, trabalho (HONORA; FRIZANCO, 2004).

A Deficiência Intelectual segundo Honora e Frizanco (2004) pode surgir de causas intraindividuais como a origem genética, a metabólica, doenças cerebrais graves, desordens psíquicas e causas externas do indivíduo por fatores pré-natais (antes do nascimento), fatores perinatais (do nascimento até um mês de vida do bebê) ou fatores pós-natais (após o primeiro mês de vida do bebê), bem como, de fatores ambientais com a ausência de estimulação no ambiente, que para as autoras são os ambientes empobrecidos de relações afetivas.

Suas características englobam quatro áreas, que apresentam diferenças entre si, sendo elas: Área motora; Área cognitiva; Área comunicativa e Área socioeducacional.

As Múltiplas Deficiências podem variar entre deficiências visual associadas a outras como a intelectual ou auditiva dependendo de sua gravidade, bem como distúrbios, estando também relacionado ao nível de autonomia do indivíduo. Autores como Dyck et al., (2004); Narayan et al., (2010); Nunes (2005) e Ribeiro (1996) adotam os termos *profunda* e *severa* para direcionarem às deficiências múltiplas dado às graves limitações e comprometimentos nos campos cognitivo, físico e sensorial. Os campos emocionais, sociais e linguísticos também podem ser afetados.

Diversos fatores são associados para as causas da Múltipla Deficiência e seus tipos se diferem entre: surdez com deficiência intelectual; baixa visão com deficiência física; deficiência física com deficiência intelectual; dentre outros.

Para Honora e Frizanco (2004) a aprendizagem na infância possui características que concentra boa parte dos principais pontos da deficiência, ou seja, as crianças aprendem suas habilidades mais lentamente; possuem dificuldade em generalizar habilidades aprendidas separadamente; necessitam de instruções organizadas; e, apresentam a necessidade de ter alguém mediando suas atividades, portanto, se pensarmos que a pessoa com necessidade especial precisa de um acompanhamento permanente desta natureza, veremos que as políticas devem prever essa continuidade de maneira contínua.

Convém mencionar que ao que parece, seria mais raro, encontrar adolescentes com deficiências físicas permanentes no âmbito da privação de liberdade, até mesmo porque as deficiências permanentes, *supostamente*, seriam mais fáceis de serem identificadas. Assim, apesar de a lei estabelecer que pessoas com necessidades especiais intelectuais possuem a prerrogativa da inimputabilidade, no caso dos adolescentes que já são inimputáveis em face da idade, eles estariam, portanto, numa condição de dupla inimputabilidade, se essa condição fosse assim identificada. O termo inimputável é utilizado para dizer que alguém não pode ser imputado (penalizado) por ter cometido um ato, em face de ser incapazes de entender o caráter ilícito daquilo que realizou. Convém mencionar, entretanto, que esse entendimento está regulado pelo artigo 26 do Código Penal (CP), mas figura em nossa legislação desde o primeiro Código Criminal de 1830. Sendo assim, o adolescente se considerado nessa condição seria duplamente inimputável, mas se essa condição não

é observada nos atendimentos com seria, então possível garantir tal direito? É certo que a responsabilização por identificar essa condição poderia ser do Poder Judiciário, mas quando a equipe técnica envia ao juiz o relatório técnico deveria investigar e informar essa condição, alterando assim, a rota do cumprimento da medida.

Para Silva (2011, p. 121) os avanços do ECA “[...] não libertou das prisões os adolescentes pobres e infratores”. Para a autora não basta a inimputabilidade penal, já que ela não passa de uma ficção, pois os adolescentes criminalizados estão sujeitos a medidas de caráter retributivo, sendo então, responsabilizados penalmente, não pelo direito penal do adulto, mas pelo direito penal juvenil que está delineado no Estatuto da Criança e do Adolescente, já que realizam um debate sustentado nos conceitos de educação *versus* punição. Entretanto, elas possuem também uma disciplinar, em face de que as medidas socioeducativas, mais do que sancionatórias e/ou pedagógicas, possivelmente se constituem como medidas sociodisciplinares, cujo efeito é tornar os adolescentes criminalizados, ao mesmo tempo, obedientes e produtivos” (MENEGETTI, 2018, p. 108).

Convém mencionar que no âmbito da privação de liberdade, a empiria demonstra que não é raro adolescentes adentrarem as unidades de internação com partes do corpo amputadas (pés, pernas, mãos etc.) devido a disparos de armas de fogo, por exemplo, uma condição que para além dos aspectos de saúde precisam de uma adaptação educacional configurando-se como uma necessidade educacional especial.

4.2 OS TIPOS DE DEFICIÊNCIAS TEMPORÁRIAS

As Necessidades Educacionais Especiais também apresentam as deficiências temporárias que se caracterizam por problemas que envolvem, a dificuldade de leitura, passando por questões associados aos níveis de desenvolvimento, ou situações que envolvem condições externas ao indivíduo, mas que diretamente ou indiretamente o afetam. Nesse aspecto, as deficiências temporárias podem indicar que os adolescentes possuem aprendizagens atípicas, o que indica que sem adaptações curriculares adequadas às suas problemáticas, não conseguem acompanhar o currículo normal, interferindo assim, no processo de escolarização, ocasionando situações de fracasso escolar.

De maneira empírica acreditamos que muitos dos adolescentes inseridos nas unidades de privação de liberdade inserem-se nessa condição e, talvez, este possa ser um dos fatores que mais contribui para o afastamento dos adolescentes da escola quando eles adentram a segunda etapa do ensino fundamental. Nesse aspecto, uma ausência de compreensão sobre o tema contribui para a não identificação de um diagnóstico sobre a temática.

Nos primeiros anos da escolarização, as dificuldades dos alunos com NEE variam entre o cognitivo, o socioemocional, a situação socioeconômica, os aspectos culturais, a fonologia e, ainda, aos grandes eixos do conhecimento que são a matemática e o linguístico. Assim podemos acarretar as mais variadas situações em que tais dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogêneo onde dificilmente podemos defini-las, mas a condição mais comum é o baixo rendimento, que, não necessariamente, indica que tal sujeito tenha dificuldade de aprendizagem, por exemplo.

Ao falarmos das dificuldades de leitura, é concluído normalmente como uma falha no reconhecimento ou na compreensão do material escrito, sendo o mais básico dos processos de reconhecimento. Já as dificuldades de escrita carregam representações cognitivas que segundo Garcia (1998) pode-se analisar a escrita no ditado com base na análise acústica dos sons por meio da qual os fonemas componentes da palavra seriam identificados. Logo, “[...] apresentam dificuldade na compreensão, inversão, transposição, substituição de letras e até mesmo lentidão na percepção visual” (ZUCOLOTO; SISTO, 2002, p. 157). Aos fatores emocionais são relacionados aos subsídios das realizações pessoais que acontecem por intermédio de suportes positivos na relação estrutural familiar. Suas competências são definidas por um conjunto de traços, comportamentos e habilidades, seja em crianças e/ou adolescentes.

Outros tipos de NEE estão relacionadas ao desenvolvimento motor de crianças e, decorrente disso é necessário realizar um trabalho na maturação dos fatores psicomotores, pois para Fonseca (2004) essa atenção influencia na tonicidade muscular, no equilíbrio, na noção corporal (esquema e imagem corporal), na lateralidade, na estruturação espacial, na orientação temporal e, na praxia global – condição que envolve todo o corpo e influencia na realização de atividades físicas (andar, correr etc.). A praxia fina, por sua vez é aquela que está relacionada a movimentos precisos que são realizados com mãos (pegar no lápis, escrever, cortar

papel etc.) que por sua vez, são elementos fundamentais para a aprendizagem. Nesse aspecto, quando a pessoa não consegue desenvolver esses movimentos ele pode apresentar possivelmente algum problema no seu esquema corporal. Segundo Tavares (20019) a psicomotricidade possui grande importância para que possamos desenvolver uma abordagem multidisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, já que envolve os aspectos afetivos corporais, o simbólico e o cognitivo.

Quando tratamos de deficiências temporárias remetemos ao trabalho continuado do professor e/ou escola para a adaptação de seu currículo, bem como, uma formação docente inclusiva. Nesse aspecto,

[...] somente essa formação não será suficiente para o desenvolvimento de conhecimentos que garantam a efetividade de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. Tais conhecimentos para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridos por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva (REIS, 2013, p. 87).

Assim, a implantação de propostas que contribuam para uma educação inclusiva deve antever mudanças nos processos tanto de gestão, como nas metodologias educacionais que correspondam às necessidades dos estudantes, no caso específico, em situação de conflitualidade. Segundo Heredero (1999) é primordial reconhecer que cada aluno aprende de uma forma e no seu ritmo e as adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, se tornam as estratégias básicas para atenção à diversidade, portanto, deveriam estar inclusos nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas e, assim podemos complementar nos PPPs das Unidades Socioeducativas.

4.3 APROXIMAÇÃO ENTRE OS TEMAS

O Brasil entrou na década de 1990 realizando a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamentou o artigo 227 da Constituição. Esse artigo definiu que as crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, prevendo ainda, a integração operacional tanto dos órgãos quanto das instituições públicas para a proteção desses direitos, dentre esses órgãos orientou uma articulação permanente com a área da saúde e da educação para a garantia desses direitos. O Estatuto também afirmou que os adolescentes portadores de deficiência *mental*, inseridos no cumprimento das

medidas socioeducativas deveriam receber tratamento individual e especial, em locais que suprissem suas necessidades (BRASIL, 1990, Art. 112, § 3.º). Sendo assim, o adolescente é inimputável mediante as leis penais, pois “o Estatuto o considera como sujeito em formação, tratando não só de punir, mas também de garantir sua educação”⁴ (DA SILVA PEDRON, 2012, p. 11).

Ao tratar do direito à saúde a lei estabeleceu também em seu artigo 11 que atendimentos médicos para crianças ou adolescentes portadores de deficiências sejam realizados sem qualquer tipo de discriminação, assegurando recebimento de órteses, próteses ou outras tecnologias gratuitamente (BRASIL, 1990, art. 11, Inc. I e II). A mesma lei, no inciso III, do artigo 54, previu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo um atendimento adequado totalmente às necessidades das crianças e adolescentes. No artigo 55, determinou ainda, que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 55).

Na sequência desse movimento a LDBEN, complementou a discussão e ampliou tais direitos, estabelecendo que o Estado tem o dever de garantir educação escolar pública e que esse direito será efetivado também, mediante a garantia de “[...] atendimento educacional especializado, gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, mas considerando-se que as instituições escolares funcionam dentro das unidades privativas de liberdade, essas instituições também deveriam receber atenção política para a efetivação desse direito (BRASIL, 1996, art. 4.º, Inc. III). No artigo 58, da mesma lei, o legislador estabelece que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º). Importante mencionar que o artigo desvela, de alguma maneira a faceta médica do atendimento especializado, ao tratar os estudantes com necessidades especiais como uma *clientela* que como sabemos, refere-se a forma como o médico trata ao seu paciente habitual o que evidencia de alguma maneira uma faceta neoliberal da legislação que norteia essa política.

⁴ Para uma melhor compreensão sobre o tema da inimputabilidade que envolve adolescentes privados de liberdade acessar a dissertação intitulada *A perspectiva da ONU sobre o menor, o infrator, o delinquente e o adolescente em conflito com a lei: as políticas de socioeducação* (ZANELLA, 2014).

Na virada do século XXI, as manifestações do Conselho Nacional de Educação (CNE), contribuíram com o esforço de construir um arcabouço de diretrizes nacionais para a educação especial, conforme assinalado nos Pareceres n.º 17/2001 e na Resolução n.º 2/2001, da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (CNE; CBE, 2001c; 2001d). Tais documentos foram apresentados em favor de que os sistemas de ensino, matriculassem os educandos com necessidades educacionais especiais cuja definição foi assim apresentada: educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem (inciso I) e que possuem no ambiente escolar, dificuldades específicas de aprendizagem, ou “[...] limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” (CEB; CNE, 2001d, art. 5.º, Inc. I).

Assim, considerando-se a discussão realizada e, em face de que não identificamos nos estudos um percurso sobre a identificação de necessidades educacionais especiais envolvendo adolescentes privados de liberdade, a partir do levantamento bibliográfico e documental realizado nos capítulos anteriores, decidimos organizar algumas informações identificadas para que seja possível em algum momento sistematizar um instrumento, sobre o tema, para auxiliar os profissionais que atuam nas instituições de privação de liberdade. Assim, longe de apresentarmos uma totalidade sobre as questões que envolvem o debate, o quadro que segue é uma tentativa inicial e, primária de sistematização que busca contribuir, sem desconsiderar outras questões que poderiam ser agregadas a ele.

QUADRO 15 – CARACTERÍSTICAS E DEFINIÇÃO DA CONDIÇÃO

CARACTERÍSTICAS IDENTIFICADAS	DEFINIÇÃO
Dificuldades acentuadas de aprendizagem	Caracterizada quando indivíduos apresentam dificuldade de aprendizagem que não são necessariamente ocasionadas por deficiências;
Limitações no processo de desenvolvimento	São alterações que podem estar relacionadas com razões comportamentais, aspectos econômicos, emocionais, familiares, afetivos e/ou psicológicos;
Dificuldade no acompanhamento das atividades curriculares por causa orgânica específica	Apresenta como característica um problema físico e uma doença diagnosticada por exames objetivos que dão resultados objetivos sobre excesso ou falta de algum componente no corpo humano;
Dificuldade no acompanhamento das atividades curriculares não identificada	Situações em que o estudante não consegue associar ou interpretar alguma atividade;

Continua p. 63

CARACTERÍSTICAS IDENTIFICADAS	DEFINIÇÃO
Dificuldade no acompanhamento das atividades curriculares causada por disfunção	Disfunção é caracterizada por uma certa incapacidade prestar atenção, dificuldade de assimilação cognitiva e/ou desorientação;
Dificuldade no acompanhamento das atividades curriculares causada por limitação	Geralmente ligadas limitações motoras como andar, correr e/ou se movimentar;
Dificuldade no acompanhamento das atividades curriculares causada por deficiência	Relacionado aos cinco sentidos e também pode estar relacionado a falta de algum membro que impossibilita de escrever, ouvir, enxergar etc;
Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos	Normalmente identificados no atraso de falas e/ou dificuldade em falar palavras devido algum problema fonológico e a utilização de linguagens e códigos aplicáveis como Libras e Braile;
Altas habilidades/superdotação	São mencionados na Declaração de Salamanca (Unesco), podendo apresentar deficiência intelectual ou impedimento de longo prazo de natureza sensorial, física ou múltipla, os surdos e os que apresentam transtorno do espectro autista e quadros psicológicos ou psiquiátricos mais graves;
Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes	Geralmente enquadrado em indivíduos com altas habilidades/superdotação, onde aprendem precocemente sobre os mais diversos assuntos e conceitos, possuem boa memória, atenção concentrada, vocabulário avançado, dentre outros;
Dificuldades Permanentes	São dificuldades caracterizadas por exigem uma modificação generalizada do currículo e tais modificações precisam se manter durante todo ou grande parte do percurso escolar;
Dificuldades Temporárias	Essas exigem uma modificação parcial do currículo de acordo com as características de determinada fase do percurso escolar como problemas de leitura, escrita ou dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional;
Analfabetismo Funcional	Condição na qual se enquadram as pessoas que não conseguem realizar tarefas básicas que envolvem a leitura de palavras e frases, mesmo sabendo ler números familiares como preços e telefones;
Deficiência Física	São limitações em suas mobilidades e coordenação em geral (lesão, perda ou redução da capacidade locomotora e má formação congênita);
Deficiência Sensorial	Classificadas em dois tipos: Deficiências Auditivas e Deficiências Visuais;
Deficiências Visuais	Podendo caracterizada como aquelas que há “[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica”;
Deficiência Intelectual	Caracterizado pelo funcionamento do intelecto inferior à média, por sua vez, é frequentemente considerada uma deficiência grave, pois interfere na inteligência do indivíduo;
Dificuldades de leitura	Falha no reconhecimento ou na compreensão do material escrito;
Dificuldades de escrita	Apresentam dificuldade na compreensão, inversão, transposição, substituição de letras e até mesmo lentidão na percepção visual;
Fatores emocionais	Relacionado aos subsídios das realizações pessoais que acontecem por intermédio de suportes positivos na relação estrutural familiar;
Fatores psicomotores	Trata-se da tonicidade muscular, equilíbrio, a noção corporal (esquema e imagem corporal), lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, e praxia global e fina.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

Para Glat e Blanco (2007) a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola, em que é possível o acesso e a permanência (assim como, a participação e a aprendizagem) de todos os alunos. Nesse aspecto, o quadro aponta características que podem ser apresentadas por adolescentes (crianças e adultos) em determinado momento de seu percurso escolar, elevando-se para um âmbito pedagógico onde esses alunos apresentam necessidades educacionais especiais.

Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 as dificuldades de aprendizagem podem absorver uma diversidade de necessidades educacionais que remetem desde a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001c, p. 20). Convém mencionar que ao falarmos da prática pedagógica com o público da Educação Especial faz-se necessário uma série de recursos e apoio especializado. Ver esta referência

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 também apresenta orientações para que a os órgãos de ensino realizem, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino aprendizagem garantindo:

- I - A experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - A colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (CNE/CEB, 2001d, p. 2)

O que nos faz refletir é que não se limita apenas a permanência desses alunos na escola, mas também contribui para garantir cidadania, saúde, respeito às diferenças e a responsabilidade da escola em criar espaços inclusivos e todos os seus âmbitos. Nesse aspecto, apesar dos esforços garantidos nas leis supramencionadas podemos concluir que ainda falta muito para que esse acesso seja viabilizado para adolescentes privados de liberdade, nessa perspectiva, o próprio Conselho Nacional de Justiça (CNJ) decidiu dar um foco para a questão promulgando duas leis e legislando sobre a questão.

A Resolução n.º 369/2021, promulgada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) estabeleceu os

[...] procedimentos e diretrizes para a substituição da privação de liberdade de gestantes, mães, pais e responsáveis por crianças e pessoas com deficiência, nos termos dos arts. 318 e 318-A do Código de Processo Penal, e em cumprimento às ordens coletivas de habeas corpus [HCs] concedidas pela 2ª Turma do Supremo Tribunal Federal nos HCs n.º 143.641/SP e n.º 165.704/DF (CNJ, 2021, art. 1.º).

No Parágrafo Único do mencionado artigo estabeleceu que a resolução também se aplica a adolescentes e jovens apreendidos, processados por cometimento de ato infracional ou em cumprimento de medida socioeducativa, observadas as disposições nas leis n.º 8.069/1990 (ECA) e n.º 12.594/2012 (SINASE),

Juntamente com a demanda de Habeas Corpus (HCs) n.º 143.641/SP e n.º 165.704/DF reconheceu que a prisão provisória – no caso de adultos – e as medidas socioeducativas em meio fechado – no caso de jovens e adolescentes – sempre excepcionais – deveriam ser substituídas para mães, gestantes, responsáveis ou outras pessoas que são cuidadoras e pessoas com deficiência, para a garantia do melhor interesse das crianças e adolescentes para a fim da manutenção dos vínculos familiares (BRASIL, 2021). No artigo 3.º a lei garantiu, ainda que se a custodiada for “[...] gestante, mãe ou responsável por crianças ou pessoas com deficiência, indicativo da necessidade de analisar a possibilidade de substituição de prisão preventiva por prisão domiciliar, e o cabimento de saída antecipada do regime fechado ou semiaberto, conforme Súmula Vinculante no 56” (CNJ, 2021, art. 3.º, Inc. I). Além disso, estabeleceu que se o custodiado for

[...] pai ou responsável por criança ou pessoa com deficiência, a fim de indicar a necessidade de analisar a possibilidade de substituição de prisão preventiva por prisão domiciliar, nos termos do art. 318, III e VI, do Código de Processo Penal, ou de saída antecipada do regime fechado ou semiaberto, conforme Súmula Vinculante no 56 (BRASIL, 2021, art. 3.º, Inc. II).

Finalmente, a lei definiu que se a custodiada for “[...] gestante, mãe ou responsável por crianças ou pessoas com deficiência que já tenha cumprido um oitavo da pena no regime prisional, indicativo da necessidade de análise de progressão de regime, nos termos do art.112, § 3º da Lei de Execução Penal (BRASIL, 2021, art. 3.º, Inc. III).

Segundo o CNJ (2021) isso se reflete no contexto de aprisionamento e reforça a necessidade de investimento sobre o aprisionamento de adultos e internação de

adolescentes e jovens, ganhando atenção especial os temas relacionados aos direitos reprodutivos, ao exercício da maternidade e da paternidade pelas pessoas privadas de liberdade.

Seguindo esse processo de alguma sensibilização, em relação ao tema, o CNJ promulgou uma segunda norma, ainda mais recentemente, a Resolução n.º 487/2023 que dispõe sobre o tratamento para pessoas com transtornos mentais no âmbito da jurisdição penal. Na resolução, o órgão adotou uma política relacionada à indicação de internação fundada exclusivamente em razões clínicas de saúde formalizando o que já estava implícito nas legislações que a, partir de então, deve haver uma articulação interinstitucional permanente do Poder Judiciário para garantir o direito à atenção à saúde e acompanhamento socioassistencial em todas as fases do procedimento penal. A Lei Resolução n.º 487/2023, instituiu a Política Antimanicomial do Poder Judiciário e estabeleceu procedimentos e diretrizes para implementar a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei n. 10.216/2001, no âmbito do processo penal e da execução das medidas de segurança, regulando, a partir de então, que a política antimanicomial deve ter início nas audiências de custódia, momento em que as pessoas com indícios de transtornos mentais ou quaisquer doenças psicossociais deve ser onde encaminhada para atendimento voluntário. Esse atendimento é sob responsabilidade da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) ao qual é composta por diversos serviços e equipamentos referentes a atenção médica e interdisciplinar à saúde mental (CNJ, 2023).

Em relação ao único estudo que identificamos e tivemos acesso que realiza uma aproximação com o tema é conveniente mencionar que o estudo intitulado *Terra-mar: litorais entre a socioeducação e a educação especial* concluiu que: “Para o adolescente em conflito com a lei e para aquele com deficiência, ou ainda, para um adolescente em conflito com a lei que possui uma deficiência, a condição de ser aluno ainda está em suspeição” (CARVALHO, 2017, p. 68).

Nesse aspecto, o pesquisador considerou que na escola em que realizou pode haver adolescentes com deficiência, considerados da educação especial, mas isso não aparece de maneira definitiva como resultado da pesquisa, em face de que apesar de o tema estar nos documentos legais, “[...] não encontramos formalizada a presença de adolescentes com deficiência que cumprem medida de internação. O silêncio, entretanto, é ruidoso” (CARVALHO, 2017, p. 70).

Ademais, para o pesquisador a vulnerabilidade escolar mais comum é caracterizada pela baixa escolaridade dos adolescentes, muitas dessas condições são justificadas pela alta evasão por parte de muitos adolescentes, o que para muitos, por si só explica o atraso, sem que seja necessária uma investigação mais aprofundada. O autor considera também, que muitos dos sujeitos sentem-se distantes das suas expectativas na realidade escolar, sendo pouco apoiados em suas dificuldades e desestimulados, além de suas situações socioeconômicas. Dessa maneira, a educação especial, historicamente tem se ocupado daqueles que não correspondem aos ideais escolares, precisa agora alargar seus horizontes, visto que, no caso de adolescentes privados de liberdade, só o desempenho escolar não tem sido suficientemente capaz de justificar o encaminhamento para avaliação pedagógica especializada e talvez para o atendimento educacional especializado.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA SEÇÃO

Buscamos trazer nessa seção as diretrizes que regem os sujeitos que apresentaram alguma capacidade elevada ou dificuldade de aprendizagem, podendo não necessariamente ter alguma deficiência. Apresentamos que tais necessidades educacionais especiais podem ser classificadas como permanentes onde exigem modificação curricular generalizada e podem ser provocadas por problemas orgânicos ou econômicos, enquanto as dificuldades temporárias exigem uma modificação curricular parcial e pode ser identificada em algum momento do percurso escolar em decorrência de alguma violência ou utilização de substâncias psicoativas.

Nesta seção apresentamos também as garantias de adaptação de currículos, métodos de ensino-aprendizagem e recursos específicos para garantir a inclusão daqueles que possuem necessidades básicas especiais o que nos levou a refletir sobre as práticas inclusivas contemporâneas e o papel que o Estado deve desempenhar para garantir recursos para o atendimento dos educandos, bem como uma especialização profissional dos educadores que atuam efetivamente com pessoas nessas condições. Nesse aspecto, observamos que no percurso da investigação não identificamos nenhuma atividade de formação com profissionais da área da educação escolar na socioeducação sobre o tema da educação especial e

das necessidades educacionais especiais o que identifica também uma lacuna sobre o tema.

Por fim, procuramos apresentar algumas características das condições que adolescentes com necessidades educacionais especiais possuem, que por sua vez, definem suas especificidades diante de sua deficiência ou necessidade. Além disso, buscamos na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 as orientações que devem ser realizadas na avaliação desses educandos, bem como, o comprometimento de sua permanência na escola através de colaboração da família, dos serviços de assistência pública na garantia completa de sua cidadania. Convém mencionar que se o adolescente permanece no cumprimento da medida socioeducativa e a equipe multidisciplinar que o atende não consegue observar as condições que o levaram a repetir anos letivos, evadir ou abandonar a escola possivelmente o retorno dele para a educação escolar, após o cumprimento da medida, significará um novo fracasso escolar.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ler o que ainda permanece invisível? É possível outro jeito de fazer educação? A educação especial, através do atendimento educacional especializado, poderia, nas beiras da socioeducação, ofertar novas margens para os sujeitos (que carregam o mar no nome)? (CARVALHO, 2017, p. 70).

Neste trabalho buscamos por meio de levantamento bibliográfico e documental investigar o tema do atendimento de adolescentes com necessidades educacionais especiais inseridos no cumprimento de medida socioeducativas. A discussão buscou investigar como as políticas públicas garantem os direitos de acesso escolar a adolescentes que possuem uma necessidade educacional especial no âmbito da socioeducação. Ficou evidente na compreensão sobre a história da Educação Especial que o viés inclusivo que a legislação busca proporcionar a todos os sujeitos com necessidades educacionais especiais inclui também pessoas em cumprimento de medida, já que não há nenhuma orientação de exclusão dessas pessoas, o que seria contraditório se considerarmos que a inclusão é um aspecto primeiros dessas políticas.

Procuramos através das normativas desenvolver uma linha do tempo a partir da qual apresentamos, além da construção histórica, as organizações, declarações e convenções que deram início aos discursos ativistas dos direitos das pessoas com deficiências. O estudo demonstra que tais direitos que começaram a ser conquistados no século XIX, continuam em vigor e buscando um frequente aperfeiçoamento o que evidencia a importância de estudos como este que demonstram que este debate ainda está longe de incluir pessoas em privação de liberdade. Assim, o estudo aqui apresentado identificou as primeiras propostas contra a exclusão e discriminação, destacando que o protagonismo na área ocorreu por iniciativa da OIT, como uma agência da ONU que atua em pautas vinculadas ao mundo do trabalho o que evidenciou que os primeiros debates sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais tinham como objetivo promover um aumento no exército industrial de reserva, resultando na diminuição do valor da força de trabalho dos trabalhadores, em geral.

Na sequência desse movimento, os militantes da área buscaram discutir a inserção desse debate não apenas nos espaços de trabalho, mas passaram a lutar pela construção de uma modalidade de ensino no âmbito escolar, sendo que para isso foi necessário garantir também a formação e a capacitação de profissionais da educação para o atendimento educacional especializado o que levou a área a reunir pouco a pouco esforços para avanços no acolhimento da proposta inclusiva.

A respeito do levantamento sobre o tema, realizado na terceira seção, obtivemos resultados parciais já que não foi possível encontrar muitos registros sobre o objeto específico do estudo. Enquanto conclusão, pudemos observar que a temática tem sido pouco discutida no que tange aos adolescentes com NEE nos centros socioeducativos, mesmo que as políticas vigentes garantam que esses adolescentes devem estar em constante formação de sua cidadania, sendo a educação escolar um aspecto indissociável desse processo.

Ao falarmos das características identificadas nas NEE, observamos a diversidade de fatores que abrangem suas causas, como os fatores orgânicos, sensoriais, físicos, emocionais, comportamentais, cognitivos e até mesmo socioeconômicos, portanto, aspectos que compreender a diversidade que abriga a Educação Especial remetendo a conhecimentos que vão além dos pedagógicos, pois até mesmo, o modelo econômico interfere nas políticas e na conquista de um espaço devidamente inclusivo.

Desse modo, a pesquisa buscou compreender como o sujeito da Educação Especial está amparado relacionando também com as medidas socioeducativas e como essas medidas são aplicadas legislativamente nesse país. Ao apresentarmos os levantamentos bibliográficos realizados para a procura do objeto da pesquisa evidenciamos poucos resultados ligados diretamente a temática, assim buscamos compreender como essas políticas foram legitimadas e como funcionam. Ao abordar os sujeitos da educação especial refletimos sobre os problemas como as necessidades educacionais dos adolescentes podem estar associadas às necessidades especiais e como a ausência de um debate sobre o tema *torna a política e os adolescentes que delas necessitam invisíveis*.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tamires Silva; ARAUJO, Filipe Vasconcelos. **Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida**: uma breve apreciação. **Revista Interfaces: saúde, humanas e tecnologia**, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/24>. Acesso em: 26 abr. 2023. (2013).

AMPID. Associação Nacional dos(as) Membros(as) do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência. **Convenções e Declarações da ONU sobre a Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>. Acesso em: 26 mai. 2023. (2023).

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Mensagem da Apae**: Ed. Especial 60 anos. A. 47. n. 1. nov. 2014. Disponível em: <https://media.apaebrasil.org.br/3908-anais-xxv-congresso-nacional-das-apaes-2.pdf>. Acesso em: 18 jan 2023. (2014).

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **Quem Somos**. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 28 dez. 2022. (2022).

AGÊNCIA SENADO. Comissão de Educação aprova marco para instituições comunitárias de educação básica. 2022. In: **Agência Senado**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/02/17/comissao-de-educacao-aprova-marco-para-instituicoes-comunitarias-de-educacao-basica>. Acesso em: 12 dez. 2022. (2022).

ALMEIDA, Wolney Gomes. **O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira**. 26/02/2015, 187 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2367662. Acesso em: 22 jun. 2023. (2015).

ALMEIDA, Tamires Silva; ARAUJO, Filipe Vasconcelos. **Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida**: uma breve apreciação. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2013. (2013).

AMARAL, João Joaquim Freitas do. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. (2007).

AVILAR, Wilkerson Oliveira de; FERNANDES, Maria Nilvane. A escolarização de jovens privados de liberdade no centro socioeducativo Santa Juliana. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.22 n.2 p. 389-405 abr./jun. 2020. DOI 10.20396/etd.v22i2.8654676. (2020).

BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. **Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado.** 06/05/2013, 259 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Salvador: UFBA. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=132279. Acesso em: 23 jun. 2023. (2013).

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A Federação Nacional das APAES e seu periódico (1963-1973): estratégias, mensagens e representações dos apaeanos em (re)vista.** Tese (Doutorado em Educação). Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2017. 340 f. (2017).

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000. (2000).

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Manual Resolução n.º 369/2021 [recurso eletrônico]: substituição da privação de liberdade de gestantes, mães pais e responsáveis por crianças e pessoas com deficiência / Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Departamento Penitenciário Nacional; coordenação de Luís Geraldo Sant'Ana Lanfredi ...** [et al.]. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021. (2021).

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2023. (2015).

BRASIL. **Lei n.º 12.594, de 18 de janeiro de 2012:** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm. Acesso em: 05 abr. 2022. (2012).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília: Ministério da Saúde, 2008. 72 p. – (Série E. Legislação em Saúde). (2008).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2023. (2006).

BRASIL. **Decreto n.º 5.296 de 02 de dezembro de 2004:** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 18 jan. 2023. (2004).

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002:** dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 jan. 2023. (2002).

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**: Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: MEC, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 jan 2023. (2001a).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial; SEESP, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023. (2001b).

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2023. (1996).

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**: Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 abr. 2023. (1990).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2023. (1988).

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC-Editora da PUC-SP, 1993. (1993).

CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013. (2013).

CANZIANI, M.L. **A integração da pessoa portadora de deficiência no contexto educacional**. Revista Vivência, Florianópolis, n.13, p.22-23, 1993. (1993).

CAMARGOS, Geovanna Rodrigues Soares et al. As pessoas com deficiência e o papel da inclusão nas escolas. In: **Revista Projetos Extensionistas**, v. 1, n. 1, p. 132-145, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/RPE/article/view/333>. Acesso em: 04 jan. 2022. (2021).

CARTA DO TERCEIRO MILÊNIO. **Esta Carta foi aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha, pela Assembleia Governativa da REHABILITATION INTERNATIONAL, estando Arthur O'Reilly na Presidência e David Henderson na Secretaria Geral**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023. (1999).

CARVALHO, Wesley Ferreira de. **Terra-mar: litorais entre a socioeducação e a educação especial**. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5031350. Acesso em: 23 jun. 2023. (2017).

CNE. CEB. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Pareceres CNE/CEB n.º 17, de 03 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 02 jul. 2023. (2001c).

CNE. CEB. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023. (2001d).

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Presos com transtorno mental terão atendimento especializado com Resolução**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/presos-com-transtorno-mental-terao-atendimento-especializado-com-resolucao/>. Acesso em: 11 jul. 2023. (2023).

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. Resolução n.º 487 de 15 de fevereiro de 2023. **Institui a Política Antimanicomial do Poder Judiciário e estabelece procedimentos e diretrizes para implementar a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei n. 10.216/2001, no âmbito do processo penal e da execução das medidas de segurança**. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original2015232023022863fe60db44835.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023. (2023).

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n.º 369, de 19 de janeiro de 2021: Estabelece procedimentos e diretrizes para a substituição da privação de liberdade de gestantes, mães, pais e responsáveis por crianças e pessoas com deficiência, [...]**. Acesso em: 15 jul. 2023. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/original22125020210125600f4262ef03f.pdf>. (2021).

CONANDA. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: DF, 2006. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022. (2006).

CORDE. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1944: Salamanca)**. Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 2 ed., 1997, 54 p. (1997).

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. (v. 1). (2010).

COSTA, Nayara de Souza; CORREIA, Janiely; FERNANDES, Maria Nilvane. A educação de jovens e adultos para adolescentes em conflito com a lei: a educação escolar na socioeducação. In: **Educação e emancipação**, v. 14, n. 3. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p279-302>. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18192>. Acesso em: 28 dez. 2021. (2021).

CUNHA, Eliseu de Oliveira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 235-259, mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698144008>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100235&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2023. (2016).

DA SILVA PEDRON, Luciana. **Entre o coercitivo e o educativo: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei.** 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8ZLM5K/1/disserta__o_final__luciana_da_silva_pedron.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023. (2012).

DECLARAÇÃO DE INCHEON. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos.** Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por?posInSet=4&queryId=31bf65db-a589-493d-a7e1-c5856e461471. Acesso em: 17 jun. 2023. (2015).

DECLARAÇÃO DE MANAGUÁ. **Manágua, Republica da Nicarágua, 3 de dezembro de 1993, Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, declarado pelas Nações Unidas.** Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/arquivos/deficiencia/Declaracao_de_Managua.pdf. Acesso em: 16 jun. de 2023. (1993).

DECLARAÇÃO DE WASHINGTON. **Nós, os líderes do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente dos 50 países participantes da Conferência de Cúpula “Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio”, realizada em 21 a 25 de setembro de 1999, em Washington, DC, EUA.** Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_washington_de_1999.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023. (1999).

DIAS, Aline Fávaro; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. **Impulso Piracicaba**, v. 20, n. 49, p. 31-42, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/870>. Acesso em: 09 jul. 2023. (2010).

DOS SANTOS, Washington. **Dicionário jurídico brasileiro.** Del Rey, 2001. (2001).

DYCK, Murray. J. et al. Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: do sounds, sights, or words make the difference?. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, n. 4, p. 789-800, 2004. (2004).

E SILVA, Maria Liduína de Oliveira. **Entre proteção punição: o controle sociopenal dos adolescentes.** Unifesp, 2011. (2011).

FERNANDES, Maria Nilvane. O direito à educação escolar na socioeducação: a atuação do Pedagogo na emancipação política do adolescente em conflito com a lei. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea.** 2022. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/9866>. Acesso em: 10 jul. 2023. (2022).

FERNANDES, Maria Nilvane; COSSETIN, Márcia; COSTA, Débora Pereira da. Políticas educacionais na socioeducação: a educação escolar na internação provisória. In: **Interfaces da Educação**, 12 (35), 2021, 843–866. <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.6053>. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6053/4643>. Acesso em: 10 jul. 2023. (2021).

FERNANDES, Maria Nilvane; COSTA, Ricardo Peres da. **Políticas de Socioeducação: ensino, pesquisa e extensão.** In: UFAM. Programa Institucional de

Bolsas de Extensão (PIBEX): Edital n.º 001/2020 – DPROEXT; PROEXT – Seleção de projetos. Manaus, AM: Pró-Reitoria de Extensão/UFAM, 2020. DECISÃO CEI n.º 176/2020. (2020).

FILANTROPIA, Revista. **Qual o conceito de entidade filantrópica?** 2008. Acesso em: 12 dez. 2022. Disponível em: https://www.filantropia.org/informacao/qual_o_conceito_de_entidade_filantropica. (2008).

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre, Artmed, 2004. (2004).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (1989).

GALINHA, Sônia. Para a inclusão de estudantes em idades pediátricas com NEE do domínio cognitivo-motor temporárias e permanentes. **Revista Interações**, [S. l.], v. 12, n. 41, 2016. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10836>. Acesso em: 17 abr. 2023. (2016).

GARCÍA, Jesus Nicasio. (1998). **Manual de dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas. (1998).

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varelo. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35. (2007).

GONZÁLEZ, Eugênio. (org.) **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.102. (2007).

GUARNIERI, Maria Regina. **O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor**. In: Anais da ANPED, 1997. (1997).

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125135>. Acesso em: 24 abr. 2023. (2010).

HEREDERO, Eladio Sebastian. **Adaptaciones curriculares**. Material de Curso. Marília: Unesp, 1999. (1999).

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2004. (2004).

IMRIE, Rob. Demystifying disability: a review of the International Classification of Functioning, Disability and Health. **Social Health Illness.**, v. 23, n. 3, p. 287-305, 2004. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9566.2004.00391.x>. Acesso em: 17 jun. 2023. (2004).

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (2006).

JANNUZZI, Gilberta; JANNUZZI, Nicoláo. Incidência de deficientes no Brasil segundo censo demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. 1998. p. 2889-2908. Disponível

em:<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/955/920>. Acesso em: 20 abr. 2023. (1998).

LINHA DO TEMPO. Educação Especial no Brasil. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. (2021). Disponível em:

<https://view.genial.ly/609acacec984a50d8cae3101/interactive-content-linha-do-tempo-educacao-especial-no-brasil>. Acesso em: 17 jun. 2023. (2021).

LIRA, Jaqueline Alves de. **A educação na socioeducação: um olhar para as ações educativas no contexto da medida socioeducativa de internação numa unidade de privação de liberdade / Jaqueline Alves de Lira**. - João Pessoa, 2017. 156 f. : il. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12794/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 22 ago 2022. (2017).

MÂNGIA, Elisabete Ferreira; MURAMOTO, Melissa Tiekō; LANCMAN, Selma. Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde (CIF): processo de elaboração e debate sobre a questão da incapacidade. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 19, n. 2, p. 121-130, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14037>. Acesso em: 17 jun. 2023. (2008).

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**, São Paulo: Scipione, 1989. (1989).

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis educacional**, v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014. (2014).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1993. (1993).

MEC. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. (2007). Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022. (2007).

MEC. Ministério da Educação. **Legislação de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13020-legislacao-de-educacao-especial>. Acesso em: 16 jun. de 2023. (2023).

MENEGHETTI, Gustavo et al. **Na mira do sistema penal: o processo de criminalização de adolescentes pobres, negros e moradores da periferia no âmbito do sistema penal catarinense**. 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189929>. Acesso em: 11 jul. 2023. (2018).

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil:**

Desenvolvimento Histórico. *Cadernos de História da Educação*; n. 7, jan/dez, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 14 nov. 2022. (2008).

MS. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. 1. ed. Brasília, DF: MS, 2008. (Legislação em Saúde). Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023. (2008).

NARAYAN, Jayanthi. et al. **Cognitive functioning of children with severe intellectual disabilities and children with deafblindness: a study of the perceptions of teachers and parents in the USA and India.** Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, v. 23, n. 3, p. 263-278, 2010. (2010).

NASCIMENTO, Dinaira Rabelo do. **A inserção de adolescentes com necessidades especiais nas medidas socioeducativas em Manaus/AM.** PIBIC/PAIC 2022/2023. Projeto: PIB-H/0210/2022. (TCC, Curso de Pedagogia). Manaus, AM: UFAM, 2023. Dra. Maria Nilvane Fernandes (Orientadora). (2023).

NUNES, Clarisse. Os alunos com multideficiência na sala de aula. In: **SIM-SIM**, I. Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola? Porto: Texto, 2005. p. 66-71. (2005).

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007. (2007).

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n.º 159 – Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.** 1983. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236165/lang--pt/index.htm. Acesso em: 10 jul. 2023. (1983).

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n.º 142 - Desenvolvimento dos Recursos Humanos.** 1975. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_236115/lang--pt/index.htm. Acesso em: 09 jun. 2023. (1975).

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n.º 111 – Discriminação em Matéria de Emprego e Ocupação.** 1958. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_235325/lang--pt/index.htm. Acesso em: 12 jul. 2023. (1958).

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificacion internacional de las deficiencias actividades e participacion:** um manual de las dimensiones de la inhabilitacion e su funcionamiento. Genebra. 1997. (Versão preliminar). (1997).

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (handicaps):** um manual de classificação das conseqüências das doenças. Lisboa; 1989. (1989).

OMS. Organização Mundial de Saúde. International Classification of Functioning, Disability and Health – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. 2001. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840_por.pdf;sequence=111. Acesso em: 12 jul. 2023. (2001).

ONU. Organização das Nações Unidas. **Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU n.º 48/96 - 20 de Dezembro de 1993.** Disponível em: <https://www.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/normas-para-equiparacao-de-oportunidades-para-pessoas-com-deficiencia-onu-1993.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023. (1993).

PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. **Trajatória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes.** *Revista Mediação*, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan.- jun. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/10520>. Acesso em: 08 jun. 2023. (2020).

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível.** Rio de Janeiro, 2013. (2013).

RIBEIRO, Gilberto Medeiros. **A comunicação na deficiência mental profunda.** Braga: APPACDM Distrital de Braga, 1996. (1996).

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais.** 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155248>. Acesso em: 23 mai. 2023. (2014).

ROSS, Paulo Ricardo. **Educação Inclusiva: da ideologia neoliberal às possibilidades e limites concretos. Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, n. 2, p. 48-52, 2000. (2000).

SANTOS, Kátia Silva; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Novos 'referenciais' cognitivos e normativos para a Política Nacional de Educação Especial no Brasil.** *Práxis Educacional*, v. 10, n. 16, p. 15-33, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/760/642>. Acesso em: 23 abr. 2023. (2014).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-1. (2007).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003. Disponível em: https://www.henriquetateixeira.com.br/up_artigo/como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia_pa3go1.pdf. Acesso em 08 jun. 2023. (2003).

SILVA, Fabiane Maria; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, p. e27/1-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68369>. Acesso em: 12 abr. 2023. (2022).

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE**, 9., 2009, p. 4554-4566. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022. (2009).

SILVA, Rita de Fátima da; ARAÚJO, Paulo Ferreira de; DUARTE, Edison. **Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho.** 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd69/inclusao.htm>. Acesso em: 17 jun. 2023. (2004).

SILVA, Adriane Giugni da. **O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995. (1995).

SOUZA, Renata Melo de. **Limites e desafios da Socioeducação na Liberdade Assistida**: pensados a partir de Campos dos Goytacazes - RJ. 03/08/2022, 336 f. Doutorado (Políticas Sociais). Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Acesso em: 23 jun. 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13152563. (2022).

TAVARES, Sandra Ferreira. **O corpo e os fatores psicomotores como agentes intervenientes nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita em escolares**: contribuições da psicomotricidade em uma perspectiva inclusiva. 2019. Dissertação de Mestrado. Brasil. (2019).

THE ARC. The Arc of the United States. **History of The Arc**. Disponível em: <https://thearc.org/about-us/history/>. Acesso em: 15 jun. 2023. (2023).

THOMAS, Ed. **Apaes e a educação inclusiva e transformadora**. 2014. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=360447>. Acesso em: 28 dez. 2022. (2014).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997. (1997). UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizado em Salamanca, Espanha, em 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394.locale=en>. Acesso em: 14 nov. 2022. (1994).

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 16 jun. 2023. (1993).

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 27 abr. 2023. (1990).

UNICEF. United Nations Children's Fund. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 17 jun. 2023. (2006).

ULLRICH, Wladimir Brasil. **O outro na educação especial: uma abordagem pela lente do reconhecimento**. 23/01/2017, 75 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vieWTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5040554. Acesso em: 01 jul. 2023. (2017).

VERONESE, Josiane Rose Petry. O adolescente autor de ato infracional sob a perspectiva da intersectorialidade. **Revista do Direito**, v. 3, n. 47, p. 125-143, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/228498060>. Acesso em: 30 mai. 2023. (2015).

WHO. World Health Organization. **Towards a common language for functioning, disability and health ICF**. Geneva, 2002. Disponível em: <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023. (2002).

ZANELLA, Maria Nilvane. A perspectiva da ONU sobre o menor, o infrator, o delinquente e o adolescente em conflito com a lei: as políticas de socioeducação (Dissertação, Educação). Maringá, PR: UEM, 2014. 269f. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Maria%20Nilvane.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023. (2014).

ZANELLA, Maria Nilvane. Escola e adolescente em conflito com a lei: uma relação possível. In: **Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade**, 2010, n. 3, 4-22. Disponível em: <https://seer.pgsskroton.com/adolescencia/article/view/239/224>. Acesso em: 17/set./2020. (2010).

ZANELLA, Maria Nilvane. **A psicopedagogia institucional e a escolarização de adolescentes em conflito com a lei institucionalizados**. (Monografia, Psicopedagogia Institucional). Pato Branco: UNIVALE, 2007. (No prelo). (2007).

ZUCOLOTO, Karla Aparecida; SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3303/2647>. Acesso em: 25 abr. 2023. (2002).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
CURSO DE PEDAGOGIA



APÊNDICES



APÊNDICE A

PESQUISAS DE DOUTORADO SOBRE O TEMA DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA DA CAPES

SOUZA, Renata Melo de. Limites e desafios da Socioeducação na Liberdade Assistida: pensados a partir de Campos dos Goytacazes - RJ. 03/08/2022, 336 f. Doutorado em Políticas Sociais. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro;
ALMEIDA, Wolney Gomes. O guia-intérprete e a inclusão da pessoa com surdocegueira 26/02/2015 187 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Salvador: Universidade Federal da Bahia;
BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. Experiências culturais de alunos surdos em contextos socioeducacionais: o que é revelado 06/05/2013 259 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Salvador: UFBA;
JACINSKI, Edson. Sentidos da interação entre Tecnologia e Sociedade na formação de engenheiros: limites e possibilidades para repensar a Educação Tecnológica. 01/03/2012 312 f. Doutorado em EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Florianópolis: UFSC. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
ALEIXO, Klelia Canabrava. Ambivalências e contradições no âmbito do controle do ato infracional: uma visão panorâmica 01/09/2011 195 f. Doutorado em POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO HUMANA. Rio de Janeiro: REDE SIRIUS/UERJ/CEH-A - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
MARUJO, Marcelo Pereira. Sustentabilidade e responsabilidade socioambiental: crenças provendo a formação de graduandos em administração 01/06/2011 267 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. Natal: UFRN - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
CIA, Fabiana. Um programa para aprimorar envolvimento paterno: impactos no desenvolvimento do filho. 01/03/2009 333 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL). São Carlos: UFSCar - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira
MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania 01/04/2007 263 f. Doutorado em SERVIÇO SOCIAL. São Paulo: PUC/SP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
GALLO, Alex Eduardo. Adolescentes em conflito com a lei: perfil e intervenção 22/02/2006 282 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL). São Carlos: UFSCar - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
PEREIRA, Irandi. O adolescente em conflito com a lei e o direito à educação 01/02/2006 195 f. Doutorado em EDUCAÇÃO. São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: Pesquisa realizada no Catálogo de Teses da CAPES em 19 de junho de 2023.



APÊNDICE B

PESQUISAS DE MESTRADO SOBRE O TEMA DISPONÍVEIS NA PLATAFORMA DA CAPES

ARAÚJO, Ana Paula. A educação inclusiva na escola do campo: contribuições para o protagonismo da oralidade campesina nas aulas de língua portuguesa. 24/10/2022, 114 f. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva. Presidente Prudente: UESPAR;
GONCALVES, Vanessa Cristina. A educação especial na Base Nacional Comum Curricular: reflexões sobre o currículo e o lugar que diferentes sujeitos ocupam no documento. 19/08/2021, 98 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES. São João Del Rei: UFSJDelRei;
BRAZ, Lidiane da Silva. Socioeducação e inclusão: a produção de sujeitos no centro de atendimento socioeducativo de Santa Maria/RS. 11/02/2021, 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Santa Maria: UFSM;
TRICANO, Valeria Correa. Depoimento especial de crianças e adolescentes: estudo de caso do município de Teresópolis – RJ. 06/08/2019, 109 f. Mestrado em DIREITO. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis;
MOKWA, Tarciana. A prática da justiça restaurativa no contexto das medidas socioeducativas em interface com o sistema judicial e o ministério público. 27/06/2019, 68 f. Mestrado em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais. Chapecó: Universidade Comunitária da Região de Chapecó;
TRISTAO, Rafael Barcelos. Direitos Fundamentais e Medidas Socioeducativas: controle e disciplinamento de jovens através da medida socioeducativa de internação nas unidades da Fundação Casa (SP). 29/03/2019: Mestrado em Direito Constitucional. Niterói: UFF;
FREITAS, Sheyla Werner. Jovens e[m] medidas socioeducativas de internação: entre normativas, contextos e notícias. 15/03/2018, 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Porto Alegre: UFRGS;
CARVALHO, Wesley Ferreira de. Terra-Mar: litorais entre a socioeducação e a educação especial. 26/07/2017, 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Porto Alegre: UFRGS;
ULLRICH, Wladimir Brasil. O outro na educação especial: uma abordagem pela lente do reconhecimento. 23/01/2017, 75 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Porto Alegre: UFRGS;
JESUS, Evandro Luis Santos de. A política de proteção especial e a utilização do fundo dos direitos da criança e do adolescente: abordagem analítica. 12/06/2015, 164 f. Mestrado em POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA. Salvador: Universidade Católica de Salvador;
SANTOS, Katariny Maria Leal. Assim caminha a educação inclusiva: concepções de adolescentes em semiliberdade acerca de sua inclusão escolar. 14/08/2014, 158 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Teresina: Fundação Universidade Federal do Piauí
SOARES, Fernanda Nathali Carvalho. A doce independência de não escolher: Medidas socioeducativas como punição no itinerário judicial dos usuários de substâncias ilícitas. 24/07/2014: Mestrado em SOCIOLOGIA. Brasília: UnB;
MARQUES, Fabiana Pereira de Oliveira. As famílias dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto na Política de Assistência Social: Objeto de proteção ou controle? Um olhar para os CREAS'. 17/07/2017, 170 f. Mestrado em SERVIÇO SOCIAL. Rio de Janeiro: CFCH – UFRJ.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

NOTA¹: Pesquisa realizada no Catálogo de Teses da CAPES em 19 de junho de 2023.

APÊNDICE C

PESQUISAS DE MESTRADO SOBRE O TEMA INDISPONÍVEIS NA PLATAFORMA DA CAPES

VASCONCELOS, Zian Karla Costa. O inédito e o viável nas ações socioeducativa voltadas às famílias: estudo da atuação da ADRA (Agência Adventista de Desenvolvimento e Recursos Assistenciais) em Engenheiro Coelho/SP. 01/12/2012, 114 f. Mestrado em Educação. Unisal - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
CAFFAGNI, Lou Guimarães Leão. Técnicas pedagógicas do sistema socioeducativo proposto pelo Eca: uma análise das novas instituições de responsabilização juvenil a partir da filosofia de Michel Foucault. 01/12/2012, 153 f. Mestrado em Educação. São Paulo: FEUSP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
SCHULZ, Elisabete. A dinâmica das redes de proteção ao adolescente em conflito com a lei: Um estudo sobre a ONG Santo Dias. 01/09/2012, 170 f. Profissionalizante em ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI. São Paulo: UNIBAN - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
BARROS FILHO, Alberto dos Santos. A atuação da igreja católica junto ao adolescente em conflito com a lei: a Pastoral do Menor e o Programa Liberdade Assistida Comunitária. 01/08/2012, 280 f. Mestrado em SOCIOLOGIA. Fortaleza: UFC - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
PEDRON, Luciana da Silva. Entre o coercitivo e o educativo: uma análise da responsabilização socioeducativa na internação de jovens em conflito com a lei. 01/08/2012, 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Belo Horizonte: UFMG - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
CASTILHO, Cleide de Fátima Viana. A operacionalização do trabalho social com famílias nos CRAS do município de Maringá-PR. 01/05/2012, 165 f. Mestrado em SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL. Londrina: UEL - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
SANTOS, Márcia Cabral dos. Configuração de sentido subjetivo de inclusão escolar constituído por professores de uma escola pública do Distrito Federal. 01/03/2012, 163 f. Mestrado em PSICOLOGIA. Brasília: Universidade Católica de Brasília - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
FINGER, Luciana Mara. A comum-idade, a prática socioeducativa de internação e o adolescente infrator. 01/03/2012, 163 f. Mestrado em PSICOLOGIA. Curitiba: UFPR - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
MATHIAS JUNIOR, Mauro. Formação Continuada dos Socioeducadores do Sistema Socioeducativo. 01/02/2012, 150 f. Profissionalizante em ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI. São Paulo: UNIBAN - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
LOPES, Elis Regina de Castro. A política socioeducativa e o DEGASE no Rio de Janeiro: transição de paradigma?. 01/02/2012, 150 f. Profissionalizante em ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI. São Paulo: UNIBAN - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
SILVA, Karina Marques da. Processos educativos na convivência e no brincar de crianças do Serviço Socioeducativo Girassol de Cristais Paulista-SP. 01/02/2012, 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. São Carlos: UFSCar - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
CALDAS, Gabriel Aparecido Anizio. ECA: Liberdade Assistida com alternativa educacional para efetivação da dignidade da pessoa humana. 01/11/2011, 181 f. Mestrado em DIREITO. Marília: UNIVEM - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
LISS, Margarida. Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas do estado do Paraná: a identidade em governamentalidade. 01/10/2011, 166 f. Mestrado em LETRAS. Maringá: UEM - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
FERREIRA, Fabiana Patrícia. A circulação dos livros escolares nas escolas públicas de ensino elementar de Minas Gerais (1870-1888). 01/09/2011, 141 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES. São João Del Rei: UFSJ - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;



JESUS, Ricarda Maria de. Sonhos e Desejos enquanto projetos de vida das adolescentes em conflito com a lei. 01/08/2011, 212 f. Profissionalizante em ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI. São Paulo: UNIBAN - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
BIANCHI, Vilma Aparecida. As práticas de assistência ao deficiente no município de Assis/SP: Delimitações Históricas. 01/07/2011, 145 f. Mestrado em PSICOLOGIA. Assis: UNESP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
GARCIA, Melquisedek Aguiar. O xadrez no contexto escolar: pesquisa-ação com estudantes do ensino fundamental. 01/07/2011, 185 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Brasília: UnB - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
SARAIVA, Izabela de Castro Ferreira. Medidas Socioeducativas em Meio Aberto: reflexões acerca do Processo de Municipalização. 01/06/2011, 158 f. Mestrado em PSICOLOGIA SOCIAL. Rio de Janeiro: UERJ - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
MORAGAS, Fernando Silva. Para além da normalização: as medidas sócio-educativas em meio aberto na zona de fronteira das ilegalidades. 01/05/2011, 135 f. Mestrado em PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL). São Paulo: PUC-SP – Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
ANDRADE, Fabiana Vicente de Moraes. Municipalização e gestão da política socioeducativa de prestação de serviço à comunidade e liberdade assistida no município de São Paulo. 01/05/2011, 170 f. Profissionalizante em ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI. São Paulo: UNIBAN - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
MAZILÃO FILHO, Ageu Quintino. O uso do método de alfabetização Sim, eu Posso pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma. 01/04/2011, 157 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES. São João Del Rei: UFSJ - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
PEREIRA, Creusimari Conceição. Inclusão de pessoas com deficiência em espaços não formais de educação: um estudo dos centros para crianças e adolescentes. 01/04/2011, 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. São Paulo: FEUSP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
BORTOLI, Marcelo de Freitas. Análise de erros em Matemática: um estudo com alunos de ensino superior. 01/04/2011, 96 f. Profissionalizante em ENSINO DE FÍSICA E DE MATEMÁTICA. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
MARCONI, Thais Almeida. Identidade do indígena no Paraná e desenvolvimento sustentável: conflitos entre diversidade cultural e inclusão social na contemporaneidade. 01/03/2011, 179 f. Mestrado em LETRAS. Maringá: UEM - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
MIRANDA, Sandra Andréa de. Educador social: um estudo do seu bem-estar psicológico. 01/02/2011, 132 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
ADAMS, Aline. Entre a loucura e o desvio: adolescentes em conflito com a lei acometidos de transtorno psicótico e de conduta no cumprimento de medida socioeducativa de internação. 01/01/2010, 198 f. Mestrado em CIÊNCIAS CRIMINAIS. Porto Alegre: PUCRS - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
SILVA, Luciene Aparecida da. Formação docente continuada, trabalho docente colaborativo e desenvolvimento local: desafios aos portais educacionais. 01/09/2010 225 f. Profissionalizante em GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
SANTOS, Alexandre Andrade dos. A natureza da sanção disciplinar como medida socioeducativa ao adolescente autor de crime militar. 01/09/2010, 135 f. Profissionalizante em ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI. São Paulo: UNIBAN - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
ROCHA, Thais Toledo. O olhar materno diante da medida socioeducativa de privação de liberdade em Goiás. 01/09/2010, 145 f. Mestrado em PSICOLOGIA. Goiânia: PUC GOIÁS – Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
FERNANDES, Tereza Liduina Grigorio. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais. 01/04/2010, 154 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Fortaleza: UFC - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;

MEDEIROS, Marilac Bezerra de. Juventude, delito e moralidade: as narrativas de adolescentes em conflito com a lei, em Maracanaú. 01/02/2010, 158 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Fortaleza: UFC - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
CORAUCCI, Aline Patricia. Atrás das muralhas: representações sociais da medida socioeducativa de internação por adolescentes privados de liberdade. 01/08/2009, 151 f. Mestrado em PSICOLOGIA. Ribeirão Preto: USP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
CAMPOS, Mariza Salomao Vinco de Oliveira. Estatuto da criança e do adolescente: a proteção integral e suas implicações político-educacionais 01/08/2009, 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR. Araraquara: UNESP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
ANTUNES, Meire Lia Lima. Conferências nacionais dos direitos da criança e do adolescente: os significados da redução da idade penal. 01/06/2009, 190 f. Mestrado em PSICOLOGIA. Goiânia: PUC - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
CASTRO, Márcia Da Silva Pereira. Implementação da Política de Assistência Social em Mossoró/RN: uma avaliação a partir dos centros de referência da assistência social. 01/03/2009, 162 f. Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS. Natal: UFRN - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
BINA, Eliene Dourado. A função social do museu e o direito ao patrimônio: um estudo de caso do museu Aberlado Rodrigues. 01/03/2009, 213 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Salvador, UEBA- Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
GONÇALVES, Sílvia da Luz. Jovens, programa de medidas sócio educativas e Escola de Senador Canedo: estudo de caso. 01/09/2008, 80 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Goiânia: PUC - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
SILVA, Raíka Fabíola Guzman da. A Influência das medidas socioeducativas de liberdade assistida na vida do adolescente infrator no Município de Porto Velho – RO. 01/10/2007, 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Campo Grande: UFMS – Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
MELO, Marcos Welby Simões. Ensinando música para deficientes visuais: da educação complementar à pretendida profissionalização. 01/08/2007, 130 f. Mestrado em MÚSICA. Salvador: UFBA - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
SILVA, Marcelo Gomes. Princípio da proteção integral e a (i)legitimidade de um direito penal juvenil: análise político-jurídica das garantias do adolescente. 01/06/2007, 119 f. Mestrado em CIÊNCIA JURÍDICA. Itajaí: UNIVALI - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
RAMOS, Rosana de Julio. Relações de poder e ação profissional: limites e possibilidades no contexto institucional da FEBEM - SP. 01/10/2004, 124 f. Mestrado em SERVIÇO SOCIAL. São Paulo: PUC/SP - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
VEZZULLA, Juan Carlos. A mediação de conflitos com adolescentes autores de ato infracional. 01/10/2004, 130 f. Mestrado em SERVIÇO SOCIAL. Florianópolis: UFSC - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
BORGES, Edna Martins. Programa bolsa-escola de Belo Horizonte: limites e possibilidades de uma política de inclusão social. 01/08/2003, 123 f. Mestrado em ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira;
NOBRE, Antônio Emílio de Carvalho. Os infratores e o adolescente no estado do Pará. 01/08/2002, 144 f. Mestrado em DIREITO. Belém: Universidade da Amazônia- Trabalho anterior à Plataforma Sucupira.

FONTE: Elaborado pelas pesquisadoras

NOTA¹: Pesquisa realizada no Catálogo de Teses da CAPES em 19 de junho de 2023.