



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA (PPGSCA)



REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS
COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM

MANAUS – AM
2025

MARCELLE PERPÉTUO RODRIGUES DE SÁ

**REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS
COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas como critério parcial para obtenção de título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Gil Vicente

Coorientador: Prof. Dr. Bruno de Oliveira Rodrigues

MANAUS – AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- S111r Sá, Marcelle Perpétuo Rodrigues de
Remando para a inclusão: o direito à educação especial nas comunidades tradicionais de Parintins/AM / Marcelle Perpétuo Rodrigues de Sá. - 2025.
157 f. ; 31 cm.
- Orientador(a): José Gil Vicente .
Coorientador(a): Bruno de Oliveira Rodrigues.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia, Manaus, 2025.
1. Inclusão social. 2. Educação especial. 3. Comunidades tradicionais. 4. Participação social. I. Vicente, José Gil. II. Rodrigues, Bruno de Oliveira. III. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia. IV. Título
-

MARCELLE PERPÉTUO RODRIGUES DE SÁ

**REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS
COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Linha 3, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Gil Vicente – PPGSCA/UFAM
(Presidente)

Prof^{fa}. Dr^a. Gessiane Ambrosio Nazario Peres – Professora de Armação dos Búzios - RJ
(Membro)

Prof. Dr. Adan Renê Pereira da Silva – PPGE/UFAM
(Membro)

Prof. Dr. Ludolf Waldmann Júnior – PPGSCA/UFAM
(Suplente)

Prof. Dr. Tiago da Silva Jacaúna – PPGSCA/UFAM
(Suplente)

MANAUS-AM

2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, por Seu infinito amor e bondade, por renovar minhas forças a cada amanhecer e iluminar minha jornada.

Aos meus pais, Vivaldo Gomes de Sá e Maria José Rodrigues de Sá, por todo amor e dedicação. Em especial, à minha mãe, mulher de um amor imensurável, minha maior inspiração como mãe e profissional. Sua trajetória na docência me inspirou e sua presença foi essencial como apoiadora e incentivadora nos momentos mais difíceis. Estendo minha gratidão a toda a minha família, pelo carinho e suporte ao longo desta caminhada.

Ao meu querido e amado esposo, Thiago Dolzany, pelo amor incondicional, cumplicidade e incentivo nos momentos de fragilidade. Seu companheirismo foi fundamental para que eu pudesse seguir firme em cada etapa desta jornada, compreendendo e apoiando todas as fases desse processo.

Ao meu bebê, que esteve em meu ventre durante a fase final do mestrado e acompanhou cada passo desta trajetória. Juntos, enfrentamos dias e noites exaustivos de estudo e, inclusive, a pesquisa de campo, resistindo a cada deslocamento e desafio. Sua presença foi minha maior motivação para continuar.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Gil Vicente, e ao meu coorientador, Prof. Dr. Bruno de Oliveira Rodrigues, por todos os ensinamentos, pelas valiosas orientações e por compartilharem comigo suas experiências e sabedoria. Sou imensamente grata.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pelo aprendizado e crescimento proporcionados, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) e seu corpo docente, pelas contribuições na minha formação, pelo conhecimento transmitido e pelas oportunidades oferecidas durante o mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e pelos subsídios financeiros concedidos ao longo desses dois anos. Sem este alicerce, certamente os desafios travados seriam praticamente intransponíveis.

À Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED), por viabilizar esta pesquisa. Sobretudo à Coordenação de Educação Inclusiva do município, pelo apoio e colaboração, contribuindo para a compreensão das políticas de inclusão escolar no contexto estudado.

Às gestoras das escolas Tsukasa Uyetsuka e Claudir Carvalho, pelo acolhimento e apoio à realização deste estudo, e aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), monitores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pelas contribuições fundamentais nas entrevistas.

Aos colegas do mestrado, pela convivência e as experiências compartilhadas ao longo dessa jornada. Em especial, aos queridos “Muras”, Lorena e Matheus, por toda a parceria, amizade e pelo apoio inestimável nos momentos mais desafiadores. Estendo também meu agradecimento aos colegas da linha 3, Irvana e Thaís, pela troca generosa e pela companhia ao longo do percurso.

Aos professores da banca examinadora, Profa. Dra. Gessiane Peres, Prof. Dr. Adan Renê e Prof. Dr. João Otacílio Libardoni, pela dedicação, valiosas contribuições e sensibilidade em suas considerações, que aprimoraram esta pesquisa e ampliaram meus conhecimentos.

À Profª Paula do Carmo (in memoriam), que me apresentou à Educação Especial e Inclusiva com humildade e competência, ela me fez enxergar esse universo com outros olhos e me apaixonar pela temática. Minha eterna gratidão a ela e a toda a equipe da Educação Inclusiva da qual fiz parte.

A todos dedico meus mais sinceros sentimentos de respeito e gratidão.

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças.

(Mantoan, 2003)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo avaliar as políticas de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial na zona rural do município de Parintins/AM. O direito à educação configura-se como um direito social fundamental para todas as pessoas, independentemente de sua condição ou origem, à luz dos direitos humanos e das políticas educacionais inclusivas. No contexto amazônico, essa garantia se mostrou ainda mais desafiadora, especialmente no que se refere aos direitos educacionais das pessoas com deficiência. As regiões pesquisadas, localizadas em áreas remotas e de difícil acesso, enfrentam diversos desafios, tais como a falta de infraestrutura e acessibilidade, a ausência de profissionais especializados e a desinformação sobre a legislação. Metodologicamente, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de campo, com levantamento bibliográfico e documental, adotando uma abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de um roteiro com entrevistas semiestruturadas, conduzidas com gestores, professores da sala de recursos multifuncional, monitores do atendimento educacional especializado, pais e/ou responsáveis pelos alunos público-alvo da educação especial, além da coordenação de educação inclusiva do município. O estudo foi realizado em duas escolas situadas em comunidades tradicionais, na área de terra firme, de Parintins/AM. A partir dos relatos dos participantes da pesquisa, evidenciou dificuldades significativas quanto ao acesso e à permanência dos alunos público-alvo da educação especial. Entre os principais desafios, destacaram-se a falta de formação continuada dos professores, a ausência de acessibilidade nas escolas, a precariedade do monitoramento por parte da coordenação de educação inclusiva do município, em razão da escassez de recursos financeiros e humanos, além das singularidades regionais que agravam essas dificuldades. Verificou-se que as estratégias de aproximação com as famílias ainda não são eficazes para envolvê-las no processo de inclusão escolar. Apesar dos esforços na implementação de práticas inclusivas, essas ações têm sido conduzidas, em grande parte, pelos professores do AEE.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Social; Direito à Educação Especial; Comunidades Tradicionais; Participação Social.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate school inclusion policies for students who are the target audience of special education in the rural area of the municipality of Parintins/AM. The right to education is a fundamental social right for all individuals, regardless of their condition or origin, in light of human rights and inclusive educational policies. In the Amazonian context, ensuring this right has proven even more challenging, especially concerning the educational rights of people with disabilities. The researched regions, located in remote and difficult-to-access areas, face several challenges, such as a lack of infrastructure and accessibility, the absence of specialized professionals, and a lack of information about legislation. Methodologically, the research was characterized as a field study, including bibliographic and documentary research, adopting a qualitative approach. Data collection was carried out through a semi-structured interview script, conducted with school administrators, teachers from the Multifunctional Resource Room, specialized educational support monitors, parents and/or guardians of students in special education, as well as the municipal inclusive education coordination. The study was conducted in two schools located in traditional communities in the upland area of Parintins/AM. The participants' reports highlighted significant difficulties regarding access to and retention of special education students. Among the main challenges were the lack of continuous teacher training, the absence of accessibility in schools, the precarious monitoring by the municipal inclusive education coordination due to financial and human resource shortages, as well as regional specificities that exacerbate these difficulties. It was found that strategies to engage families are still ineffective in involving them in the school inclusion process. Despite efforts in implementing inclusive practices, these actions have largely been carried out by Specialized Educational Assistance (AEE) teachers.

KEYWORDS: Social Inclusion; Right to Special Education; Traditional Communities; Social Participation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AM – Amazonas

CF – Constituição Federal

CEI – Centro Educacional Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAEE – Público-Alvo da Educação Especial

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Plano de Educação Individualizado

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de Localização de Parintins, a sede municipal e a Vila Amazônia.....	61
Figura 2: Porto posto caçapava de Parintins.....	62
Figura 3: Desembarque de sacos de carvão.....	62
Figura 4: Porto Santa Clara de Parintins.....	62
Figura 5: Desembarque de passageiros.....	62
Figura 6: Mapa de Localização da Comunidade Santa Maria de Vila Amazônia.....	69
Figura 7: Vista da frente e do porto da Comunidade Vila Amazônia.....	71
Figura 8: Vista aérea da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka.....	74
Figura 9: Vista da frente da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka.....	74
Figura 10: Chegada dos alunos no transporte escolar.....	75
Figura 11: Espaço físico da escola.....	75
Figura 12: Banheiros da escola.....	75
Figura 13: Sala de Recursos Multifuncional (SRM).....	76
Figura 14: Materiais adaptados (SRM).....	76
Figura 15: Vista da frente do Centro Educacional Infantil Claudir Carvalho.....	79
Figura 16: Vista externa do Centro Educacional Infantil Claudir Carvalho.....	80
Figura 17: Espaço físico da escola.....	80
Figura 18: Banheiros da escola.....	80
Figura 19: Sala de Recursos Multifuncional (SRM).....	81
Figura 20: Materiais adaptados (SRM).....	81
Figura 21: Quadra do CEI Claudir Carvalho.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quais estratégias a escola adota para promover a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar?	87
Quadro 2: Como a escola organiza a formação e o apoio aos professores para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência?.....	89
Quadro 3: A escola conta com recursos ou infraestrutura adequada para atender os alunos com deficiência? Se não, quais são as maiores limitações?.....	90
Quadro 4: Na sua percepção, quais melhorias ou mudanças seriam necessárias para fortalecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência na zona rural?	91
Quadro 5: Há articulação com os professores da sala de aula comum? Descreva como é essa articulação.....	97
Quadro 6: Como é a participação das famílias (pais/responsáveis) dos alunos do AEE? Descreva como é essa participação.....	99
Quadro 7: Quanto a organização o funcionamento do AEE: a) Como é feita a identificação e encaminhamento do aluno a SRM? b) Número de atendimento por semana, são em grupo ou individual? c) Como é a assiduidade dos alunos?	101
Quadro 8: Você utiliza os materiais didáticos/pedagógicos vindos do MEC no atendimento dos alunos? Caso utilize, quais você usa com mais frequência?.....	104
Quadro 9: Qual é pra você a função do auxiliar/monitor do AEE na sala de aula?.....	110
Quadro 10: Como tem sido sua vivência com o professor na sala de aula?.....	111

Quadro 11: Pra você como é a participação do aluno (a) público-alvo da educação especial nas atividades escolares?.....	113
Questão 12: Como você tem vivenciado a inclusão dos alunos com deficiência pelos alunos sem deficiência na escola?.....	114
Quadro13: Relate como você tem desenvolvido seu trabalho no atendimento ofertado ao aluno(a) com deficiência em sala de aula?.....	116
Quadro 14: Como tem se sentido quanto a vida escolar de seu (a) filho(a) desde o momento que começou a estudar?.....	121
Quadro 15: Como tem sido sua experiência participando das atividades que a escola promove?.....	122
Quadro 16: O que é inclusão para você?.....	124
Quadro 17: Como o (a) senhor (a) percebe a aprendizagem na SRM no contraturno? Acha importante? Por que?.....	126
Quadro 18: Aponte as dificuldades e/ou facilidades que a escola proporciona a seu(a) filho(a)?.....	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de Escolas em Parintins.....	65
Tabela 2: Dependências da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka.....	76
Tabela 3: Equipe Escolar da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka.....	77
Tabela 4: Número de alunos matriculados na Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka.....	77
Tabela 5: Número de alunos PAEE especial da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka.....	77
Tabela 6: Dependências do CEI Claudir Carvalho.....	81
Tabela 7: Equipe Escolar do CEI Claudir Carvalho.....	82
Tabela 8: Número de alunos matriculados no CEI Claudir Carvalho.....	83
Tabela 9: Número de alunos PAEE do CEI Claudir Carvalho.....	83
Tabela 10: Localidade, escolas e sujeitos participantes da pesquisa.....	86
Tabela 11: Perfil dos Gestores Escolares.....	87
Tabela 12: Perfil dos Professores da Sala de Recursos Multifuncional (SRM).....	94
Tabela 13: Perfil dos Monitores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	109
Tabela 14: Perfil dos Pais e/ou responsáveis pelos alunos PAEE.....	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: HISTÓRIA, ABORDAGENS E IMPLEMENTAÇÃO	19
1.1. Discussões sobre a Deficiência a partir da Perspectiva Sociológica.....	19
1.2 Abordagens sobre a influência das Organizações Internacionais nas Políticas da Educação Especial	25
1.2.1. O período entre 1960 a 1980.....	31
1.2.2. A municipalização da educação a partir da Constituição Federal de 1988 e as políticas educacionais dos anos 1990 com foco na Educação Especial	35
1.2.3 As políticas da educação especial na ótica da educação inclusiva a partir dos anos 2000	38
CAPÍTULO II - REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA	43
2.1.A Inclusão e Exclusão na perspectiva de alguns pensadores	43
2.1.1. Alguns apontamentos acerca da inclusão escolar	46
2.2. A Educação Especial na Região Amazônica	50
2.3. Políticas Públicas e práticas de inclusão escolar na Amazônia	54
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO AMAZÔNICO	61
3.1. Panorama da Educação Especial no Município de Parintins/AM	61
3.1.1. Educação Especial e Inclusiva em Parintins	66
3.2. Aspectos Socioculturais da Comunidade Vila Amazônia.....	69
3.3. Análise das Escolas Municipais Tsukasa Uyetsuka e Claudir Carvalho no paradigma da Educação Especial.....	72
3.3.1. Breve histórico da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka	72
3.3.2.Localização.....	73
3.3.3. Espaço Físico	75

3.3.4. Equipe Escolar	77
3.3.5. Número de Alunos Matriculados	77
3.3.6. Número de Alunos Público-alvo da Educação Especial	78
3.4. Breve histórico do Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho”	79
3.4.1. Localização	79
3.4.2. Espaço Físico	80
3.4.3. Equipe Escolar	82
3.4.4. Número de Alunos Matriculados	83
3.4.5. Número de Alunos Público-alvo da Educação Especial	83
3.5. Percepções e Análises dos Dados	84
3.5.1. Os Sujeitos da Pesquisa	85
3.5.2. Visão dos Gestores sobre a Educação Especial	86
3.5.3. Perspectivas dos Professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	93
3.5.4 Atuação dos Monitores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	106
3.5.5. Expectativas das Famílias dos Alunos público-alvo da educação especial (PAEE)	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICES	147
ANEXO	157

INTRODUÇÃO

A luta pela Educação Especial na ótica da Educação Inclusiva foi compreendida como um movimento global que abarcou não apenas aspectos pedagógicos, culturais e políticos, mas também sociais. Partiu-se da premissa de que a educação desempenha um papel fundamental na formação da sociedade, moldando conceitos de família, comunidade, valores morais e culturais. A efetivação do direito à educação especial baseou-se na concepção de que a educação é um direito de todos e dever do Estado brasileiro, devendo ser ofertada com qualidade, seja no espaço urbano ou rural. No Brasil, esse direito encontra-se assegurado tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estando intrinsecamente ligado ao fortalecimento e à participação ativa das pessoas com deficiência no cenário sociocultural, possibilitando igualdade de acesso à educação.

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Esta separação materializou-se na “existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (Kassar, 2011, p. 62).

Nesse prisma, a educação foi analisada como um direito de todos, e a pessoa com deficiência teve garantida a oportunidade igualitária de acesso às escolas regulares, socializando com os alunos sem deficiência. A Constituição Federal de 1988 ressaltou a importância da promoção do bem-estar de todas as pessoas, sem discriminação de qualquer natureza, como origem, raça, sexo, cor, idade, entre outros, enfatizando o princípio da igualdade e da não discriminação como fundamentais para a construção de uma sociedade justa e inclusiva.

A atual LDB, nº 9.394/96, garantiu modificações curriculares baseadas nas potencialidades dos alunos público-alvo da Educação Especial e a organização de métodos e recursos para auxiliar na aprendizagem de acordo com suas necessidades específicas. Nesse contexto, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), com o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade

nos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado e outras garantias.

Este estudo analisou a educação especial nas comunidades tradicionais, situadas em área de terra firme, investigando as particularidades de cada ambiente. Áreas de Terra firme, são caracterizadas por sua elevação em relação ao nível do rio e estrutura mais consolidada, apresentou vantagens relacionadas à proximidade com recursos urbanos e integração socioeconômica. A compreensão dessas dinâmicas educacionais permitiu identificar lacunas e necessidades específicas, possibilitando o desenvolvimento de políticas e práticas mais inclusivas e adaptadas às realidades locais.

A motivação para a realização da presente pesquisa nasce da vivência profissional da pesquisadora como Assistente Social da Coordenação de Educação Inclusiva da Secretaria de Educação do Município de Parintins/AM. Essa experiência permitiu um olhar sensível e crítico sobre a realidade das políticas de inclusão no contexto local, revelando fragmentações significativas na sua execução, sobretudo nas escolas situadas em comunidades tradicionais. Essas comunidades apresentam características singulares estruturais, culturais, de acessibilidade e de ausência de profissionais qualificados que dificultam a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência.

Para além da precariedade vivenciada pelas escolas da rede municipal em áreas urbanas, aquelas localizadas no campo ou em áreas rurais amazônicas enfrentaram problemas ainda maiores, tais como distâncias entre as escolas e as residências dos alunos, condições de acesso precárias devido à falta de acessibilidade do transporte escolar e inadequação da infraestrutura, considerando as especificidades da acessibilidade arquitetônica em escolas rurais. Esses fatores contribuíram para a evasão no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou para a oferta do atendimento apenas no horário da matrícula na sala regular, estratégia considerada uma alternativa para garantir o direito ao serviço.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) pressupôs a interface da educação especial na educação do campo, assegurando que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estivessem presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

As comunidades tradicionais, caracterizadas por sua localização geográfica e peculiaridades regionais, enfrentaram desafios para o acesso a serviços essenciais, incluindo a educação. A falta de infraestrutura adequada, a carência de profissionais especializados, barreiras atitudinais, culturais e

sociais e a ausência do poder público na efetivação de políticas públicas contribuíram para a exclusão e a falta de oportunidades educacionais para crianças e jovens com deficiência nessas comunidades.

Diante desse cenário, este estudo avaliou as políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência em duas escolas da zona rural do município de Parintins/AM, a saber: a Escola Municipal “Tsukasa Uyetsuka” e o Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho”, ambas situadas na comunidade Vila Amazônia, área de Terra Firme. O acesso a esse lugar da pesquisa se dá apenas por via fluvial, utilizando-se embarcações comuns na região.

Para elucidar o objeto de estudo, foram formuladas algumas questões norteadoras: Como foi efetivado o direito à educação especial das pessoas com deficiência nesse contexto regional amazônico? Quais foram as principais barreiras geográficas e de infraestrutura que dificultaram a oferta de serviços educacionais inclusivos em comunidades rurais? Como a falta de formação e a ausência de profissionais capacitados para a educação especial afetaram a qualidade do atendimento às pessoas com deficiência na comunidade?

O contato empírico com as escolas pesquisadas ocorreu a partir da atuação profissional da equipe técnica da coordenação de educação inclusiva de Parintins/AM, além das leituras teóricas, do mapeamento das escolas e do monitoramento técnico realizado nessa localidade. Essas perspectivas serviram de embasamento para a construção do objeto de estudo. À luz dessa perspectiva, “é importante que o proponente do estudo mostre sua relação pessoal com o tema, ou seja, que motivos o levaram a essa escolha, sua experiência enquanto pesquisador, com a temática, o que contribuiria para convencer os avaliadores sobre um aspecto da viabilidade da proposta [...]” (Campos, 2001, p. 174).

A inclusão escolar surge como uma resposta ao reconhecimento das desigualdades enfrentadas por estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. Anteriormente, esses alunos eram frequentemente segregados em escolas ou turmas especiais, o que os privava de uma experiência educacional integradora. No entanto, o paradigma educacional evoluiu, e a inclusão agora é percebida como um direito humano fundamental, amparado por legislações nacionais e tratadas internacionalmente. A inclusão na visão de Silva (2006, p.73) “é uma ideia que contempla a participação de todos, na escola, em especial daqueles que sempre foram considerados como 'doentes' e incapazes frente aos padrões de normalidade”.

A relevância deste estudo reside na contribuição para o fortalecimento da educação inclusiva, por meio da compreensão das demandas específicas das comunidades tradicionais e da

proposição de estratégias efetivas de intervenção. Dessa forma, este trabalho busca contribuir para os estudos de outros autores, gerar novos conhecimentos sobre uma área temática ainda pouco explorada e ampliar a compreensão científica nesse campo.

No que se refere à organização textual desta pesquisa, os capítulos foram estruturados de forma a seguir uma linha lógica que conduz à compreensão do tema. Os pressupostos teóricos foram revisitados conforme necessário, a fim de sustentar reflexões sobre conceitos e ideias relacionadas à inclusão sob a ótica dos direitos humanos e sua implementação em escolas localizadas em áreas rurais.

O primeiro capítulo discute a evolução das políticas educacionais para pessoas com deficiência, abordando desde discussões sociológicas até a influência de organismos internacionais na formulação de normativas. São analisadas as políticas de educação especial no Brasil desde 1960, passando pelas mudanças com a Constituição de 1988 e as reformas educacionais até os dias atuais.

O segundo capítulo trata da inclusão escolar na Amazônia, explorando as abordagens teóricas sobre inclusão e exclusão e os desafios específicos da educação especial na região. São discutidas as políticas públicas voltadas para a inclusão e os obstáculos a serem superados para garantir o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional.

O terceiro capítulo foca na realidade do município de Parintins/AM, analisando a educação especial na Comunidade Vila Amazônia. São apresentados aspectos socioculturais, infraestrutura escolar, recursos pedagógicos e estratégias adotadas para inclusão, além das percepções dos sujeitos da pesquisa sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva na zona rural.

CAPÍTULO I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: HISTÓRIA, ABORDAGENS E IMPLEMENTAÇÃO

Neste capítulo, exploramos a evolução das políticas educacionais para pessoas com deficiência. Iniciamos com discussões sociológicas sobre deficiência para contextualizar seu conceito na sociedade. Em seguida, abordamos a influência primordial dos organismos internacionais na formação das políticas educacionais, destacando sua importância na criação de normativas para orientar o campo educacional voltado às pessoas com deficiência. Descrevemos então as políticas de educação especial no Brasil desde o período de 1960 a 1980, os impactos significativos da Constituição de 1988, as políticas educacionais dos anos 1990 e, finalmente, as transformações ocorridas a partir dos anos 2000 até os dias atuais.

1.1. Discussões sobre a Deficiência a partir da Perspectiva Sociológica

A Educação Especial enfrenta em seu núcleo o desafio de definir claramente seu público-alvo. A controvérsia sobre o termo apropriado para tratar dessa temática continua sendo um obstáculo no campo.

Por exemplos, podemos citar alguns documentos oficiais que utilizam diferentes terminologias para se referir às pessoas com deficiência. A Portaria nº 1.793/94 trata da necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que trabalham com portadores de necessidades especiais. O Decreto nº 3.298/99 aborda a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A partir dos anos 2000, os documentos oficiais passaram a referir-se às pessoas com deficiência, como exemplificado pelo Decreto nº 186/2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Termos como pessoa deficiente, pessoa portadora de deficiência, pessoa com necessidades especiais, pessoas especiais e pessoas com deficiência são usadas para se referir à mesma população. Essas nomenclaturas e seus significados variam, especialmente em convenções e legislações internacionais que abordam a questão. Contudo, nesse contexto, existem questões que vão além da simples nomeação de um grupo específico, envolvem aspectos sociológicos.

Para abordarmos a inclusão sob esta perspectiva, é essencial discutirmos o conceito de deficiência, questões de acessibilidade e outras temáticas fundamentais para compreendermos essa proposta em sua totalidade. Skliar (1999) argumenta que devemos entender o discurso sobre deficiência, ressaltando que o foco desse discurso não é a pessoa considerada deficiente, mas sim os processos sociais, históricos, culturais e econômicos que “regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros”. É crucial inverter o que é constituído como norma ou regime de verdade. Da mesma forma, Omote (1994) afirma que a deficiência não surge com o nascimento ou uma doença adquirida, mas é algo socialmente produzido e mantido.

Significativamente, em 15 de outubro de 2010, foi publicada a Resolução Nº 01 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que alterou a nomenclatura do regimento interno de 06/07/2005. Conforme o Artigo 2º, inciso I, a expressão “Pessoas Portadoras de Deficiência” foi substituída por “Pessoas com Deficiência”. Nesse contexto, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, promulgada no Brasil pelo Decreto Nº 6.949 de 2009, e reforçada pela Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também utiliza essa terminologia, conforme indicado no Estatuto da Pessoa com Deficiência quando fazem a seguinte consideração:

Art. 2º A pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Neste estudo, optamos por utilizar o termo “pessoa com deficiência” por considerá-lo mais atual e adequado, conforme o significado apresentado por Sassaki (2003, p. 12). Segundo este autor, as terminologias evoluem, pois “a razão disto é que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência”. Essas mudanças não se limitam a trocas de palavras, mas sim de significado.

Entre os séculos XIX e XX, a deficiência passou a ser entendida como resultado de causas naturais, ligadas à formação orgânica dos indivíduos, principalmente na Europa. No Brasil, essa visão teve grande impacto. Médicos se dedicavam a pesquisas e atuavam diretamente na educação como professores, diretores de instituições e teóricos pedagógicos (Padilha, 2014). Jannuzzi (2017) destaca que a medicina influenciou a educação das pessoas com deficiência não apenas pela atuação direta dos médicos, mas também através de diretores, professores e dos ensinamentos baseados na

área da saúde. Além disso, os médicos reconheceram a importância da abordagem pedagógica, enfatizando a segregação e integração na prática social mais ampla, sendo pioneiros na teorização do tema.

Para contrastar com o modelo médico, surgem em meados do século XX, especialmente na década de 1970, discussões sobre o modelo social de deficiência. Esses estudos trazem uma nova perspectiva, tratando a deficiência como um conceito complexo que reconhece os aspectos biológicos e fisiológicos, mas também critica a estrutura social que oprime as pessoas com deficiência, assim como outras formas de opressão, como o racismo. Segundo Diniz (2007), os estudos sobre deficiência revelam uma das ideologias opressoras da vida social: a segregação do corpo com deficiência.

Ao revisitar a história das terminologias usadas para se referir às pessoas com deficiência, Sassaki (2003, p. 12) relata que, a partir dos anos 30 até meados dos anos 60, diversos termos foram propostos, como “incapacitados”, “defeituosos” e “excepcionais”. Já nos anos 80, surgiram dois termos que ainda são utilizados atualmente: “Pessoas portadoras de deficiência” e “Pessoas com necessidades especiais”. O primeiro termo foi adotado em constituições, leis e políticas relacionadas ao campo das deficiências. Em contraste com essa indicação legalmente referendada, Sassaki (2003) afirma que:

A tendência é no sentido de parar de dizer ou escrever a palavra “portadora” (como substantivo e como adjetivo). A condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa e esta pessoa não porta sua deficiência. Ela tem uma deficiência. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portadora” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa. Por exemplo, não dizemos e nem escrevemos que uma certa pessoa é portadora de olhos verdes ou pele morena (Sassaki, 2003, p. 16).

O segundo termo busca substituir a palavra “deficiência” por “necessidades especiais”, com o objetivo de ampliar o escopo que abrange as deficiências. No entanto, Sassaki (2007) contrapõe essa perspectiva, argumentando que o termo “necessidades especiais” não substitui “deficiência” como se pretende. Ele afirma que algumas pessoas com deficiência podem ter necessidades especiais, mas nem todas as pessoas com necessidades especiais possuem uma deficiência.

A partir dos anos 90 até os dias atuais, especialmente devido a eventos mundiais liderados pelas organizações de pessoas com deficiência, como a Declaração de Salamanca, o termo mais usado passou a ser “pessoas com deficiência”. Conforme Sassaki (2003, p. 14-15), o valor agregado a esse termo é de que:

com o seu poder pessoal, exigem sua inclusão em todos os aspectos da vida da sociedade. Trata-se de: 1) empoderamento (uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e

assumir o controle da situação de cada um); e 2) o da responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Assim, o empoderamento das pessoas com deficiência é crucial para que possam tomar decisões e ter controle sobre suas vidas, contribuindo ativamente para a sociedade. Além disso, a responsabilidade delas em compartilhar suas experiências e habilidades é essencial para promover uma sociedade mais inclusiva. Ambos os aspectos são fundamentais para garantir que as pessoas com deficiência sejam valorizadas e tenham igualdade de oportunidades.

Os estudos sobre deficiência consideram como uma característica da identidade do indivíduo, à semelhança de estudos sobre raça, etnia, classe e gênero. Eles destacam que o foco principal não deve estar na pessoa com deficiência, mas sim na construção do conceito de normalidade. Omote (2004) salienta que a análise da imagem social das pessoas com deficiência deve ser vista como parte integrante de um processo social e resultado de relações interpessoais que envolvem as pessoas nesta condição de deficiência. Assim, os julgamentos em relação à deficiência devem ser tratados como parte de um fenômeno social.

Sob essa perspectiva, os estudos sobre a deficiência têm promovido diversas reflexões. Connor e Valle (2014) argumentam que a forma como as deficiências são entendidas na educação especial é limitadora e até mesmo equivocada, levando em conta a intersecção dos campos da Medicina, da Ciência e da Psicologia. Nesse contexto, as escolas seriam incapazes de ver os alunos com deficiência de outra maneira que não como indivíduos que necessitam de uma "cura".

Ao discutirmos a temática da deficiência, frequentemente encontramos situações em que os indivíduos são tratados com base em seus diagnósticos, sem a devida atenção a suas capacidades e potencialidades. Segundo Connor e Valle (2014), essa percepção influencia as interações entre pessoas com e sem deficiência. Os autores apontam que as representações da deficiência são quase sempre “problemáticas por perpetuarem estereótipos, distorções e incompreensões, que, por sua vez, perpetuam a marginalização das pessoas com deficiência” (Connor e Valle, 2014, p. 41). Eles exemplificam como a deficiência pode ser vista como uma construção social:

[...]usuária de cadeira uma de rodas pode ter um impedimento que requer que ela se movimente pelo mundo de um modo que não seja caminhando; contudo, se a usuária de cadeira de rodas quer entrar em um edifício que é acessível apenas para pessoas que caminham, ela se torna deficiente pelo contexto. Dessa forma, a deficiência pode ser entendida como uma construção social (Connor e Valle, 2014, p. 62).

Nota-se que a natureza social e contextual da deficiência não se resume apenas aos impedimentos físicos individuais, mas também à maneira como o ambiente e a sociedade reagem a

esses impedimentos. No exemplo dado, uma usuária de cadeira de rodas não é intrinsecamente deficiente devido à sua condição, ela se torna deficiente quando enfrenta um ambiente que não acomoda suas necessidades, como um edifício acessível apenas a pessoas que caminham. Esse argumento sugere que a deficiência é, em grande parte, uma construção social, criada pelas barreiras físicas e pelas atitudes culturais que impedem a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Reconhecer isso é essencial para direcionar esforços no sentido de criar ambientes acessíveis, reduzindo as limitações impostas pelo contexto social.

Lacerda (2006) argumenta que os estudos sobre a deficiência devem revelar os valores subjacentes e explicitar como a cultura dominante constrói socialmente a deficiência. Ele defende a substituição do modelo médico, que vê a deficiência como um problema a ser tratado e curado, pelo modelo social, que reconhece a deficiência como uma questão de construção social.

Segundo Sasaki (1997), o modelo social da deficiência propõe que os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência não residem tanto nelas, mas na sociedade. A sociedade é, assim, chamada a reconhecer que ela cria obstáculos para essas pessoas, resultando em incapacidade ou desvantagem no desempenho de papéis sociais devido a ambientes restritivos, políticas discriminatórias, atitudes preconceituosas e padrões de normalidade discutíveis.

Nesse sentido, a compreensão da deficiência pode ser entendida como uma construção social porque, além dos fatores biológicos, é moldada por barreiras ambientais, sociais, culturais e legislativas. Normas culturais e históricas, falta de acessibilidade, estereótipos e preconceitos, e políticas inadequadas contribuem para a marginalização das pessoas com deficiência. Essa visão enfatiza a importância de remover essas barreiras e promover a inclusão, reconhecendo e valorizando a diversidade e as capacidades de cada indivíduo.

É essencial ampliar o acesso em todos os âmbitos da sociedade para proporcionar oportunidades mais equitativas às pessoas com deficiência e promover uma convivência mais inclusiva e consciente entre elas e as pessoas sem deficiência. Essa integração destaca a importância de construir espaços e práticas que considerem a diversidade humana em sua totalidade. A baixa visibilidade das pessoas com deficiência resulta em sua segregação em diferentes esferas da vida social (Valle e Connor, 2014).

Valle e Connor (2014, p. 39) ilustram a situação da seguinte maneira: “ao planejar uma simples ida a um restaurante, uma pessoa fisicamente apta não precisa pensar sobre transporte público com acessibilidade, portas de entrada assentos à mesa e banheiros, pois o mundo é configurado para pessoas como ela”. As rotinas diárias são predominantemente projetadas para atender às necessidades de pessoas sem deficiência, o que acaba limitando a participação social das pessoas com deficiência em vários ambientes.

Para Sasaki (1997), a inclusão social é um processo dinâmico e abrangente que busca construir um novo tipo de sociedade por meio de transformações nos ambientes físicos e na atitude das pessoas. Isso envolve adaptações em espaços internos e externos, equipamentos, utensílios, mobiliário e meios de transporte, tornando-os acessíveis a todos. Além disso, requer uma mudança de perspectiva na sociedade como um todo, incluindo as próprias pessoas com deficiência, para promover uma participação plena e equitativa. A inclusão, segundo Sasaki, é uma responsabilidade coletiva que exige a colaboração de todos os setores e indivíduos para eliminar barreiras físicas e atitudinais.

A responsabilidade pela adaptação deve recair sobre a sociedade, e não sobre o indivíduo. A deficiência não deve ser vista como uma desvantagem social inerente, mas como uma limitação de participação que resulta da inacessibilidade criada pela sociedade. É a falta de estruturas e atitudes inclusivas que impõe barreiras, restringindo a plena participação das pessoas com deficiência. Assim, cabe à sociedade transformar seus ambientes e atitudes para eliminar essas barreiras e promover a verdadeira inclusão.

Sobre as percepções das habilidades das pessoas com deficiência, é importante destacar o conceito de capacitismo. Este termo, derivado do inglês "*ableism*" (originário do verbo "*able*", que significa "*ser capaz*"), refere-se à crença de que pessoas sem deficiência são superiores àquelas com deficiência. A perniciosa lógica capacitista se manifesta como uma mentalidade que vê a pessoa com deficiência como inferior, incapaz e inapta, tanto para o trabalho e a escola quanto para cuidar da própria vida e tomar decisões de forma autônoma e independente.

Segundo Oliveira (2022, p. 12), capacitismo pode ser entendido como “ações, expressões e experiências que implicam exclusão, discriminação e negação de direitos às pessoas com deficiência”. Vale destacar que esse comportamento pode não ser intencional, mas decorre de uma construção social da deficiência baseada no modelo médico/assistencialista. Essa construção social é tão influente que gera percepções comuns de incapacidade e desigualdade entre as pessoas com e sem deficiência. Infelizmente, essas percepções permeiam diversas esferas da sociedade, incluindo especialmente a escola.

Para Campbell (2009), o capacitismo está profundamente enraizado e presente de maneira sutil na cultura. Ele resulta do posicionamento hegemônico de indivíduos considerados "normais" na sociedade, que atribuem uma conotação negativa àqueles que não se encaixam nos padrões socialmente estabelecidos de normalidade. Além dessa percepção de incapacidade e dependência, existem outros tipos de julgamentos que refletem visões profundamente capacitistas.

Por exemplo, quando uma pessoa com deficiência desempenha atividades comuns de rotina de casa ou do trabalho e os outros ficam surpresos com isso. Há também os clássicos casos de paratletas que as pessoas julgam como “exemplos de superação”. Não se trata de superação, mas sim de treino (Oliveira, 2022, p. 13).

Valle e Connor (2014) ressaltam que, para combater as práticas capacitistas, é fundamental inicialmente examinar nossas próprias atitudes. Nossa cultura tende a ver o capacitismo como algo natural e correto, o que nos leva a adotar pensamentos e comportamentos capacitistas, independentemente de nosso nível de conhecimento sobre o assunto.

A construção social da deficiência e a maneira como ainda a enxergamos indicam que há um longo caminho para desconstruir estereótipos, especialmente no contexto escolar. O acesso e a permanência dessas pessoas em espaços comuns são essenciais para que elas conquistem seu protagonismo social. Para isso, é necessário que estejam presentes nos mesmos locais e aproveitem as mesmas oportunidades oferecidas às pessoas sem deficiência, sempre levando em conta as especificidades da diversidade humana.

Para Oliveira (2022), essas compreensões são essenciais para reconhecer o direito à educação desses sujeitos como uma forma de abrir caminhos para sua participação na sociedade. Essas perspectivas também nos ajudam a entender que ter uma deficiência não implica necessariamente a necessidade de apoio ou suporte especializado, já que não se trata de uma relação direta.

Dessa maneira, as discussões sobre a deficiência a partir da perspectiva sociológica destacam a importância de reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, capazes de contribuir e participar ativamente da sociedade. É fundamental superar estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura inclusiva que valorize a diversidade humana em todas as suas formas. A compreensão de que a deficiência não deve ser vista como uma limitação intrínseca, mas sim como uma diferença que pode ser respeitada e integrada, é essencial para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

1.2 Abordagens sobre a influência das Organizações Internacionais nas Políticas da Educação Especial

Historicamente, após a Segunda Guerra Mundial, as organizações internacionais ganharam relevância ao se esforçarem para promover a convivência pacífica entre diferentes povos. Entre suas prioridades, destacava-se a universalização da educação. Nesse novo cenário global, a educação foi reconhecida como um direito fundamental para todos. Um dos documentos mais importantes que reforça esse princípio é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Organização das

Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, reforça esse princípio, afirmando a dignidade de todas as pessoas e a necessidade de respeitar a diversidade humana. Como garantia do direito à Educação, a citada declaração estabelece no Art. 26. "Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória".

Os organismos internacionais têm desempenhado um papel primordial na organização das políticas educacionais. Através dessas entidades, são estabelecidos objetivos que os países signatários devem alcançar em diversos campos. Em particular, essas organizações têm promovido uma abordagem mais inclusiva e equitativa na educação para pessoas com deficiência. Entre as principais entidades destacam-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Mundial, que, por meio de declarações, convenções e programas de financiamento, têm moldado significativamente as práticas educacionais em muitos países.

Nesse sentido, um documento de grande relevância é a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1989. Este documento abrange os direitos fundamentais civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de todas as crianças. Sendo o tratado de direitos humanos mais amplamente aceito na história, foi ratificado por 196 países, com a única exceção dos Estados Unidos. Este marco internacional foi aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas e ratificado pelo Brasil em 24 de setembro de 1990 (Corrêa, 2009, p. 56).

O Artigo 23 da Convenção estabelece que:

Os Estados Partes reconhecem a criança mental e fisicamente deficiente o direito de desfrutar de uma vida plena e decente [...] que favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade [...] o direito de se beneficiar de cuidados especiais [...] estimularão e assegurarão a prestação da assistência solicitada [...] adequada ao estado da criança [...] atendendo às necessidades particulares da criança deficiente, a assistência fornecida [...] gratuita [...] assegurar à criança deficiente o acesso efetivo à educação, à capacitação, aos serviços de saúde, aos serviços de reabilitação, à preparação para o emprego e às atividades recreativas, e que ela se beneficie.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) garantiu que todas as crianças com deficiência tenham a oportunidade de viver uma vida plena. Ela garante o direito à educação, formação adequada e cuidados especiais, com o objetivo de promover sua autonomia e integridade social, respeitando sua dignidade.

Outro documento internacional que passou a influenciar a formulação das políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil foi a Declaração de Salamanca. Esta declaração é considerada um

dos principais marcos globais sobre inclusão social, juntamente com a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e a Declaração sobre Educação para Todos de 1990.

Na ocasião a então chamada Declaração Mundial sobre Educação para Todos, um plano de ação para atender às necessidades básicas de aprendizagem, foi aprovada durante a Conferência Mundial sobre a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem em Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien, Tailândia. Estabeleceu-se um compromisso entre a ONU, a UNESCO, o Banco Mundial e os países signatários, incluindo o Brasil, para garantir uma educação que abrangesse habilidades fundamentais como leitura, escrita, expressão oral, cálculo e resolução de problemas, além de universalizar o acesso à educação, combater o analfabetismo e promover a equidade para todas as crianças, jovens e adultos, sem exceção. De acordo com o artigo 3, parágrafo 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Na conferência “Educação para Todos”, representantes de 155 países se reuniram para estabelecer princípios que garantem igualdade, atenção e equidade às pessoas com deficiência. Esses princípios podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- a) universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência;
- b) promover as necessidades básicas de aprendizagem;
- c) promover a equidade considerando a qualidade do ensino;
- d) priorizar a qualidade garantindo a aprendizagem efetiva;
- e) ampliar os meios e raio de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis;
- f) fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica.

Com base nesses princípios, a educação básica passou por uma transformação significativa, proporcionando acesso universal a uma educação de qualidade focada nas necessidades educacionais fundamentais, com a participação ativa da comunidade escolar e das famílias. Esta declaração tem um teor “humanístico” ou “progressista”, uma vez que propõe a universalização da Educação Básica como um “direito”. Essa concepção de política pública “reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades” (Santiago, 2006, p. 27).

Outra conferência que promoveu a concepção de educação para todos e o respeito às diferenças foi a Declaração de Salamanca. Este documento é extremamente reconhecido como um dos principais marcos mundiais em inclusão social. Resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, promovida pela UNESCO, a declaração contou com a participação de 92 governos e 25 organizações internacionais.

Segundo Batista (2006), a Declaração de Salamanca introduz os direitos humanos e faz referência à Declaração Mundial de Educação para Todos, delineando conceitos de Educação Especial e pedagogias voltadas para crianças. Em seguida, apresenta novas propostas, direcionamentos e orientações com o objetivo de estabelecer diretrizes fundamentais para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais em consonância com o movimento de inclusão social:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.[...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...].

Esse evento marcou um ponto de viragem para a Educação Especial principalmente no Brasil, ao ampliar a concepção de "necessidades educacionais especiais" para abranger não apenas deficiências físicas ou mentais, incluindo todas as crianças que enfrentam dificuldades na escola, como repetência, desnutrição, trabalho infantil, entre outras causas. Assim, as políticas públicas em Educação Especial evoluíram para Educação Inclusiva, destacando-se pela inclusão de alunos com "necessidades educacionais especiais" no sistema regular de ensino.

A Declaração de Salamanca se destacou pela sua inovação ao inserir a educação especial dentro do contexto mais amplo da "educação para todos", conforme estabelecido pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos em 1990. Esta plataforma assegura o princípio da inclusão, garantindo que crianças com necessidades educacionais especiais têm seu lugar de direito na sociedade educativa.

Para atender a esse objetivo, os currículos devem ser adequados de modo a desenvolver habilidades e competências essenciais nos alunos, promovendo seu crescimento pessoal e social.

Dessa forma, eles estarão preparados para enfrentar os desafios de uma vida autônoma, integrada e adaptada ao ambiente em que vivem. Eles ainda precisam estar de acordo a faixa etária possibilitando que os alunos com deficiência “sejam reconhecidos como pares, acolhidos, respeitados em suas diferenças e apoiados pelos colegas ou outros membros da comunidade escolar” (Costa, 2009, p. 110).

Entre as novas convicções originadas da Declaração de Salamanca sobre as necessidades educativas especiais e diretrizes de ação no Plano Nacional, foram incorporadas:

A política e as formas de organização; os aspectos escolares; formação do pessoal docente; os serviços externos que servirão de apoio; as áreas prioritárias (educação pré-escolar, preparação para a vida adulta, educação continuada de adultos e de meninas); a participação da comunidade e os recursos necessários (Correa, 2010, p. 58).

A Declaração de Salamanca representou um marco internacional na Educação Especial, preenchendo a lacuna de diretrizes claras sobre práticas inclusivas que abrangem todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, físicas ou mentais. Este documento defende uma pedagogia centrada na criança, assegurando que todas, sem exceção, tenham a oportunidade de aprender.

No final do século XX, outro evento internacional significativo foi a Convenção de Guatemala, realizada em 28 de maio de 1999, intitulada como a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, o Brasil é signatário deste documento. A Convenção foi aprovada pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo nº 198 de 13 de junho de 2001 e promulgada pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001, tendo força de lei por tratar de direitos e garantias fundamentais da pessoa humana.

Segundo Corrêa (2010), este Decreto é fundamental para a educação, pois exige uma nova interpretação da educação especial no contexto da diferenciação. Ele orienta ações legislativas, sociais, educacionais, trabalhistas e de outras naturezas, visando eliminar a discriminação e promover a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

A Convenção da Guatemala destaca que a desigualdade de tratamento com base na deficiência não é mais aceitável. Ela afirma que todas as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos e liberdades fundamentais. No artigo 1º, nº 2, alínea a, a discriminação baseada na deficiência é definida como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição que possa impedir ou eliminar esses direitos e liberdades fundamentais. O artigo 2º estabelece o objetivo de "prevenir e

eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade".

Além disso, em seu artigo 3º, são enumeradas as medidas e ações necessárias para eliminar todas as formas de discriminação. Os Estados Partes comprometem-se a adotar medidas legislativas, sociais, educacionais, trabalhistas, e outras necessárias para garantir a plena integração das pessoas com deficiência na sociedade. Este pacto ampliou os compromissos previamente estabelecidos em documentos anteriores, enfatizando a prevenção e a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, e promovendo sua total integração na sociedade com igualdade de condições.

Adicionalmente, outro tratado internacional significativo foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007, visa proteger e garantir o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Baroni (2008) argumenta que a mudança do paradigma do modelo médico para o modelo social da deficiência representa um dos maiores avanços alcançados pela Convenção, promulgada no Brasil em 25 de agosto de 2009 através do Decreto 6.949. O artigo 3º desta Convenção delinea os princípios gerais que orientam esses avanços.

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Assim, os princípios estabelecidos pela Convenção de Nova York foram posteriormente incorporados no Brasil pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência no Brasil, que detalha seus direitos abrangendo todas as áreas sociais e enfatizando a eliminação de qualquer forma de discriminação.

Para evitar a discriminação contra pessoas com deficiência, é essencial que elas tenham autonomia para escolher o que é melhor para suas vidas. Por isso, é fundamental que sejam consultadas e participem ativamente em todas as decisões que as afetem. Este princípio é refletido no lema frequentemente utilizado pelo movimento internacional das pessoas com deficiência durante a elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: "Nada sobre

nós, sem nós". Esse lema busca garantir que a igualdade e a inclusão sejam verdadeiramente implementadas na prática.

O lema "Nada Sobre Nós, Sem Nós" foi explicitamente reeditado na Declaração de Madri em 23 de março de 2002, marcando sua primeira adoção em um documento internacional. De acordo com Sasaki (2008), esta afirmação instigante tem sido usada por mais de 20 anos para impulsionar os direitos das pessoas com deficiência por meio de ações coordenadas e organizações globais dedicadas a essa causa. O lema foi inicialmente registrado em 1986 pela Organização Não-Governamental das Pessoas com Deficiência da África do Sul.

Em síntese, com as discussões apresentadas nesta seção, observamos uma mudança significativa na perspectiva da Educação Especial ao longo dos últimos anos. A partir da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), destacam-se marcos importantes que reforçaram o direito à educação inclusiva e estabeleceram os princípios fundamentais dessa abordagem. A valorização da diversidade, o acesso equitativo à educação, a participação ativa dos estudantes e a colaboração entre professores, famílias e comunidades emergiram como diretrizes essenciais para promover a inclusão educacional. Esses avanços não apenas reconhecem a importância da igualdade de oportunidades, mas também fortalecem a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora, onde todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, possam prosperar e contribuir plenamente.

1.2.1. O período entre 1960 a 1980

Nas décadas de 1950 e 1960, antes da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Brasil passava por um período de desenvolvimentismo. Essa fase contou com um forte apoio de capital externo, acelerando o processo de industrialização e influenciando significativamente o desenvolvimento de diversos setores da sociedade, especialmente o setor educacional (Saviani, 2008).

Durante a década de 1950, Theodoro Schultz desenvolveu nos Estados Unidos o conceito de capital humano, definido como 'estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações' (Frigotto, 2011, p.4). Esta teoria propõe que os países deveriam investir em educação para promover o desenvolvimento, argumentando que esse investimento poderia gerar retornos iguais ou superiores a outros investimentos produtivos, sendo fundamental para reduzir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Jannuzzi (2004, p.13) afirma que a Teoria do Capital Humano "é a expressão mais explícita de vincular a educação com o desenvolvimento econômico do país, tal como ele se

manifestava”. Por meio da educação o aluno seria capacitado para ocuparem as posições disponíveis no mercado de trabalho.

No Brasil, esse ideal foi inicialmente incorporado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB (Lei nº 4.024/61). Segundo Aguiar (2010), essa lei apresenta a tese de que a educação é um instrumento para o desenvolvimento social. Assim, a Teoria do Capital Humano ganhou força no país a partir da década de 1960, em resposta à crescente preocupação com o crescimento econômico e a distribuição de renda."

Apoiada pelo movimento populista, pessoas vinculadas à Sociedade Pestalozzi e à Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais pressionaram o governo, resultando na criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Conforme Mazzotta (2005, p. 52), a CADEME tinha como objetivo “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional de crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo (...)”.

Neste contexto, surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 4.024/1961), marcando o início da descentralização educacional e administrativa no Brasil. A lei emprega a expressão “educação” nos títulos, mas é a palavra “ensino” que define os capítulos, evidenciando que o foco principal é realmente o ensino. Em relação à Educação Especial, os artigos 88 e 89 da Lei nº 4.024/61 preveem o enquadramento da educação dos excepcionais no sistema geral de ensino sempre que possível, além de garantir tratamento especial à iniciativa privada por meio de bolsas, empréstimos ou subvenções”.

Notavelmente, a expressão “enquadrar-se no sistema geral de ensino” delega aos Estados a responsabilidade pela educação dos “excepcionais”, ao mesmo tempo em que indica a intenção de transferir para a iniciativa privada o atendimento aos chamados “alunos especiais”, por meio de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. Vale lembrar que a maioria das instituições especializadas já fazia parte da rede privada.

Subsequentemente, em 1962, o Plano Nacional de Educação alocou 5% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário para a educação de excepcionais e concessão de bolsas de estudo, com prioridade para crianças com deficiências de qualquer tipo. Nos dois anos seguintes, o Brasil enfrentou momentos de tensão devido à constante ameaça de golpes e contragolpes, um período de intensa mobilização política. Na área educacional, a proliferação de programas de alfabetização de adultos foi vista como uma ameaça à estabilidade do regime e à ordem capitalista, resultando em repressão desses programas e de seus promotores, levando ao desaparecimento de muitos deles.

Outro marco significativo foi o Decreto nº 54.188/64, que estabeleceu a Semana Nacional da Criança Excepcional destinada ao período de 21 a 28 de agosto. O objetivo era sensibilizar a sociedade para os desafios, enfrentados pelas crianças com deficiência. No entanto, a Fundação Catarinense de Educação Especial criticou a iniciativa pelo uso do termo “excepcional” e pela exclusão de deficientes de outras faixas etárias.

Assim, para aprimorar o sistema educacional, é recomendada a universalização do ensino fundamental e a elevação dos padrões de ensino. Dessa forma, seriam estabelecidas as condições necessárias para que os alunos adquirissem, na escola, as habilidades e conhecimentos necessários para atender às novas exigências do desenvolvimento econômico (Laplane, 2013).

Nesse cenário, em 1971, foi promulgada a Lei Educacional 5.692/71, estabelecendo diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e ampliando a obrigatoriedade do ensino fundamental para a faixa etária de 7 a 14 anos (antes obrigatório por apenas quatro anos). A lei unificou o ensino primário com o primeiro ciclo do ensino médio, criando um novo ensino fundamental de oito anos de duração, sendo os últimos quatro anos voltados para formação profissionalizante, com currículo focado em orientação vocacional e iniciação ao trabalho. Além da unificação parcial do ensino pós-primário, a lei tornou obrigatório também o ensino médio profissional. O objetivo era que todos os alunos obtivessem uma qualificação técnica ou como auxiliar técnico no ensino médio (Cunha, 2000). A educação, vista como um fator econômico baseado nas demandas do mercado, atribui ao indivíduo a responsabilidade de adquirir conhecimento para alcançar sucesso profissional, ao mesmo tempo que responsabiliza aqueles que não têm condições de alcançar esse êxito.

Quanto à Educação Especial, a Lei 5.692/71 destaca a necessidade de um tratamento especial para alunos com deficiências físicas ou mentais, aqueles com atraso significativo em relação à idade regular de matrícula e os superdotados. Nesse período, ainda não havia condições claramente estabelecidas, nem atendimentos que exigissem uma definição precisa do público da Educação Especial, incluindo também alunos com atraso considerável quanto à idade de matrícula. Além disso, a lei mantinha as relações entre os setores público e privado, enfatizando o princípio da intercomplementaridade entre os estabelecimentos de ensino e outras instituições sociais, particularmente no caso da rede filantrópica privada que atendia alunos com deficiências (Rebelo, 2016).

Segundo Rebelo (2016), durante a década de 1970, era necessário estabelecer atendimentos em Educação Especial nas diversas redes de ensino. Isso se devia à classificação e ao encaminhamento de alunos considerados "excepcionais" para classes especiais, serviços de apoio

pedagógico, salas de recursos, entre outros. A expansão da educação obrigatória contribuiu para aumentar essa demanda.

Na formulação das políticas de educação especial, destaca-se a dificuldade em estabelecer um espaço de lugar para esses alunos. Durante esse período de mudanças, o discurso do modelo médico, que atribui ao indivíduo a responsabilidade por sua própria aprendizagem, foi prevalente. Isso eximiu a escola de sua responsabilidade de ensinar esses alunos. Mazzotta (2005, p. 73) aponta que, nos anos 1970 e início dos anos 1980: “Em tais diretrizes fica patenteado um posicionamento que atribuiu um sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial, na medida em que o atendimento à educação assume caráter preventivo/corretivo. Não há aí uma característica de educação escolar propriamente dita”.

Assim, as iniciativas visam adaptar as pessoas com deficiência aos ambientes projetados para pessoas sem deficiência. Um exemplo dessa abordagem é a Portaria Interministerial nº 186/78, emitida pelos Ministérios da Educação e Cultura e pelo Ministério da Previdência e Assistência Social, que estabelece diretrizes para o planejamento e implementação de programas de atendimento às pessoas com deficiência.

Kassar e Rebelo (2011) ressaltam que esse documento estabelece uma "meta mínima" para os alunos com deficiência, com o objetivo de alcançar uma finalidade específica. A integração social é vista como atingida quando o aluno consegue, total ou parcialmente, alcançar independência nas atividades diárias, como higiene, vestir-se, deslocar-se e alimentar-se. A legislação reflete uma perspectiva médica, onde o foco da educação especial é a reabilitação e correção. O aluno seria considerado bem-sucedido se conseguisse realizar atividades cotidianas ou tirar proveito dos recursos da educação especial.

As políticas educacionais para pessoas com deficiência no Brasil foram moldadas a partir de uma concepção que evoluiu em resposta às nuances sócio-históricas e conjunturas políticas. A Constituição Federal de 1988 foi um marco fundamental, estabelecendo a educação como um direito de todos e garantindo atendimento especializado na rede regular de ensino. Subsequentemente, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) fortaleceram esse compromisso, promovendo uma mudança de paradigma da mera integração para a verdadeira inclusão, assegurando que os alunos com deficiência recebam o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento. No próximo item, detalharemos a evolução dessas políticas a partir de 1988.

1.2.2. A municipalização da educação a partir da Constituição Federal de 1988 e as políticas educacionais dos anos 1990 com foco na Educação Especial

A Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo ao estabelecer a educação como um direito fundamental para todos os brasileiros, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Esta mudança legal foi crucial para a descentralização e a reforma da educação, promovendo a municipalização e trazendo novas políticas que afetaram diretamente a educação especial. Estabelecendo a educação como um direito de todos, o ensino deverá ser regido com igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Este mesmo documento coloca que deverá ser ofertado aos alunos com deficiências, o atendimento educacional especializado – AEE.

O processo de municipalização integra o projeto de reforma do Estado, que visa a racionalização dos recursos e a redução de sua atuação nas políticas sociais (Peroni, 2003). Conforme o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (2015) a reforma do Estado é proposta com base na premissa de reorganizar as estruturas da administração pública, considerando a qualidade e produtividade dos serviços públicos. Essa afirmação evidencia que a redefinição do papel do Estado está fundamentada na descentralização, publicização e terceirização, características associadas a um modelo de administração gerencial.

No contexto da educação especial, a municipalização permite uma abordagem mais personalizada e contextualizada, atendendo melhor às particularidades dos alunos com deficiência. No entanto, esse processo também apresenta desafios, como a necessidade de capacitação de profissionais, adequação de infraestrutura e garantia de recursos suficientes para a implementação de políticas inclusivas de qualidade.

A Educação Especial era orientada pelo documento intitulado Política Nacional de Educação Especial, publicado em 1994, que guiava o processo de “integração instrucional”. Este processo condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles alunos que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. Ao reafirmar pressupostos baseados em padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a política não promovia uma reformulação das práticas educacionais para valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum. Em vez disso, mantinha a responsabilidade pela educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Durante a década de 1990, o Brasil implementou diversas políticas sócio-educacionais voltadas principalmente para as classes populares. Platt (2004) afirma que essas iniciativas visavam acomodar essas camadas sociais diante dos “novos tempos” de reajuste estrutural da produção

capitalista. Ela destaca que os anos 1990 foram fundamentais para a reestruturação produtiva e transformações qualitativas necessárias para alcançar competitividade internacional. Nesse contexto, o setor educacional foi estratégico para conter as insatisfações decorrentes do novo modelo social (Platt, 2004).

Segundo Fernandes (2007), durante este período, o movimento de inclusão ganhou força em substituição à integração, impulsionado pela luta pelos direitos humanos e pela busca de igualdade e oportunidades educacionais para todas as crianças. Essas vitórias foram fortalecidas por diversas reuniões realizadas ao longo da década de 1990, envolvendo organismos internacionais como o UNICEF e a UNESCO.

Nesse mesmo ano, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) que reafirmou os direitos já previstos na constituição e fortaleceu as resoluções dos eventos internacionais, assegurando que crianças com deficiência tenham acesso a atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Fernandes (2007) destaca que esse direito está claramente delineado no capítulo IV deste Estatuto, senão vejamos:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nesse cenário, uma nova abordagem em relação à educação de pessoas com deficiência é adotada no Brasil, conhecida como “Inclusão”. Esse paradigma ganhou destaque especialmente após a Declaração de Salamanca em 1994. A seguir, um trecho relevante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1997):

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, crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades.

É importante destacar que a sociedade inclusiva passou a ser vista como essencial para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado Democrático. Dessa forma, sob a influência de orientações internacionais e críticas aos serviços educacionais vigentes, o Brasil incorporou os princípios da educação inclusiva. Essa mudança de paradigma foi fortemente inspirada por marcos

internacionais, como a Declaração de Salamanca de 1994, que enfatizaram a necessidade de sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos.

No campo da Educação Especial, a Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, foi um marco significativo. A Conferência teve como objetivo orientar ações de governos, organizações internacionais, agências nacionais de assistência, ONGs e outras instituições na implementação de políticas e práticas em Educação Especial. A Declaração de Salamanca enfatiza a inclusão de todas as crianças no sistema regular de ensino e destaca que um ambiente adequado para alunos com deficiência é adequado para todas as crianças.

Em meio a essas transformações educacionais, o Brasil promulgou, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 reafirmando o dever do Estado para a educação através da garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino. No Capítulo V, a Educação Especial é descrita no artigo 58 como “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais”. Esta legislação assegura ainda serviços de apoio especializado, a presença de professores capacitados e especializados, e o atendimento desde a educação infantil, entre outras providências.

Mendes (2010, p. 106) argumenta que, “os poucos alunos com necessidades educativas especiais que tem tido acesso a algum tipo de escola, não estão necessariamente recebendo educação apropriada”. A autora alerta que essa situação é resultado da falta de profissionais qualificados e de recursos apropriados.

Um dos principais desafios à Educação Inclusiva é a política neoliberal, que prioriza a privatização em vez dos serviços públicos. Isso favorece a continuidade de instituições filantrópicas no atendimento a pessoas com deficiência, reduzindo o papel e a responsabilidade do Estado. Como resultado, podem surgir desigualdades no acesso e na qualidade da educação, com falta de investimento público adequado e insuficiência de infraestrutura e profissionais capacitados.

A garantia pela educação especial no Brasil foi o reflexo de inúmeras lutas e ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Declaração de Salamanca de 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 cada uma com a sua fundamentação, apresentam o Estado como garantidor de direitos educacionais a todos, priorizando o atendimento na rede regular de ensino. Apresentando uma concepção de educação especial bem próxima uma da outra, tornando perceptível o movimento de uma educação que oportunize a aprendizagem, realizada por profissionais capacitados, em escolas adaptadas, garantindo uma formação para a cidadania de todos os seres humanos. No próximo item abordaremos as políticas de educação especial implementadas a partir dos anos 2000.

1.2.3 As políticas da educação especial na ótica da educação inclusiva a partir dos anos 2000

A perspectiva de uma educação inclusiva no Brasil ganhou força a partir dos anos 2000 com a adoção de políticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Esse período coincidiu com a influência das agências internacionais, que promoviam a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares (Kassar, 2011). Conforme mencionado anteriormente, os documentos que garantem o direito à educação para pessoas com deficiência na rede regular ainda mantêm um foco significativo na divulgação dessas políticas.

Logo no início da década, em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a resolução que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento, com caráter de lei, passa a ser o normatizador dos artigos na LDB 9.394/96, que reconheceu a Educação Especial como uma modalidade educacional, o atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil, ou na faixa etária entre zero e seis anos. A resolução CNE/CEB 2/2001 também determina que a educação de alunos com deficiência ocorra na escola regular. Notavelmente, o termo “preferencialmente” foi substituído por “em caráter extraordinário”, conforme disposto no artigo 10 da resolução:

Os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recurso, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Trabalho e Assistência Social.

Entretanto, apesar da diretriz de matricular esses alunos no sistema regular de ensino, Garcia e Michels (2011) destacam que a alteração no termo ainda reflete a tradicional lógica dual entre integração e segregação, embora com uma intensidade modificada. A Resolução nº 02 adquiriu relevância ao oficializar no Brasil as diretrizes inclusivas debatidas internacionalmente, ao mesmo tempo em que demonstrou como a política educacional brasileira assimilou ideias que se tornaram dominantes no campo da Educação Especial. Contudo, a resolução ainda mantém a oferta de atendimento em classes e escolas especializadas.

No que diz respeito ao público-alvo, a Resolução adotou a terminologia "alunos com necessidades especiais", definindo-os como aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, independentemente de haver ou não correlações orgânicas. Essa definição ampliou o escopo de atenção para uma diversidade significativa de indivíduos, indo além dos parâmetros tradicionais da

Educação Especial, conforme discutido por Garcia e Michels (2011), em consonância com as diretrizes da Declaração de Salamanca.

Também em 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (2001-2011). Este plano delineou diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas abrangendo diversos aspectos da educação, como educação básica, superior, formação de professores, valorização do magistério, financiamento e gestão. Uma das principais propostas foi a promoção de uma gestão descentralizada através do regime de colaboração entre os entes federativos, conforme destacado por Souza (2014). No entanto, conforme apontado por Dourado (2010), o plano enfrentou desafios significativos de implementação devido à falta de mecanismos concretos de financiamento.

O PNE/2001 inclui objetivos e metas para a educação especial. No entanto, dos 28 itens direcionados ao tema, apenas um (nº 25) depende exclusivamente da ação da União. Quatorze itens necessitam da colaboração da União, mas esta não assume responsabilidade direta por nenhum deles. Os demais objetivos e metas são distribuídos entre União, Estados, Municípios e Organizações da Sociedade Civil, destacando a responsabilidade dos municípios na implementação das políticas públicas de educação especial (Corrêa, 2005).

No mesmo ano, em 2001, o Ministério da Educação estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essas diretrizes regulam a organização e o papel da educação especial dentro dos sistemas de ensino da educação básica, além de assegurar a continuidade do repasse de verbas e recursos humanos para instituições privadas por meio de parcerias (Pletsch, 2014).

No início de 2003, durante o primeiro mandato de Lula, o Ministério da Educação foi reorganizado com a criação de novas secretarias, incluindo duas voltadas para a inclusão: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE). A inclusão social se tornou um dos quatro pilares estratégicos da política educacional, promovida através dos slogans “Educação para Todos” e “Todos juntos para democratizar a educação” (Moehlecke, 2009). A ênfase na inclusão reflete as recomendações de organismos internacionais do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, que reforçaram a necessidade de países como o Brasil criarem leis que assegurem a participação social de grupos minoritários, incluindo pessoas com deficiência.

Iniciado em 2003 pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade tinha como diretriz principal "disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas

educacionais inclusivos". O programa foi organizado da seguinte forma: foram escolhidos 106 municípios-polo que atuaram, inicialmente, como multiplicadores para município da área de abrangência.

Em 2008, o governo federal lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 6.571/2008, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE é realizado principalmente em salas de recursos multifuncionais e não substitui as classes regulares. Esse atendimento pode ser oferecido tanto por instituições públicas quanto por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes. Destaca-se a continuidade das ações que envolvem tanto o setor público quanto o privado, através do atendimento e financiamento de instituições privadas sem fins lucrativos.

Importante destacar que o Decreto 6.571/2008, em seu artigo 9º, estabelece que, "para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será computada a matrícula dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular". Como cada matrícula corresponde a um "custo-aluno" no FUNDEB, os recursos adicionais referentes à dupla matrícula devem ser destinados à execução do atendimento e à manutenção das salas de recursos multifuncionais nas escolas. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB 04/2009 regulamenta que cada matrícula de aluno com deficiência deve ser registrada duplamente, em conformidade com o Decreto 6.571. Assim, a resolução estipula que o financiamento da matrícula no AEE está condicionado à matrícula do aluno no ensino regular da rede pública, conforme registrado no Censo Escolar do ano anterior, contemplando:

- a) Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) Matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) Matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) Matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Segundo Rebelo e Kassar (2017), nos últimos dez anos, além de contabilizar a dupla matrícula, as escolas que se enquadram nessa proposta também podem contar com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Pletsch (2013) destaca que as

diretrizes desses documentos têm sido amplamente difundidas, orientando os sistemas de ensino a se transformarem em "sistemas educacionais inclusivos" e alinhando-se aos princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas.

Dessa forma, a educação especial se configura como uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis e etapas do sistema educacional brasileiro, destinada a alunos com deficiência. Algumas escolas especiais não oferecem matrículas para o ensino médio, e ao chegarem a essa etapa, os alunos são preparados e encaminhados para escolas regulares. Com base nisso, a educação especial tem como objetivo garantir a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência, bem como de outros indivíduos (Guerreiro, 2011).

Consequentemente, a educação especial deve ser transversal, perpassando a todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação superior, oferecendo serviços e recursos específicos conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Além disso, é importante lembrar que a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, focando em sua inclusão social e cidadania.

Da mesma forma que a definição da modalidade de educação especial tem evoluído, os alunos que se beneficiam dessa modalidade também estão em um contínuo processo de identificação de suas necessidades específicas. Isso gera discussões contínuas, com o objetivo de oferecer um ensino que inclua serviços e recursos adequados para atender essas particularidades.

Segundo Omote (2004), à medida que uma sociedade se esforça para se tornar mais inclusiva, os estigmas parecem se tornar mais evidentes em suas relações sociais. Uma sociedade precisa ser inclusiva devido à sua ampla diversidade, heterogeneidade em sua constituição, desigualdade nos direitos e injusta distribuição de riquezas. Gerenciar essa diversidade em direção a uma sociedade mais inclusiva requer igualdade de direitos na diversidade, incluindo a diversidade na capacidade de contribuir para o bem comum, e ampla possibilidade de mobilidade social. Assim, o desafio da inclusão no país se configura a partir da seguinte proposição, conforme Omote (2004, p. 287-308):

No aperfeiçoamento da vida coletiva, o regime democrático tem sido a opção preferencial nas sociedades contemporâneas. E, nessa direção, as sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas. Mesmo que algumas coletividades ainda estejam praticando a exclusão de algumas minorias de uma maneira tão inaceitável que mobiliza a opinião pública mundial, um balanço da história das conquistas humanas revela que as sociedades em geral tornaram-se bastante inclusivas. Portanto, a inclusão não é um fenômeno que se

manifesta a partir da década de 80 e mais acentuadamente na década de 90, do século passado, como frequentemente se sugere nos textos e discussões da área de Educação Especial, mas está presente desde o momento em que o homem fez opção pela vida coletiva, sem ser naturalmente coletivo, e fez valer a sua liberdade de expressão das necessidades e desejos naturalmente individuais.

A citação de Omote (2004) destaca a necessidade urgente de transformar o pensamento social em relação à inclusão, ampliando essa visão além do âmbito educacional para abranger todos os aspectos do convívio social. A sociedade precisa reconhecer e respeitar as diversidades e especificidades das pessoas com deficiência, garantindo a igualdade de direitos em uma sociedade plural e heterogênea. É essencial implementar mecanismos legais que assegurem o reconhecimento e o respeito pelas particularidades inerentes às pessoas com deficiência, levando em consideração suas necessidades e limitações específicas. Esse esforço é fundamental para promover o princípio isonômico, onde todos têm igual direito de participar e contribuir para o bem comum, independentemente de suas capacidades. Assim, a inclusão deve ser vista como um compromisso coletivo que envolve tanto a adaptação das estruturas sociais quanto a mudança de atitudes e percepções para criar ambientes inclusivos.

Ao longo da evolução das políticas de educação especial, observamos um cenário marcado por avanços e retrocessos que moldaram a atualidade. Embora o acesso dos alunos com deficiência à escola regular tenha aumentado consideravelmente, persistem desafios significativos em relação à sua aprendizagem, devido ao alto índice de retenções. A ocupação desses espaços no sistema educacional é um passo fundamental, mas é essencial abordar outros fatores para assegurar que esses indivíduos tenham verdadeiramente as mesmas oportunidades educacionais que os demais.

CAPÍTULO II - REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA

Este capítulo tem como objetivo trazer reflexões sobre a inclusão na Amazônia, um tema necessário para compreender as dinâmicas educacionais em uma das regiões mais complexas do Brasil. A primeira seção apresenta as diferentes abordagens teóricas sobre a inclusão e exclusão social e educacional. Em seguida, serão discutidas as principais questões e desafios relacionados à inclusão no contexto escolar. A análise da educação especial na região amazônica aborda as particularidades desse campo em uma região com características geográficas e sociais tão distintas. Por fim, será explorado o papel das políticas públicas na promoção da inclusão escolar na Amazônia, considerando as práticas existentes e os obstáculos a serem superados para garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes no sistema educacional.

2.1.A Inclusão e Exclusão na perspectiva de alguns pensadores

Ao abordar a inclusão e a exclusão como um binômio, é importante considerá-los não como conceitos opostos ou mutuamente exclusivos, mas como elementos interligados dentro de uma mesma estrutura de poder. Neste tópico, analisaremos esses conceitos sob uma perspectiva que contempla múltiplos aspectos, como os econômico-sociais, étnico-raciais, de gênero e, especialmente, as questões que envolvem pessoas com deficiência. A intenção é explorar como essas diferentes dimensões influenciam e moldam as dinâmicas de inclusão e exclusão em diversos contextos, reconhecendo a complexidade e a interdependência entre elas.

De acordo com Steren dos Santos (2001) e Sawaia (2001), a exclusão e a inclusão formam um binômio dialético, no qual ambas as forças, embora opostas, estão em interação constante. Essa abordagem supera a visão simplista de exclusão isolada, apresentando-a como parte de uma dinâmica mais ampla.

Nesse binômio, os termos não são apenas opostos formais, mas especificamente dois aspectos inseparáveis de uma mesma estrutura, sustentada pela lógica de exploração e domínio do capital. Trata-se de um sistema fechado e autorreferente, um ciclo vicioso que perpetua tanto o aspecto quanto a ilusão constante de sua superação. Não há verdadeira oposição entre exclusão e

inclusão, pois, dentro dessa lógica, ambas se complementam de forma intrínseca, refletindo a circularidade perversa característica do movimento do capital.

Segundo Martins (1997, p. 32), “a sociedade capitalista desenraiza, exclui para incluir, incluir de outro modo, segundo sua própria lógica”. Isso significa que os processos de exclusão e inclusão não são contraditórios, mas funcionam como estratégias complementares do sistema capitalista. A exclusão ocorre como uma forma de reorganizar indivíduos e grupos, reinserindo-os em condições que atendem aos interesses e às dinâmicas do capital, consolidando, assim, sua lógica de exploração e dominação.

Este mesmo autor problematiza a compreensão da exclusão social como um fenômeno isolado, argumentando que, sociologicamente, ela não existe como uma condição independente, mas sim como um momento inserido na dinâmica de processos sociais mais amplo. Ele defende uma abordagem crítica e sistêmica que considere suas múltiplas dimensões e efeitos no tecido social.

Partindo dessa premissa, destaca-se que:

A nossa sociedade está se transformando numa sociedade dupla, duas “humanidades” na mesma sociedade. De um lado, uma humanidade constituída de integrados (ricos e pobres). Todos inseridos de algum modo, decente ou não, no circuito reprodutivo das atividades econômicas: todos têm que vender e o que comprar. Essa é a nova desigualdade (Martins, 1997, p.35).

Essa reflexão destaca como a inserção no circuito econômico, ainda que de maneira desigual e precária, cria uma forma de integração que mantém as disparidades sociais. A noção de "nova desigualdade" apresentada pelo autor convida a uma análise mais aprofundada das relações econômicas e sociais, questionando os mecanismos que perpetuam essas divisões e as implicações para a coesão social em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais. Para Demo (2002, p.17):

[...] “o debate não repousa mais principalmente sobre a sociedade desigual, não porque as desigualdades tenham desaparecido, mas porque elas não são mais suficientes, por elas mesmas, para explicar os fenômenos de ruptura e de crise identitária que caracterizam o processo de exclusão.”

A partir da afirmação de Demo (2002), é possível entender que a ideia de exclusão vai além das desigualdades, conferindo-lhe um novo significado, sobretudo com base na oposição de interesses entre diferentes grupos sociais e na luta pelo reconhecimento. O conceito de exclusão ganha relevância ao destacar, ainda que implicitamente, uma crise no vínculo social. Assim, a inclusão social se configura como um processo de ações afirmativas, tanto públicas quanto privadas, com o objetivo de integrar, ao contexto social mais amplo, grupos ou populações que foram historicamente marginalizados ou que se encontram à margem devido às mudanças políticas, econômicas ou tecnológicas contemporâneas.

Devemos considerar que, conforme Martins (2002, p. 30), o termo "excluído" representa um rótulo abstrato, desprovido de correspondência com sujeitos ou grupos específicos, uma vez que não há destino ou possibilidade histórica vinculados a essa rotulação. De forma complementar, Pinto (1999) aponta que a inclusão ou exclusão total não é uma realidade concreta; o que existe são dinâmicas de poder que, dependendo do contexto, da localização e das representações sociais, determinam quais indivíduos ou grupos são integrados ou marginalizados. Nesse sentido, Popkewitz (1998) ressalta que o debate em torno da igualdade e da justiça social gira em torno dessas dinâmicas, envolvendo escolhas estratégicas de poder para definir quais grupos serão considerados passíveis de inclusão.

[...] Essa inclusão é atravessada pelas idéias de participação, ou seja, uma noção que emergiu nos últimos tempos, construída a partir de conceitos burgueses europeus de democracia e capitalismo e, mais recentemente, nos EUA, a partir da administração pelo Estado das questões sociais, tais como as da "pobreza" (Popkewitz, 1998, p. 164).

O Estado, como principal agente gestor, estabelece políticas públicas que são executadas por meio de mecanismos de controle, visando mitigar as desigualdades sociais e, conseqüentemente, enfrentar os desafios da exclusão. Santos (1995) aborda a temática da desigualdade e da exclusão sob perspectivas distintas, analisando a desigualdade como um fenômeno socioeconômico e a exclusão como um fenômeno cultural. Para o autor, o sistema de desigualdade fundamenta-se na igualdade, enquanto o sistema de exclusão baseia-se na diferença (1995, p.1).

Demo (2002) destaca as aporias da modernidade, evidenciando um processo de marginalização que não afeta apenas pequenas parcelas da população, mas atinge maiorias significativas, o que contribuiu para a formulação da tese da exclusão social. Procacci, por sua vez, aponta para um vazio teórico, afirmando que a luta contra a exclusão social tende a se restringir a

medidas pontuais, desvinculadas da ideia de cidadania. Para ele, o problema da desigualdade está no cerne da racionalidade política moderna relacionada à pobreza (1999, p. 1). Além disso, Procacci considera “como contraditória a secundarização do problema da desigualdade, porque a exclusão é profundamente um processo pelo qual maiorias são afastadas dos acessos integradores principais na sociedade” (1996, p. 27).

Schnapper ressalta que, “[...] na sociedade democrática moderna uma forma definitiva de exclusão, mas processos excludentes em que os sujeitos são integrados a algumas formas de participação social e alijados de outras” (1996, p. 27). Essa reflexão nos conduz à ideia de que a luta pela cidadania, empreendida pelos excluídos, também é uma resistência a discursos, políticas ou estratégias de inclusão que não enfrentam a exclusão em sua essência. A verdadeira busca por cidadania é um esforço radical pela erradicação de qualquer forma de exclusão, rejeitando soluções paliativas e políticas compensatórias. Aqueles que perpetuam a exclusão podem criar cotas para incluir alguns, mas não conseguem avançar no combate estrutural à exclusão. No fundo, incluir é admitir a existência de um sistema excludente.

É fundamental refletir sobre a relação exclusão/inclusão a partir de uma perspectiva político-cultural, que permita compreender o mundo e as relações de maneira integrada, considerando a totalidade social. Essa abordagem exige reconhecer o "eu" e o "outro" como partes de um mesmo contexto, permitindo perceber, através dessa interação, os momentos e os mecanismos em que ocorrem a inclusão e a exclusão nas dinâmicas sociais do dia a dia. Esse processo também contribui para uma maior humanização das relações sociais. Nesse sentido, é pertinente trazer essa discussão para os espaços da educação escolar.

2.1.1. Alguns apontamentos acerca da inclusão escolar

A Educação Especial no Brasil tem registrado avanços significativos, com mais de 1,7 milhão de matrículas em 2023, conforme dados do Censo Escolar. A maior concentração desses estudantes está no ensino fundamental, que representa 62,90% das matrículas, totalizando 1.114.230 alunos. A educação infantil ocupa o segundo lugar, com 16% (284.847 matrículas), seguida pelo ensino médio, que abrange 12,6% (223.258 estudantes). Esses números refletem o esforço contínuo para garantir o direito à educação para alunos com deficiência, destacando a importância de políticas que favoreçam não apenas a inclusão em diferentes níveis de ensino, mas também a qualidade do atendimento pedagógico oferecido.

Contudo, ao analisar as políticas educacionais inclusivas atuais, percebe-se que, em grande parte, os processos de inclusão ainda se limitam à convivência de alunos com deficiência nas mesmas salas de aula que os demais estudantes. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de superar a mera matrícula e avançar na oferta de suporte adequado e na efetiva implementação das políticas de inclusão escolar, para que essas práticas atendam de forma significativa às demandas educacionais desses alunos.

Uma das vertentes do processo de inclusão social é a inclusão escolar, que engloba um conjunto de políticas públicas e privadas voltadas para garantir o acesso à educação a todos os grupos sociais. Segundo Mantoan (2003, p. 44):

Os caminhos propostos por nossas políticas (equivocadas?) de educação continuam insistindo em “apagar incêndios”. Elas não avançam como deveriam, acompanhando as inovações, e não questionam a produção da identidade e da diferença nas escolas. Continuam mantendo um distanciamento das verdadeiras questões que levam à exclusão escolar.

Os entraves da inclusão não se limitam às particularidades dos alunos ou à carência de capacitação de professores e gestores. Além disso, há uma dificuldade estrutural em efetivar a política de inclusão, pois, originalmente, a escola não foi concebida para acolher os "inconvencionais" ou "não adaptáveis". Ela foi projetada para disciplinar corpos e moldar mentes.

Diversos autores, como Skliar (1999), Sasaki (1997) e Mantoan (2003), entre outros, abordam a questão da educação escolar para todos a partir de diferentes perspectivas — seja pela integração ou pela inclusão —, utilizando referenciais que, embora não sejam inteiramente convergentes, compartilham esse princípio central. Segundo Mazzotta (2002, p. 36), “[...] a inclusão escolar e social genuína está intrinsecamente ligada à prática de sentimentos e atitudes de respeito ao outro enquanto cidadão”.

É fundamental considerar a dimensão social da educação, reconhecendo sua responsabilidade única na transmissão do conhecimento essencial para os indivíduos que enfrentam os desafios do complexo contexto atual. Se essa realidade já apresenta dificuldades para os chamados "normais", torna-se ainda mais desafiadora para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, como aponta Mazzotta (1993, p. 3), é crucial “[...] compreender de forma aprofundada as condições reais da nossa educação escolar, especialmente aquela que é pública e obrigatória”.

Nessa perspectiva, torna-se essencial redefinir as diretrizes que orientam as ações dos órgãos públicos, as políticas governamentais e os investimentos financeiros, adotando uma visão mais

abrangente e dinâmica das condições e necessidades das pessoas com deficiência. Essa reformulação deve considerar que a inclusão não se limita a garantir acesso físico à escola, mas também abrange aspectos qualitativos fundamentais, como os destacados por Spozati (2000).

Estar incluído, segundo a autora, está associado à superação do fracasso, um indicador central de inclusão que perpassa elementos como alfabetização, qualidade da escolarização, proximidade da escola em relação à residência e a adequação dos conteúdos pedagógicos à realidade das crianças de classes populares. Nesse sentido, a inclusão implica na superação da exclusão escolar, que "[...] muito mais do que mero direito a vaga e permanência, demanda a superação dos valores que segregam e banem o indivíduo no cotidiano de uma experiência em que jamais consegue superar os limites do intolerável, do fracasso eminente" (Senna, 2008, p. 202).

A verdadeira inclusão só se tornará uma realidade com a criação de uma escola renovada, que acolha a todos, seja menos seletiva e rígida, e que se desprenda da ênfase exclusiva na instrução e reprodução de conteúdos (Mantoan, 2004). Para isso, “A escola inclusiva precisaria, então, de muito mais do que adaptações no espaço físico ou no conteúdo curricular. Precisaria interrogar e problematizar seus ideais naquilo que eles produzem de subjetividade e de relações de poder” (Albano, 2015, p. 40).

Durante grande parte da história, os estudantes considerados "desviantes" ou "anormais" foram sistematicamente excluídos do ambiente escolar, frequentemente ignorados ou encaminhados para serviços de saúde. Na contemporaneidade, a política de inclusão tem se estabelecido como uma diretriz essencial, rompendo com as práticas segregatórias que marcaram o passado. No entanto, surge a questão: em que medida essa política tem ultrapassado o campo da retórica? Se a inclusão exige a transformação das escolas, a construção de novas relações e práticas, até que ponto as instituições de ensino têm se desconstruído, se reinventado e promovido uma valorização efetiva das diferenças?

É fundamental refletir criticamente sobre a escola, “afirmando que, para garantir o direito de muitas crianças, antes segregadas, de frequentarem a escola, aprenderem e se desenvolverem, são necessárias rupturas” (Machado, 2006, p. 6). No entanto, as transformações esperadas ainda parecem distantes. O que se observa são instituições escolares tentando atender às demandas da inclusão sem alterar significativamente sua estrutura tradicional, preservando práticas, culturas, arquiteturas, bem como os instrumentos pedagógicos e avaliativos já consolidados. Embora a escola tenha promovido o acesso universal, incluindo aqueles historicamente considerados “diferentes”, é evidente que muitas vezes ocorre um processo de exclusão dentro do próprio ambiente educacional.

Conforme apontam Praça e Kopke (2011), muitas instituições acreditam que suas práticas são inclusivas, quando na verdade seguem um modelo integracionista. Nesse sentido, Machado (2006, p. 2) destaca “Aqui temos práticas que desconsideram que a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares”. Trata-se de antigos comportamentos disfarçados sob novos títulos. Embora novos termos sejam introduzidos, as atitudes permanecem inalteradas. Todos os estudantes são matriculados, mas nem todos são vistos da mesma forma; alguns são simplesmente alunos, enquanto outros carregam o rótulo de “alunos de inclusão”, sendo identificados e classificados.

Essa reflexão nos convida a criticar a inclusão não como uma oposição a ela, mas como uma forma de buscar sua efetiva concretização. É essencial compreender que o processo inclusivo não é intrinsecamente "bom" e que inclusão e exclusão não são necessariamente opostos. Como destacam Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 123), “pode-se compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isso é, faz-se uma inclusão excludente”. Permitir apenas o acesso do estudante à escola não significa incluí-lo de fato. Além disso, delegar exclusivamente a determinados agentes escolares, como professores ou mediadores, a responsabilidade pela inclusão contraria seu verdadeiro propósito. A inclusão exige um esforço coletivo e investimentos que envolvam toda a comunidade escolar.

A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito. O grito que se ouve e que surge da boca da criança com transtornos, ecoa e atravessa a todos produzindo efeitos diversificados em relação à produção do grito. [...] Como responsabilizar o coletivo da escola por essa produção. (Machado, 2006, p. 2)

Diante das inúmeras dificuldades presentes e enraizadas no sistema educacional, é possível entender que os processos de inclusão e exclusão na educação refletem diretamente as diretrizes formuladas pelos responsáveis pelas políticas públicas. Como observa Popkewitz (1997, p. 24), “[...] Tornar visíveis os sistemas vigentes de ordem, apropriação e exclusão faz com os sistemas sejam potencialmente residentes. A construção de novas possibilidades é deixada para a dinâmica mais ampla dos debates públicos [...]”.

Segundo Arroyo (2000, p. 33), “[...] apreendemos que a educação brasileira obedece a seguinte hierarquia: os que decidem, os que pensam e os que fazem educação”. Nesse contexto, percebe-se que as políticas públicas frequentemente mascaram os atos de fragmentação e exclusão do sistema, transferindo para os próprios indivíduos diretamente envolvidos no processo a responsabilidade por essas dinâmicas, o que gera um fenômeno de autoexclusão. Em última análise,

há uma internalização da ordem social, que acaba sendo vista como uma ordem natural dentro do processo educacional. No próximo tópico, exploraremos o contexto educacional amazônico, destacando suas especificidades e os desafios enfrentados na busca por uma educação inclusiva e adaptada às realidades locais.

2.2. A Educação Especial na Região Amazônica

Refletir sobre a Educação Especial a partir da perspectiva da Educação Inclusiva exige um olhar atento e cuidadoso, para que os ideais e as propostas não permaneçam no campo do inatingível. A concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva, especialmente na região Amazônica, demanda considerar os desafios inerentes às suas características únicas e complexas.

Na Amazônia, comunidades afastadas enfrentam obstáculos significativos, como a falta de conectividade, limitações nos modos de ensino, barreiras culturais e a baixa visibilidade das demandas locais. Esses fatores dificultam a implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas e adaptadas às realidades regionais.

Além disso, pensar a Educação Especial nessa perspectiva inclusiva exige incorporar as singularidades que permeiam a Amazônia, seja no aspecto geográfico, econômico ou cultural. Tais particularidades tornam o cenário educacional ainda mais desafiador, mas também abrem espaço para abordagens inovadoras e contextualmente relevantes, capazes de respeitar e valorizar as especificidades da região.

Nesse contexto, a educação inclusiva, enquanto política pública alicerçada nos princípios dos direitos humanos, surge como um caminho para enfrentar essas adversidades. Ela reafirma a inclusão como um direito essencial e exige a implementação de práticas que assegurem o acesso igualitário à educação, contemplando as peculiaridades locais. Conforme a definição da UNESCO (2015), inclusão é entendida como:

Processo de encarar e responder à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma maior participação na aprendizagem, culturas e comunidades e de reduzir a exclusão dentro (e provocada) pela educação. Implica mudanças e modificações no contexto, modelos, estruturas e estratégias.

Outro ponto relevante a ser destacado é o papel da Educação Especial como uma modalidade que permeia toda a educação básica, com o objetivo de assegurar ao público-alvo os

recursos necessários para apoiar sua escolarização. Esses mecanismos devem estar alinhados às especificidades de cada etapa e modalidade de ensino, bem como às necessidades particulares dos estudantes e do contexto em que a educação é oferecida. Isso demanda um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e uma ressignificação das práticas pedagógicas, incluindo os aspectos espaço-temporais do atendimento educacional especializado.

A transversalidade, nesse sentido, deve assumir uma função similar à integração curricular, promovendo a articulação entre os conhecimentos disciplinares e outros saberes de maneira dinâmica e adaptada ao contexto. Conforme referenciam os Parâmetros Curriculares (1998, p.29), “A perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos”.

Nesse contexto, é importante destacar a observação de Melo (2015) sobre a Amazônia Brasileira, que enfrenta uma grande contradição: enquanto atrai a atenção global, permanece como uma região periférica nos interesses nacionais. Segundo o autor, o processo de ocupação e exploração da Amazônia foi estruturado em um modelo que pode ser descrito como uma "economia de saque". Como consequência desse modelo, permanecem:

[...] exclusão social, pobreza, destruição ambiental, urbanização caótica, atraso tecnológico, economia de enclave, insuficiente infraestrutura logística, fragmentação entre os setores produtivos, nível educacional sofrível, baixa capacidade científica instalada, estruturas estatais ineficientes, desigualdade social. Em outras palavras: progresso sem desenvolvimento (Melo, 2015, p. 92).

Vinculados aos desafios históricos enfrentados pela região norte do Brasil, destacam-se os entraves relacionados à Educação Especial e Inclusiva, particularmente em duas dimensões principais: a insuficiência de recursos e a falta de reconhecimento das particularidades regionais.

A inclusão educacional no contexto ribeirinho enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à efetividade das políticas direcionadas aos estudantes com deficiência. Segundo Lopes (2009, p. 1), “[...] a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações”. Já Santos (2015) destaca que a perspectiva de Educação Inclusiva exige a realização de adaptações no sistema educacional, garantindo o acesso aos conteúdos, conceitos, valores e vivências que compõem o processo de aprendizagem, além de reconhecer e respeitar as diversas formas de diferença. Assim, torna-se imprescindível assegurar um ambiente que promova tanto a convivência

quanto a aprendizagem para estudantes com deficiência que residem em áreas ribeirinhas, valorizando sua presença e participação nos espaços educativos. De acordo com Freitas (2013), a inclusão educacional é definida pela garantia de direitos a todos os alunos, proporcionando-lhes reconhecimento, respeito e a sensação de pertencimento.

Ao analisar os desafios da educação especial em escolas localizadas em áreas ribeirinhas frequentemente marcadas pela presença de um rio próximo às salas de aula e pela dificuldade de acesso à internet, observa-se um contexto que une duas dimensões da educação no Brasil, relacionadas à interseccionalidade de fatores de exclusão: a deficiência e a condição periférica do território. Essa combinação tem recebido pouca atenção na produção científica nacional, o que pode refletir a invisibilidade desse cenário.

Caiado e Meletti (2012, p.1) destacam que “se trabalhar na interface de duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface se revela ainda mais desafiador uma vez que a educação especial e a educação do campo recentemente são consideradas um direito social”. A exclusão social enfrentada por pessoas com deficiência não está diretamente relacionada à deficiência em si, mas sim às barreiras sociais que enfrentam constantemente. Essa exclusão, frequentemente confundida com incapacidade, é, na verdade, consequência dessas barreiras. A situação torna-se ainda mais crítica ao observarmos as condições precárias em que vivem muitos moradores do campo. A falta de políticas públicas adequadas para atender as comunidades ribeirinhas, em áreas como educação, saúde, transporte, habitação e trabalho, agrava a dificuldade de garantir às pessoas com deficiência uma vida digna e a plena participação na sociedade.

A partir dessa perspectiva, surgem questionamentos: como tem se configurado a Educação Especial no contexto rural? E qual seria a interface ideal entre a Educação Especial e o campo que desejamos alcançar? Segundo Ribeiro e Kaztman (2008), superar as desigualdades nas oportunidades educacionais de crianças e jovens é um grande desafio, sendo essencial promover a democratização do acesso a uma educação de qualidade. A redução dessas desigualdades sociais deve ser a prioridade das políticas públicas, por meio de ações que desvinculem o desempenho escolar das condições socioeconômicas de origem. Essas condições, moldadas pelo ambiente familiar, escolar e comunitário, influenciam diretamente a socialização dessas crianças e adolescentes. Ao considerar o cenário rural, é fundamental incluir as condições vivenciadas pelos estudantes que habitam o campo, reforçando a necessidade de enfrentar desigualdades estruturais que, desde a origem, determinam as histórias e lugares dos indivíduos na sociedade.

Em relação às pesquisas realizadas na Amazônia, é importante destacar o trabalho de Fernandes (2015), que aborda a escolarização de pessoas com deficiência nas comunidades

ribeirinhas da Amazônia Paraense. A autora buscou analisar o processo educacional de alunos com deficiência matriculados em escolas situadas em comunidades ribeirinhas pertencentes à rede metropolitana de Belém, no estado do Pará. Essa investigação oferece uma visão aprofundada sobre os desafios e particularidades enfrentados por esses estudantes no contexto amazônico.

De acordo com Fernandes (2015), há uma discrepância entre os dados fornecidos pelas escolas e/ou professores e aqueles apresentados pela Secretaria de Educação e pelo INEP, sendo os primeiros geralmente superiores. Além disso, ao discutir a inclusão, surgem percepções relacionadas à caridade, à depreciação e à complacência. A pesquisa também aponta que as salas de recursos multifuncionais disponíveis na ilha são insuficientes para atender à demanda existente. O transporte escolar apresenta grandes desafios, pois é inadequado para a demanda e de baixa qualidade. Ademais, não há adaptações necessárias nos barcos, ônibus ou vans, incluindo os veículos escolares, para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Outra investigação realizada na Amazônia brasileira, voltada para a Educação Especial em escolas do campo, analisou o Sistema Municipal de Ensino de Marabá (Pará) e foi conduzida por Rabelo e Caiado (2014). Os resultados indicam que a implementação da política de educação inclusiva tem alcançado as escolas do campo de maneira limitada, não atendendo plenamente às necessidades dos estudantes que fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial. Segundo a realidade observada pelas autoras, foi possível identificar que:

Diante das condições descritas [...], observa-se que os alunos com deficiência que frequentam as escolas do campo vivenciam diversas dificuldades: a existência de apenas duas salas de recursos multifuncionais no campo, as problemáticas de acesso até as escolas, para frequentar o ensino comum e contraturno no AEE, figuram como obstáculos no acesso à educação qualificada a que têm direito. Portanto, a condição dos alunos público-alvo da educação que moram e estudam no campo precisa ser incorporada nos debates e lutas do movimento pela educação do campo, para que sejam asseguradas as condições para a materialidade do conjunto de direitos assegurados na legislação da Educação Especial e Educação do Campo. (Rabelo e Caiado, 2014, p. 70)

Além das dificuldades enfrentadas pelas redes municipais e estaduais nas áreas urbanas, as escolas localizadas no campo enfrentam desafios ainda maiores. Entre eles estão as longas distâncias entre as escolas e as casas dos alunos, as condições precárias de acesso devido à falta de transporte escolar acessível e a inadequação da infraestrutura, especialmente no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica, como é o caso das escolas em áreas ribeirinhas. Esses fatores contribuem significativamente para o aumento da evasão escolar, tanto no contexto do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) quanto na tentativa de oferecer o atendimento durante o período de matrícula em salas regulares, uma estratégia considerada como alternativa para assegurar o direito a esse serviço.

Essa reflexão nos leva a considerar os desafios envolvidos na efetivação da educação inclusiva como uma política fundamentada nos direitos humanos. Além disso, ressalta a importância de compreender a transversalidade da Educação Especial, especialmente quando esta não está alinhada às particularidades das diferentes etapas e modalidades da educação, bem como às necessidades específicas das diversas demandas regionais. No próximo tópico, serão discutidas as políticas públicas e as práticas que promovem a inclusão escolar na Amazônia, analisando como essas iniciativas têm enfrentado os desafios locais e contribuído para a garantia do direito à educação para todos.

2.3. Políticas Públicas e práticas de inclusão escolar na Amazônia

As políticas públicas educacionais têm se voltado para a construção de um ambiente mais inclusivo nas redes públicas de ensino. As diretrizes oficiais destacam a importância de assegurar tanto o suporte pedagógico quanto a adequação física nesses espaços, por meio de estratégias políticas planejadas para viabilizar e consolidar a inclusão como um direito efetivo e universal.

Políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de ações realizadas pelo governo que influenciam, de forma direta ou indireta, a vida das pessoas. Esse campo do conhecimento busca não apenas implementar as medidas governamentais, mas também analisá-las e sugerir ajustes sempre que necessário. Em sistemas democráticos, a formulação dessas políticas, tradicionalmente vinculada aos poderes executivo e legislativo, tem se tornado cada vez mais influenciada por outros agentes, como o judiciário, organizações da sociedade civil e até mesmo o mercado financeiro (Carmo et al., 2019).

Inicialmente, as políticas públicas têm como um de seus principais propósitos assegurar a utilização eficaz e eficiente dos recursos públicos em benefício da população. Nesse sentido, elas desempenham um papel essencial na regulação da relação entre o Estado e os cidadãos. O processo de elaboração de uma política pública é multifacetado, englobando etapas como a definição de prioridades, a formulação de objetivos e soluções, além da execução e avaliação dos resultados alcançados.

Ademais, as políticas públicas desempenham um papel essencial na garantia do direito à informação, uma vez que elas estabelecem os procedimentos necessários para o acesso,

processamento e divulgação de dados ao público. Elas determinam, por exemplo, quem pode acessar determinadas informações, quais métodos devem ser utilizados para obtê-las e de que forma devem ser tratadas. Dessa forma, as políticas públicas são fundamentais para assegurar os direitos humanos e a manutenção do Estado de direito.

Este tópico tem como objetivo analisar algumas narrativas oficiais que têm orientado as práticas inclusivas nas escolas regulares, investigando os impactos dessas políticas na formação dos conceitos sobre a Educação Especial, o sistema educacional inclusivo e as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais conforme delineados nesses discursos.

Os processos históricos de representação que moldaram os sujeitos da educação especial no contexto social e político deixaram cicatrizes que ainda perduram na atualidade. O processo de exclusão educacional, social e política contribuiu para a construção da ideia de anormalidade e incapacidade desses sujeitos.

Ao longo do século XX, documentos legais de âmbito nacional e internacional buscaram reavaliar as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência. Em 1934, a Constituição Federal garantiu a igualdade de todos perante a lei e, no artigo 138, destacava “amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais”. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 reforçou o direito à igualdade para todos, condenando práticas excludentes. Nesse contexto, a sociedade passou a incluir entre os excluídos aqueles considerados "anormais", definindo, assim, um grupo marginalizado com base em normas estabelecidas.

Apesar de o Brasil ter demonstrado interesse pelos direitos educacionais e políticos das pessoas com deficiência, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, que abordava a educação dos excepcionais, a criação do Centro Nacional de Educação Especial em 1973 e a Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos políticos e sociais desses indivíduos, foi apenas na década de 1990 que o conceito de inclusão começou a ser realmente discutido e adotado no contexto nacional.

Com base em iniciativas globais, como a Declaração sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil dá início a uma extensa trajetória política e educacional com o objetivo de implementar um sistema inclusivo nas redes públicas de ensino.

Nesse contexto, em 1994, foi criada a Política Nacional de Educação Especial, desenvolvida pela nova Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação (MEC/SEESP, 1994). Já na década seguinte, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

de 2008, que tornaram obrigatória a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino, além de definir o público-alvo da Educação Especial.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (...) Considera-se pessoa com deficiência aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial (...) (BRASIL/SEESP, 2008, p. 9).

Visualiza-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) além de contemplar aspectos gerais para a educação das pessoas público alvo da educação especial, aborda, ainda, a necessidade de olhar a educação especial de modo particularizado para diferentes comunidades ou grupos sociais: “interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos”.

A oferta da educação especial nas escolas do campo também deve ser bandeira de luta do movimento pela Educação do Campo, no contexto das lutas por políticas públicas que assegurem às populações do campo uma educação “com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2002, p. 18).

Para que as escolas localizadas em comunidades tradicionais possam contemplar também as singularidades dos alunos da educação especial que vivem e estudam nessas regiões, é premente sua visibilidade nas políticas públicas. Eles têm direito a um ensino articulado com a realidade e as necessidades do campo; assim como, têm direito aos recursos de apoio do atendimento educacional especializado.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (2023) apresentados no Anuário Brasileiro da Educação. No que se refere à educação especial inclusiva verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns aumentou gradativamente ao longo dos anos. Em 2019, o percentual de alunos incluídos era de 92,7% e passou para 95% em 2023. O percentual de alunos incluídos em classes comuns com acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) passou de 40,6% em 2019 para 42% em 2023.

O aumento gradativo do percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns, conforme apontado pelo Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (2023), reflete avanços significativos na educação especial inclusiva no Brasil. Entre 2019 e 2023, a inclusão desses alunos

em classes regulares cresceu de 92,7% para 95%, demonstrando esforços contínuos para promover a inclusão escolar. No entanto, a integração desses estudantes com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) teve um crescimento mais modesto, de 40,6% para 42% no mesmo período, evidenciando desafios persistentes na garantia de suporte pedagógico especializado. Esses dados apontam para a necessidade de fortalecer políticas públicas que assegurem não apenas a presença física dos alunos em ambientes inclusivos, mas também o acesso efetivo a recursos e serviços que promovam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Nessa direção, para garantir a inclusão efetiva de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, é fundamental que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam incorporados a esses projetos, levando em conta as particularidades culturais e sociais de cada grupo. Isso significa adaptar as práticas educacionais para atender às necessidades individuais, considerando a diversidade cultural e étnica, de forma a proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Convém mencionar que a educação para a formação da cidadania não se dá somente na escola, mas “mediante a participação na família, no trabalho, no lazer, ou seja, nos variados grupos sociais e comunitários”, uma vez que são questões em que a sociedade tem total contribuição (Mazzota, 2000, p. 96).

Para assegurar o acesso e a permanência dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial, é essencial adotar diversas medidas. No entanto, a simples implementação de políticas não garante, por si só, a efetiva inclusão escolar desses estudantes. Dessa forma, o trabalho voltado para a educação inclusiva nas escolas deve considerar o contexto local de cada instituição, avaliando suas condições e os recursos disponíveis para viabilizar a aplicação das políticas.

Em se tratando das escolas localizadas em comunidades ribeirinhas, as políticas de educação especial enfrentam desafios ainda mais complexos, distintos dos encontrados em áreas urbanas. Essas escolas, em geral, contam com recursos mais escassos e menor número de profissionais especializados, o que dificulta a oferta de uma educação de qualidade para alunos com deficiência. Além disso, o cenário rural apresenta particularidades que podem intensificar as barreiras para a inclusão escolar, como o difícil acesso às escolas e as limitações estruturais. Por isso, é fundamental pensar em políticas de educação especial que sejam adequadas às realidades dessas comunidades. Assim como nas escolas urbanas, as instituições em comunidades ribeirinhas precisam de políticas públicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, considerando as condições e desafios específicos dessas localidades (Nozu et al., 2018).

Nas áreas rurais, as políticas públicas voltadas à educação precisam ser elaboradas com foco na melhoria das condições de vida da população, levando em consideração e valorizando as especificidades culturais e características locais. Para alcançar um desenvolvimento social e sustentável, é indispensável investir em infraestrutura e disponibilizar recursos educacionais adequados. Além disso, essas políticas devem assegurar o acesso a serviços essenciais, como saúde, assistência e saneamento básico, e promover iniciativas que incentivem os moradores, especialmente agricultores, a participar ativamente da gestão de seus recursos e do fortalecimento de suas comunidades. Assim, as políticas públicas tornam-se instrumentos essenciais para promover transformações significativas na qualidade de vida das populações, com atenção especial às demandas das populações rurais e ribeirinhas (Melo, 2018).

Certamente, as políticas públicas vão além da mera distribuição de bens e serviços, desempenhando um papel essencial na proteção dos direitos humanos e na promoção da equidade social. Elas atuam como instrumentos reguladores das relações entre o Estado e os cidadãos, estabelecendo diretrizes, normas e princípios que garantem o acesso universal a direitos fundamentais, como informação, educação, saúde e justiça.

É evidente que a elaboração de políticas públicas deve considerar diversos aspectos, como os contextos social, político e econômico, frequentemente influenciados por organizações internacionais, garantindo que as políticas educacionais não sejam analisadas de maneira isolada, conforme destacado por Carmo et al. (2019). Além disso, as políticas públicas surgem a partir de demandas sociais, promovendo discussões sobre a necessidade de concretizar iniciativas que vão além do plano teórico e do papel, como apontam Cardoso et al. (2021).

As políticas públicas voltadas para a educação, foco deste tópico, desempenham um papel significativo na sociedade, sendo fundamentais para criar estratégias que promovam equidade, inclusão e qualidade no ensino, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Essas políticas contribuem para definir prioridades educacionais, orientar a implementação de programas eficazes, assegurar que os recursos sejam alocados para setores prioritários e estimular o desempenho dos estudantes. Além disso, são essenciais para garantir o acesso de todos a uma educação inclusiva e de qualidade, conforme discutido por Pavesi e Mainardes (2019).

Ao considerar a relevância das políticas públicas na área educacional, especialmente no contexto da educação especial, Silva e Angelucci (2018, p. 685) destacam que:

(...) a construção de políticas públicas em Educação Especial no Brasil trata, em primeira instância, de garantir o direito à Educação, em uma perspectiva inclusiva, a partir da garantia de acesso e permanência em classes comuns de escolas regulares e da oferta de Educação de qualidade para todas/todos, o que implica garantir condições adequadas de escolarização, por meio do atendimento educacional especializado. A amplitude e o alcance das políticas se entrecruzam com diversas questões, que abrangem desde os aspectos históricos da Educação Especial até as mais recentes discussões sobre o impacto dos saberes biomédicos na oferta de serviços voltados para o público-alvo da Educação Especial.

Conforme destacado, ao tratar das políticas públicas voltadas para a educação, é necessário considerar três aspectos fundamentais. Primeiro, a garantia do direito à educação em uma abordagem inclusiva, assegurando que todos os alunos frequentem salas de aula regulares. Em segundo lugar, a busca por uma educação de qualidade que beneficie a todos, sem distinções. Por fim, a integração dos conhecimentos biomédicos, permitindo que os profissionais da educação acessem informações relevantes sobre o público-alvo da Educação Especial, facilitando um atendimento escolar adequado. Assim, como apontado por Santos e Neto (2017, p. 18), “entender a aceção e a importância da realização das políticas públicas (...) representa compreender a garantia do direito aos bens e aos serviços públicos, neste caso, o direito de acesso à educação e à permanência na escola de boa qualidade.”

O direito à educação é essencial para assegurar a dignidade e o progresso da sociedade. De acordo com Araújo (2011), esse direito deve envolver tanto a oportunidade de acesso quanto a garantia de permanência na escola com qualidade. Para que isso seja alcançado, é fundamental que as políticas públicas promovam a universalização do acesso, a permanência dos estudantes e a melhoria contínua da qualidade educacional. Uma educação de qualidade é necessária para combater as desigualdades sociais e promover o crescimento econômico e social. Por meio dessas políticas, é possível aprimorar os serviços educacionais, proporcionando um ensino de excelência que favorece o desenvolvimento e o sucesso de todos.

É fundamental destacar que a educação nas comunidades ribeirinhas exige políticas públicas que assegurem o acesso universal, a permanência e a qualidade do ensino, um direito amplamente reconhecido nas pesquisas de Arroyo et al. (2004) e Camacho (2018). Fornecer materiais escolares adequados e uma alimentação de qualidade para os alunos torna a experiência escolar mais significativa para elas. Além disso, trabalhar em contextos não formais contribui para a educação de qualidade, pois permite expandir o aprendizado além das paredes da sala de aula, alcançando os alunos em diferentes ambientes. Para promover a educação no campo, para os ribeirinhos, e para as

práticas pedagógicas, é essencial que as políticas públicas ofereçam oportunidades que garantam a permanência em uma escola de qualidade, como ressaltado por Araújo (2011).

É imprescindível, portanto, que as políticas públicas voltadas para a educação especial em regiões rurais e ribeirinhas garantam tanto o acesso quanto a permanência e a qualidade educacional para todos os alunos. Essas políticas devem criar um ambiente de aprendizagem que permita a integração com o contexto local, incluindo a natureza, como florestas, rios, campos e pequenas agroindústrias, além de promover espaços de convivência coletiva. Também é essencial oferecer apoio pedagógico individualizado e materiais escolares adequados, garantindo que pessoas com deficiência tenham as condições necessárias para uma educação de qualidade. Para alcançar esse objetivo, as políticas públicas devem assegurar que os alunos que residem em comunidades amazônicas tenham a oportunidade de permanecer em uma escola que proporcione uma educação efetiva e inclusiva.

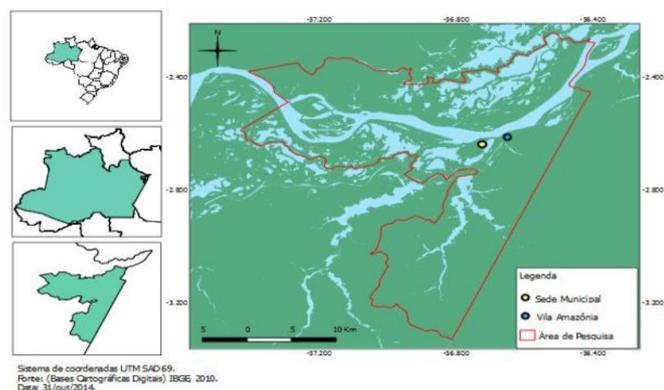
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO AMAZÔNICO

Este capítulo aborda a educação especial no contexto amazônico, com foco na realidade do município de Parintins/AM. Inicialmente, apresenta um panorama da educação especial na região, destacando políticas, desafios e práticas educacionais voltadas aos alunos público-alvo da educação especial. Em seguida, são analisados os aspectos socioculturais da Comunidade Vila Amazônia, considerando suas particularidades históricas, econômicas e sociais que influenciam o acesso e a permanência escolar desses estudantes. Ademais, o capítulo traz uma análise detalhada das escolas pesquisadas, examinando sua infraestrutura, recursos pedagógicos e estratégias adotadas para a inclusão. Por fim, são discutidas as percepções e análises dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa, gestores, professores, monitores AEE e familiares, buscando compreender os desafios e possibilidades da inclusão educacional na zona rural de Parintins.

3.1. Panorama da Educação Especial no Município de Parintins/AM

O município de Parintins está localizado na Mesorregião do Centro Amazonense, na Microrregião do Baixo Amazonas, e pertence à 9ª Sub-região – Região do Baixo Amazonas. Faz divisa com o estado do Pará e tem como municípios limítrofes Barreirinha, Nhamundá e Urucurituba. Por ser uma ilha inserida em um complexo fluvial, predominantemente composto por terras de várzea, Parintins enfrenta alagamentos durante o período de cheia. Situado à margem direita do Rio Amazonas, o município encontra-se a 369 km de Manaus em linha reta e a 420 km via fluvial, conforme apresentado na (figura 1).

Figura 1: Mapa de Localização de Parintins, a sede municipal e a Vila Amazônia



Fonte: Organizado por Rildo Oliveira, 2014.

Assim como outras regiões do Baixo Amazonas, Parintins possui características geográficas específicas que influenciam diretamente a vida cotidiana e os serviços essenciais, como a Educação. Sua paisagem é marcada por uma vegetação densa e verde, cercada por rios e áreas de várzea e terra firme. Esses cenários se transformam conforme os ciclos naturais, especialmente entre os períodos de cheia e estiagem, afetando diversas atividades socioeconômicas e estruturais do município.

É importante destacar que o município não dispõe de um porto adequado para embarcações menores, que realizam diariamente o trajeto entre Parintins e as comunidades rurais. O que existe são portos improvisados (figuras 2 e 4), sem qualquer estrutura adequada para atender à população. Esse deslocamento é fundamental para os moradores, que dependem do transporte fluvial para levar seus produtos agrícolas ao comércio (figuras 3 e 5), receber benefícios como o Bolsa Família, adquirir mantimentos e acessar outros serviços essenciais.

Figura 2: Porto posto caçapava de Parintins



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 3: Desembarque de sacos de carvão



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 4: Porto Santa Clara de Parintins



Figura 5: Desembarque de passageiros



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Igualmente, muitos professores que lecionam nessas comunidades próximas também realizam esse percurso diariamente. No caso dos alunos com deficiência, a situação torna-se ainda mais desafiadora, pois, quando necessitam de atendimento médico especializado e outros serviços, precisam se deslocar até a cidade, enfrentando um trajeto sem qualquer acessibilidade. Essa dificuldade se torna mais grave no período da seca, tornando a mobilidade ainda mais precária.

Além de sua geografia singular, Parintins é amplamente conhecido pelo Festival Folclórico dos bois Garantido e Caprichoso, realizado no último final de semana de junho, sendo uma das maiores manifestações culturais do Brasil. O município possui uma área territorial de 5.952 km² e, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, sua população era de aproximadamente 116.439 habitantes, tornando-se o segundo mais populoso do estado. Devido à sua geografia, marcada por lagos e ilhas, a construção de estradas e rodovias é limitada, tornando o transporte fluvial e aéreo as únicas formas de acesso ao município.

A educação em Parintins é marcada pela diversidade de contextos e, de maneira geral, enfrenta desafios estruturais, especialmente no que se refere à educação do campo. O município abriga diversas comunidades rurais, algumas das quais possuem escolas núcleo localizadas nos centros comunitários, atendendo a estudantes de áreas mais afastadas.

Nessas localidades, há um conjunto de escolas situadas em pequenas vilas e distritos, que, no contexto do sistema educacional, compõem a chamada educação do campo. A gestão dessa rede de ensino fica sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que coordena e administra as unidades escolares, buscando garantir o funcionamento e a oferta de ensino para essas comunidades. Esse compromisso está alinhado ao que determina o Art. 173 da Lei Orgânica do Município de Parintins (Lei nº 01/2004 – CMP), que estabelece a responsabilidade municipal na efetivação do direito à educação, assegurando acesso e permanência dos estudantes no sistema de ensino. Entre essas diretrizes, destacam-se

- I - Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos, obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;
- III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - Atendimento no Ensino Infantil às crianças em idade compatível;

- V - Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - Atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- VIII - O Município atenderá dentro de suas necessidades e condições técnicas educacionais a população indígena Saterê-Mawé, em sua área jurisdicional, reconhecendo as comunidades indígenas localizadas em seu território, preservando sua cultura e etnia.

Para garantir a efetivação dessas diretrizes e assegurar o pleno funcionamento da rede de ensino, o município conta com a atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esse órgão é responsável por coordenar e administrar o sistema educacional em Parintins, sua atuação abrange a gestão das instituições de educação infantil, fundamental e especial, quando existentes, garantindo que essas unidades possam desempenhar suas funções de maneira eficaz. Entre suas atribuições, destacam-se a) elaborar e executar sua proposta pedagógica; b) administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; c) assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); d) zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; e) prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento; f) articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; g) informar aos pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Parintins é coordenada pela Secretária Gizelle Batista Soares e pela Subsecretária Carla Joseane Maciel, ambas nomeadas para os cargos em 2025. A secretaria conta com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais como técnicos em educação, professores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, técnicos administrativos, técnicos de informática, entre outros, que formam a estrutura organizacional da SEMED. Essa equipe integra as diferentes coordenações responsáveis por segmentos específicos da educação, garantindo uma gestão mais eficiente, organizada e alinhada às necessidades educacionais do município.

Diante desse contexto, os dados de matrículas e a distribuição das escolas em Parintins ajudam a compreender a estrutura da rede de ensino no município. Em 2023, o município de Parintins registrou uma pontuação de 5,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto os anos finais alcançaram a média de 4,8. Esses resultados posicionaram o município em 3º lugar no estado para os anos iniciais e em 6º lugar para os anos finais, evidenciando seu desempenho em relação às demais cidades do Amazonas.

O número de matrículas também reflete a relevância da rede pública de ensino no município. De acordo com o Censo Escolar (2023), o ensino fundamental contava com 17.946 alunos matriculados, enquanto o ensino médio registrava um total de 6.318 estudantes, distribuídos entre as escolas da rede pública.

Além disso, a quantidade de instituições de ensino em Parintins é significativa. Conforme dados do Censo Escolar (2022), 86% das escolas pertencem à rede municipal, enquanto 14% são estaduais. Destacam-se, ainda, as escolas indígenas e as escolas rurais, sendo estas últimas as mais numerosas, como demonstrado na (tabela 1).

Tabela 1: Quantitativo de Escolas em Parintins

Escolas	Quantitativo
Municipais Urbanas	29
Municipais Rurais	117
Estaduais Urbanas	21
Estaduais Rurais	2
Escolas Indígenas	5
Total	174

Fonte: Elaboração própria (2024).

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de escolas em Parintins, evidenciando a predominância das escolas municipais rurais, que representam a maior parte das instituições de ensino no município, com um total de 117 unidades. As escolas municipais urbanas somam 29, enquanto as estaduais urbanas contabilizam 21, e as estaduais rurais, apenas 2. Além disso, há 5 escolas indígenas, que atendem populações específicas. O total de 174 escolas demonstra a abrangência da rede educacional no município, destacando a importância das instituições localizadas na zona rural para a oferta de ensino na região.

Nessa região, há dois calendários letivos predominantes: um para a área urbana e outro ajustado à realidade da educação do campo. Devido às variações sazonais entre cheia e seca, que influenciam a subida e descida dos rios, os períodos letivos são impactados de maneira distinta. Nas regiões de várzea, por exemplo, a descida dos rios torna o deslocamento para as aulas extremamente difícil, comprometendo a regularidade do ensino.

Apesar dos avanços na educação do campo na Amazônia, ainda persistem desafios significativos. Muitas escolas enfrentam condições precárias, marcadas pelo abandono e pelo isolamento, refletindo as desigualdades estruturais que afetam a oferta educacional nessas localidades.

É relevante destacar que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) está situada na zona urbana de Parintins, o que limita a frequência das visitas e do acompanhamento direto às escolas localizadas em comunidades mais afastadas. Essa distância impõe desafios logísticos que impactam a supervisão e o suporte pedagógico oferecido às unidades escolares da zona rural.

Além disso, assim como em outras regiões do país, o município enfrenta dificuldades na manutenção do sistema educacional, especialmente devido à sua extensa área territorial e às características geográficas da região. O deslocamento até muitas escolas ocorre exclusivamente por vias fluviais, frequentemente exigindo longas e exaustivas viagens, o que representa um obstáculo adicional para a gestão e a efetivação de políticas educacionais no campo.

Adicionalmente, a rede municipal de ensino conta com um total de 29 escolas na zona urbana e 117 escolas na zona rural do município. A administração e manutenção desse número expressivo de escolas demandam recursos humanos e financeiros significativos, o que intensifica a complexidade da gestão educacional, especialmente em áreas de difícil acesso.

3.1.1. Educação Especial e Inclusiva em Parintins

Para introduzir esta seção, é fundamental mencionar as escolas especiais, que, apesar de adotarem um modelo segregacionista, foram, antes da implementação da Educação Inclusiva, os únicos espaços que acolhiam estudantes com deficiência. Essa trajetória não pode ser ignorada, pois faz parte da construção histórica da educação para esse público.

Em Parintins, a Educação Especial teve início na década de 1980, com a fundação da primeira escola especializada, a Escola de Educação Especial Santa Izabel, atualmente denominada Escola de Audiocomunicação Padre Paulo Manna. Posteriormente, em 1985, foi criada a Associação Pestalozzi de Parintins, ampliando as possibilidades de atendimento. Durante anos, a oferta educacional para estudantes com deficiência esteve restrita a essas instituições, mantendo-se em espaços exclusivos e separados do ensino regular.

Até os dias atuais, essas duas escolas especiais continuam em funcionamento, embora com uma demanda reduzida de alunos matriculados. Esse cenário se deve, em parte, à resistência de alguns pais que ainda preferem esse modelo de ensino, mesmo com os avanços e diretrizes da Educação Inclusiva, que buscam garantir a inserção dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

O contexto educacional na perspectiva da inclusão começou a ganhar destaque em Parintins a partir de 2003, quando o município aderiu à política de inclusão ao assinar o termo de adesão ao Programa "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade". Com essa iniciativa, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) estruturou a Coordenação de Educação Especial, inicialmente composta por três membros, com a finalidade de organizar, implementar e disseminar as diretrizes da política nacional de inclusão no âmbito local.

A Lei Orgânica do Município de Parintins (2004) estabelece princípios e diretrizes para a garantia do direito à educação, incluindo a oferta de atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência. O Art. 173 reforça o compromisso do poder público municipal com a inclusão, determinando que a educação especial ocorra em salas comuns, na rede regular de ensino, promovendo a integração e a equidade no acesso ao aprendizado. Além disso, a legislação prevê que o município deve adotar medidas que assegurem a estrutura necessária para a efetivação desse direito, incluindo a formação de profissionais, a adaptação dos espaços escolares e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos.

Atualmente, a Coordenação de Educação Inclusiva da SEMED conta com uma equipe composta por quatro profissionais: um Coordenador, dois Técnicos em Educação e uma Assistente Social. Essa coordenação tem a responsabilidade de monitorar e avaliar as escolas municipais das zonas urbana e rural que atendem alunos do público-alvo da educação especial. Além disso, realiza orientações para os professores, promove atendimentos intersetoriais em parceria com o Serviço Social e é responsável pela formação dos docentes e das equipes escolares que atuam com esse público.

Nesse contexto, a coordenação destaca a trajetória das formações oferecidas ao longo dos anos, evidenciando desafios e mudanças no financiamento e na abrangência das capacitações voltadas aos profissionais da educação inclusiva:

De 2010 a 2013, com recursos federais, realizávamos formações continuadas com profissionais especializados em diversas deficiências, incluindo palestras e oficinas. Após esse período, passamos a depender apenas de recursos da prefeitura, realizando formações anuais voltadas aos professores das SRM e monitores do AEE. No entanto, sabemos que toda a equipe escolar precisa dessas formações (Coordenação Educação Inclusiva, 2024).

Essa lacuna formativa contraria o que determinam as normativas nacionais sobre a inclusão. De acordo com a LDBEN 9394/96, os professores da sala comum devem ser capacitados para a integração dos discentes e para o trabalho conjunto com os professores da educação especial (BRASIL, 1996). Além disso, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial na Educação Básica

ênfatizam que: “a formação dos professores para o ensino na diversidade e para o trabalho em equipe são essenciais para a efetivação da inclusão” (BRASIL, 2001, p. 31), reiterando a determinação da LDBEN 9394/96, assim

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001, p. 31-32).

Dessa forma, as dificuldades enfrentadas na oferta de formações regulares para toda a equipe escolar evidenciam um desafio que precisa ser superado para garantir a inclusão efetiva e a qualificação contínua dos docentes que atuam na educação básica.

A necessidade de formação torna-se ainda mais evidente ao analisarmos os dados do Censo Escolar (2023). Atualmente, no município de Parintins, a rede municipal de ensino possui 404 alunos com deficiência matriculados na zona urbana e 191 na zona rural, totalizando 595 estudantes. Esse número reforça a urgência de capacitar todos os professores e equipes escolares para que possam atender adequadamente às demandas educacionais desse público, promovendo uma inclusão efetiva e de qualidade.

O município se destaca como referência em Educação Especial e Inclusiva, oferecendo suporte aos alunos com deficiência por meio de monitores em sala de aula e Salas de Recursos Multifuncionais, tanto na zona urbana quanto na zona rural. Além disso, esses estudantes contam com acompanhamento intersetorial realizado pelo Serviço Social, que viabiliza o acesso a direitos essenciais, como atendimento na área da saúde e encaminhamentos para especialistas, garantindo o suporte necessário para seu desenvolvimento e permanência na escola.

No entanto, apesar dessas iniciativas, ainda existem desafios significativos, especialmente no monitoramento e na avaliação das escolas da zona rural. De acordo com a coordenação:

Devido às especificidades da zona rural, enfrentamos dificuldades no transporte escolar e na alocação de recursos humanos, pois nossa equipe de coordenação conta com apenas cinco pessoas. O monitoramento é realizado em escolas-pólo, que repassam as orientações para as demais escolas, já que não é viável visitar todas. Além disso, a seca dificulta o acesso, pois os barcos não chegam até as escolas mais distantes. Complementamos o acompanhamento por meio de grupos no whatsapp, e muitos professores vão até a SEMED para receber orientações ou levar demandas à coordenação (Coordenação Inclusiva, 2024).

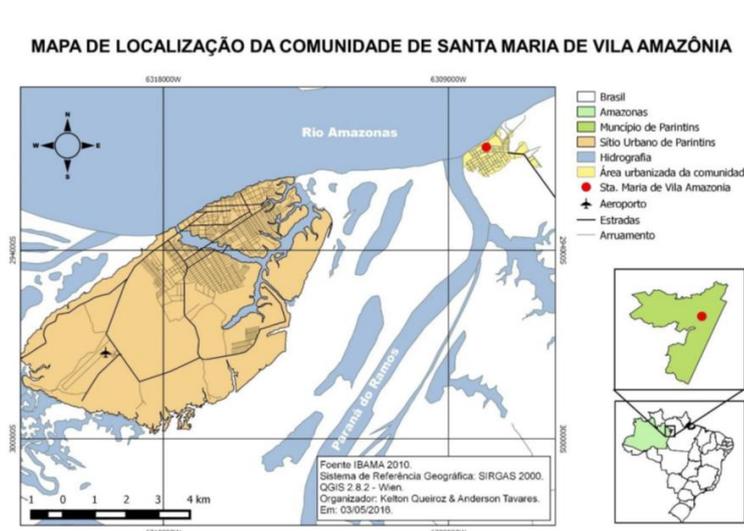
Esses desafios evidenciam a complexidade de garantir uma educação inclusiva efetiva em um território com características geográficas e estruturais tão distintas. A limitação de recursos humanos e a dificuldade de deslocamento impactam diretamente o acompanhamento e a formação dos professores, comprometendo a continuidade do suporte pedagógico. Apesar das estratégias adotadas, como o uso de grupos no *WhatsApp* e o repasse de orientações por escolas-pólo, ainda há a necessidade de ampliar as condições para um monitoramento mais próximo e eficiente. Superar essas barreiras é essencial para assegurar que todos os alunos, independentemente de sua localização, tenham acesso a um ensino de qualidade e inclusivo.

3.2. Aspectos Socioculturais da Comunidade Vila Amazônia

A comunidade de Vila Amazônia, apresentada na (figura 6), é a região em que estão situadas as escolas analisadas neste estudo. Localiza-se à margem direita do Rio Amazonas, em uma área de terra firme, a aproximadamente 365 km em linha reta da capital do Estado do Amazonas, Manaus, com acesso exclusivamente por via fluvial. Além disso, encontra-se a cerca de 5 km da sede do município de Parintins/AM.

Conhecida como Assentamento de Reforma Agrária Vila Amazônia, a comunidade pertence à região do Baixo Amazonas e sua localização marca a linha limite entre os estados do Amazonas e Pará. O assentamento foi implementado na segunda metade da década de 1980 por meio de um decreto de desapropriação de terras para torná-las públicas. Inicialmente, o projeto previa a instalação de 2.300 famílias de agricultores, distribuídas em 62 comunidades (Brandão, 2016). Atualmente, estima-se que aproximadamente 4.500 famílias residam na região, agora composta por 64 comunidades, onde diversas escolas estão distribuídas para atender a população local.

Figura 6: Mapa de Localização da Comunidade Santa Maria de Vila Amazônia



Fonte: IBAMA, 2010. Organização: Kelton Queiroz e Anderson Tavares, 2016.

Nos últimos vinte anos, diversas políticas públicas têm promovido a expansão da infraestrutura urbana nas comunidades da gleba de Vila Amazônia. Programas governamentais, como o "Luz para Todos", têm proporcionado novas experiências e transformado o cotidiano dos moradores dessas localidades com a chegada da energia elétrica. Além disso, a implementação de outros equipamentos urbanos tem modificado a relação dessas comunidades com o ambiente em que vivem. A terra, a água e a floresta adquirem novos significados à medida que elementos urbanos são integrados ao contexto rural.

É importante destacar que a presença do urbano na Vila Amazônia não é um fenômeno recente. Na década de 1930, a concessão de terras para a colonização por imigrantes japoneses proporcionou à região um nível de infraestrutura singular, diferenciando-a das demais áreas rurais da Amazônia. Esse processo desempenhou um papel fundamental na configuração do território e no desenvolvimento local ao longo do tempo.

Apesar da forte presença do urbano em diversas comunidades da Gleba de Vila Amazônia, como destaca Silva (2015), ainda persistem práticas e relações típicas do campesinato. Muitas dessas dinâmicas não se ajustam inteiramente à lógica do capital, moldando a forma como os moradores experimentam e significam seu espaço. Para aqueles que não dispõem de terras para cultivo ou criação de animais além de seus terrenos residenciais, o cultivo em canteiros nos quintais representa uma alternativa para a produção de alimentos destinados ao consumo próprio.

A inserção do urbano nessas comunidades não elimina completamente suas características rurais. No entanto, observa-se uma redução significativa do nível de campesinidade, conforme proposto por Woortmann (1990), especialmente nas áreas onde os elementos urbanos se fazem mais presentes. Como argumenta Diegues (2008), as culturas tradicionais decorrentes da pequena produção mercantil não estão isoladas, mas articuladas ao modo de produção capitalista. Com isso, os laços primordiais, baseados no parentesco, começam a ceder espaço para relações regidas pela lógica do capital, típicas dos centros urbanos.

A infraestrutura urbana de Vila Amazônia (Figura 7) conta com energia elétrica, abastecimento de água, posto de saúde, escolas e, mais recentemente, um porto comunitário inaugurado em 2020. A economia local é movimentada por pequenos comércios, um posto de gasolina e embarcações responsáveis pela travessia de passageiros, alimentos, motocicletas e outros

veículos entre Parintins e Vila Amazônia. O transporte interno da comunidade também é atendido por mototaxistas.

Ademais, muitos moradores são empregados pela prefeitura, atuando como professores nas escolas locais, incluindo monitores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que também residem na comunidade. Outros desempenham diferentes funções na escola, enquanto alguns trabalham no posto de saúde e no porto. Há também moradores que se dedicam à produção rural, levando seus produtos diariamente para a cidade, e outros que trabalham em Parintins, exercendo diversas funções, como empregadas domésticas, realizando diariamente o trajeto entre a comunidade e a cidade. Alguns comunitários possuem barcos regionais e trabalham diretamente com o transporte de passageiros e mercadorias nesse trajeto entre Vila Amazônia e Parintins,

Esse movimento entre o rural e o urbano reflete o que Diegues (2008, p. 96) observa ao afirmar que "muitos saem de seus povoados para trabalhar na cidade, numa empresa rural capitalista ou num barco de pesca empresarial-capitalista, mas retornam posteriormente como produtores autônomos, comprando, por exemplo, seu próprio barco de pesca onde trabalham com suas famílias". Assim, parte dos moradores de Vila Amazônia, após trabalhar no setor de transporte fluvial para terceiros, conseguem adquirir seus próprios barcos, tornando-se independentes e envolvendo suas famílias nesse processo. Esse fenômeno evidencia a interdependência entre os modos de produção capitalista e as formas tradicionais de organização do trabalho na comunidade.

Figura 7: Vista da frente e do porto da Comunidade Vila Amazônia.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Nas áreas mais afastadas do centro da comunidade, ainda é possível encontrar pequenas plantações mantidas por famílias que dependem da agricultura de subsistência, cultivando milho,

mandioca, macaxeira, entre outros produtos. Além disso, muitos moradores complementam sua renda por meio de programas sociais, como o Bolsa Família.

Esse modo de vida está diretamente ligado à identidade dos moradores, que mantêm práticas agrícolas tradicionais como parte de sua cultura e subsistência. Como destaca Diegues (2008, p. 90), “um dos critérios mais importantes para definição de culturas ou populações tradicionais, além do modo de vida, é, sem dúvida, o reconhecer-se como pertencente àquele grupo social particular”. Dessa forma, a continuidade dessas práticas agrícolas e o vínculo com a terra reforçam a identidade dos moradores como parte de uma comunidade tradicional, mesmo diante das transformações sociais e econômicas que ocorrem na região.

De modo geral, o Assentamento de Vila Amazônia mantém uma vegetação predominante, apesar das recentes iniciativas municipais voltadas à abertura de ramais e estradas. A região é cercada pelo rio Amazonas, cujas águas apresentam tonalidade amarronzada.

Quanto às moradias, é possível observar tanto casas de madeira quanto construções em alvenaria, evidenciando diferentes níveis de infraestrutura habitacional na comunidade.

3.3. Análise das Escolas Municipais Tsukasa Uyetsuka e Claudir Carvalho no paradigma da Educação Especial

Os critérios para a escolha do lugar da pesquisa se deu primeiramente pelo contato empírico da pesquisadora nas visitas técnicas realizadas juntamente a Coordenação de Educação Inclusiva da SEMED – Parintins/AM, despertando assim nosso interesse pelo estudo. Seguido de: terem matrículas de alunos com deficiência em sala regular, pertencerem a rede municipal de ensino e estarem localizadas na área de Terra Firme, em comunidades rurais do município de Parintins/AM.

3.3.1. Breve histórico da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka

Para compreender o contexto histórico desta instituição de ensino, destacamos eventos significativos que influenciaram diretamente e indiretamente sua criação. Esses acontecimentos contribuíram para sua inauguração, evidenciando tanto desafios quanto avanços ao longo do tempo.

O primeiro estabelecimento de ensino a funcionar em Vila Amazônia foi a “Escola Municipal Otávio Guedes de Araújo”, inaugurada em 24 de março de 1991. A estrutura física da escola era composta por um prédio de alvenaria, contendo duas salas de aula, uma secretaria, um almoxarifado, uma cantina, um dormitório e um banheiro. Inicialmente, a escola atendia aproximadamente 150 alunos, regularmente matriculados do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

Com o aumento da demanda de alunos, as duas salas de aula tornaram-se insuficientes. Para amenizar o problema, professores, pais e membros da comunidade construíram dois barracões de madeira cobertos com telhas brasilite. No entanto, essa ampliação não foi suficiente para atender às necessidades escolares.

Em 1998, surgiu a proposta de solicitar ao prefeito algumas salas da escola agrotécnica da Vila Amazônia para serem utilizadas como anexo da Escola Municipal Otávio Guedes de Araújo. O pedido incluía cinco salas de aula. Embora a estrutura não fosse ideal para o ensino, em 2001 a escola foi transferida para esse prédio cedido pela prefeitura. Com o crescimento contínuo da demanda, toda a estrutura passou a ser utilizada, permitindo a ampliação do atendimento para alunos do 5º ao 8º ano.

No dia 13 de março de 2006, a antiga Escola Agrícola foi inaugurada pelo então governador Eduardo Braga e outras autoridades, passando a se chamar Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka, conforme Decreto nº 070/2006.

Tsukasa Uyetsuka (1890-1978) nasceu em Kumamoto, Japão. Foi político, empresário e fundador do Instituto Amazônia da Escola Superior de Colonização Mihom “Kotaku” e da Companhia Industrial Amazonense em Parintins-AM. Destacou-se por promover a imigração japonesa na Amazônia e introduzir a cultura da juta indiana no Brasil.

A escola recebeu seu nome em homenagem ao Dr. Tsukasa Uyetsuka por sua influência na educação no Amazonas. Ele chegou ao Brasil como diretor de uma universidade japonesa, com o objetivo de preparar jovens para o mercado de trabalho.

3.3.2.Localização

A Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka (Figuras 8 e 9) está localizada na Zona Rural de Parintins-AM, às margens da estrada que conecta a Comunidade Santa Maria às localidades vizinhas. Ela se encontra a aproximadamente 2 km do centro de Vila Amazônia, em uma área de assentamento, e a cerca de 30 minutos de barco da sede do município. A escola está situada na margem direita do Rio Amazonas, em área de terra firme, a 365 km em linha reta da capital do Estado do Amazonas, Manaus. O acesso à escola é feito por via fluvial, com a viagem entre a sede do município de Parintins e a comunidade durando cerca de 30 a 40 minutos de barco, balsa ou lancha.

Figura 8: Vista aérea da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka



Fonte: Souza, 2019.

Figura 9: Vista da frente da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Neste contexto, a Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka encontra-se na Comunidade Vila Amazônia, na zona rural de Parintins/AM, em uma região de terra firme. Sua localização, embora remota, é estratégica para atender a população local, proporcionando educação para os estudantes da comunidade e das áreas vizinhas. O acesso fluvial, embora eficiente, ressalta a complexidade logística de se chegar à escola, destacando as condições desafiadoras enfrentadas pelos alunos e professores da região.

A escola atende alunos de diversas comunidades vizinhas, como a Colônia Flor de Maio, Irmãos Coragem, Ramal do Inferno (Zé Açú), Colônia Nova Esperança e a Comunidade do Açáí.

Esses alunos, assim como os da Vila Amazônia, são transportados até a escola por meio do ônibus escolar (figura 10), garantindo o acesso à educação mesmo em áreas mais afastadas.

Figura 10: Chegada dos alunos no transporte escolar



Fonte: Elaboração própria, 2024.

3.3.3. Espaço Físico

O espaço físico da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka (figuras 11, 12, 13 e 14) é amplo e bem estruturado, abrigando diversas instalações essenciais para o funcionamento pedagógico e administrativo da instituição. No entanto, apesar de ser um espaço bem arejado e de grande porte, a escola carece de manutenção, especialmente nas pinturas e na adequação dos banheiros para garantir acessibilidade plena a todos os usuários.

Figura 11: Espaço físico da escola



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 12: Banheiros da escola



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 13: Sala de Recursos Multifuncional (SRM)

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 14: Materiais adaptados (SRM)

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A tabela 2 a seguir apresenta a distribuição de dependências e suas respectivas quantidades em uma instituição educacional. Cada item reflete um espaço específico dentro da escola, essencial para o funcionamento das atividades pedagógicas e administrativas. A organização das dependências visa otimizar o uso dos ambientes, atendendo às necessidades de alunos, professores e demais profissionais que compõem a instituição.

Tabela 2: Dependências da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka

Nº	Dependências	Quantidade
1	Secretaria	1
2	Diretoria	1
3	Sala dos Professores	1
4	Sala de coord. Pedagógica.	1
5	Sala de Recursos Multifuncional	1
6	Sala de aula	19
7	Sala da coord. De disciplina.	1
8	Sala de Cultura	1
9	Cozinha	1
10	Deposito de merenda	1
11	Pátios coberto	2
12	Quadra Poliesportiva	1

13	Campo de Futebol	1
14	Passarelas cobertas	2
15	Banheiros	4
16	Almoxarifado improvisado	1
17	Biblioteca	1

Fonte: Elaboração própria (2024).

3.3.4. Equipe Escolar

Esta seção analisa a composição da equipe escolar, com ênfase nos professores, funcionários administrativos e profissionais especializados, incluindo aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Cabe destacar que alguns professores residem na própria comunidade, enquanto outros moram na cidade de Parintins e realizam diariamente o deslocamento fluvial para a escola. A seguir, apresenta-se uma tabela 3 com a quantidade de profissionais que atuam na instituição."

Tabela 3: Equipe Escolar da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Gestor	1
Coordenador e apoio pedagógico	4
Professor em Exercício	46
Professor TEA	2
Professor SRM	2
Inspetor de aluno	3
Monitor AEE	14
Aux. Administrativo	2
Ass. Técnico administrativo	1
Vigias	8
Cozinheiro	5
Auxiliar de serviço gerais	6
TOTAL	94

Fonte: Elaboração própria (2024).

3.3.5. Número de Alunos Matriculados

De acordo com o Censo Escolar (2024), a Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka atende atualmente um total de 746 alunos, distribuídos em três turnos. A seguir, a tabela 4 apresenta a organização das turmas e a quantidade de estudantes em cada período:

Tabela 4: Número de alunos matriculados na Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka

Turno	Séries/Turmas	Total de Alunos
Matutino	18 turmas (1º ao 5º ano)	373
Vespertino	17 turmas (5º ao 9º ano)	328
Noturno	3 turmas (Educação de Jovens e Adultos - EJA)	45
Total de alunos	-	746

Fonte: Elaboração própria (2024).

3.3.6. Número de Alunos Público-alvo da Educação Especial

De acordo com o Censo Escolar (2022), atualmente a Escola Tsukasa Uyetsuka atende 746 (setecentos e quarenta e seis) alunos do ensino fundamental e EJA, sendo 33 (vinte e sete) alunos público-alvo da educação especial, dentre eles, alunos com deficiência física, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação.

Tabela 5: Número de alunos PAEE especial da Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka

Condição/Deficiência	Quantidade
Baixa Visão	1
TDAH	15
TEA	6
Deficiência Física	2
Deficiência Intelectual	8
Síndrome de Down	1
Total	33

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os alunos público-alvo da educação especial da referida escola, dispõem do acompanhamento de monitores de AEE na sala de aula regular e recebem atendimento educacional especializado no contraturno na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) dentro da própria escola. Além disso, aqueles que possuem necessidades específicas que impedem a frequência regular ao ambiente escolar contam com atendimento domiciliar, assegurando o suporte pedagógico adequado às suas condições.

3.4. Breve histórico do Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho”

O Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho” foi construído em 1998 com recursos próprios da família Picanço Carvalho, contando com o apoio do Pe. Francisco Lupino, membro do Pontifício Instituto das Missões Estrangeiras (PIME) e pároco da Paróquia do Sagrado Coração de Jesus, em Parintins. A inauguração oficial ocorreu em 20 de agosto de 2000, e as atividades educacionais tiveram início em 28 de agosto do mesmo ano.

Após sua inauguração, o prédio foi doado à Diocese de Parintins, passando a ser denominado “Casa da Criança Feliz Claudir Carvalho”. O nome da instituição foi escolhido em homenagem a Claudir Carvalho, filho da família Picanço Carvalho, falecido em um acidente.

Atualmente, a instituição está localizada na Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, na zona rural do município de Parintins, Estado do Amazonas, situada na Rua José Maia, s/nº.

3.4.1. Localização

O Centro Educacional Infantil Claudir Carvalho (figuras 15 e 16) está localizado na Zona Rural de Parintins-AM, na Comunidade Santa Maria. Ela se no centro de Vila Amazônia, em uma área de assentamento, e a cerca de 30 minutos de barco da sede do município. A escola está situada na margem direita do Rio Amazonas, em área de terra firme, a 365 km em linha reta da capital do Estado do Amazonas, Manaus. O acesso à escola é feito por via fluvial, com a viagem entre a sede do município de Parintins e a comunidade durando cerca de 30 a 40 minutos de barco, balsa ou lancha.

Figura 15: Vista da frente do Centro Educacional Infantil Claudir Carvalho



Fonte: Elaboração própria (2024).

Figura 16: Vista externa do Centro Educacional Infantil Claudir Carvalho



Fonte: Elaboração própria (2024).

Destaca-se que o Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho” é a única instituição de ensino infantil da região que atende crianças de 3 a 5 anos. Além de receber alunos da Comunidade de Santa Maria de Vila Amazônia, a escola também atende crianças provenientes de diversas localidades vizinhas, como Colônia Flor de Maio, Irmãos Coragem, Ramal do Inferno (Zé Açú), Colônia Nova Esperança e Comunidade do Açáí. Para garantir o acesso à educação, os estudantes dessas comunidades são transportados até a instituição por meio de embarcações fluviais ou ônibus escolar, permitindo que crianças de áreas remotas tenham a oportunidade de frequentar a educação infantil.

3.4.2. Espaço Físico

O espaço físico do Centro Educacional Infantil “Claudir Carvalho” (figuras 17,18,19 e 20) é característico de uma escola situada na zona rural, apresentando dimensões reduzidas, porém adequadas para abrigar as instalações essenciais ao funcionamento pedagógico e administrativo. No entanto, a instituição enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, especialmente no que se refere à necessidade de manutenção, como reparos na pintura e melhorias na acessibilidade.

Figura 17: Espaço físico da escola

Figura 18: Banheiros da escola



Fonte: Elaboração própria, 2024.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 19: Sala de Recursos Multifuncional (SRM)

Figura 20: Materiais adaptados (SRM)



Fonte: Elaboração própria, 2024.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

A tabela 6 a seguir apresenta a distribuição das dependências da escola, detalhando suas respectivas quantidades. Cada espaço descrito desempenha uma função essencial no cotidiano da instituição, contribuindo para a organização das atividades pedagógicas e administrativas, além de atender às demandas de alunos, professores e demais profissionais.

Tabela 6: Dependências do CEI Claudir Carvalho

Dependência	Quantidade
Salas de aula	7

Sala de Recursos Multifuncional (SRM)	1
Secretaria	1
Sala de professores	1
Brinquedoteca	1
Banheiros infantis (masculino e feminino)	2
Banheiro para professores	1
Banheiros de uso externo	2
Cozinha	1
Despensa	1
Pátio	1
Quadra poliesportiva	1
Depósito de materiais de limpeza	1
Depósito de materiais de fantasias	1
Lavatório	1

Fonte: Elaboração própria (2024).

A quadra escolar (figura 21) representa o espaço mais amplo da instituição e desempenha um papel central na dinâmica escolar, sendo utilizada para reuniões com os pais, eventos institucionais e outras atividades coletivas.

Figura 21: Quadra do CEI Cláudio Carvalho



Fonte: Elaboração própria (2024).

3.4.3. Equipe Escolar

Apresentamos a seguir a composição da equipe escolar (tabela 7), com foco nos docentes, funcionários administrativos e profissionais especializados, incluindo aqueles responsáveis pelo

Atendimento Educacional Especializado (AEE). É importante ressaltar que parte do corpo docente reside na própria comunidade, enquanto outros profissionais vivem na cidade de Parintins e se deslocam diariamente até a escola por meio de transporte fluvial.

Tabela 7: Equipe Escolar do CEI Claudir Carvalho

Cargo/Função	Quantidade
Professores	10
Professoras (SRM)	2
Monitores do (AEE)	5
Gestora	1
Vigias	4
Merendeira	1
Auxiliares administrativos	2
Serviços gerais	2
Inspetora de alunos	1
Total de funcionários	28

Fonte: Elaboração própria (2024).

3.4.4. Número de Alunos Matriculados

De acordo com o Censo Escolar (2023), o CEI Claudir Carvalho atende atualmente um total de 237 alunos da educação infantil, distribuídos em dois turnos. A seguir, a tabela 8 apresenta a organização das turmas e a quantidade de estudantes em cada período:

Tabela 8: Número de alunos matriculados no CEI Claudir Carvalho

Faixa Etária	Turno	Número de Turmas	Quant. de alunos
3 a 5 anos	Matutino	6	237
3 a 5 anos	Vespertino	6	

Fonte: Elaboração própria (2024).

3.4.5. Número de Alunos Público-alvo da Educação Especial

De acordo com o Censo Escolar (2023), atualmente o CEI Claudir Carvalho atende 237 (duzentos e trinta e sete) alunos do ensino infantil, sendo 15 (quinze) alunos público-alvo da educação especial, dentre eles, alunos com deficiência física, deficiência múltipla, deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação.

Tabela 9: Número de alunos PAEE do CEI Claudir Carvalho

Condição/Deficiência	Quantidade
Deficiência Múltipla	1
TDAH	4
TEA	7
Deficiência Física	1
Deficiência Intelectual	2
Total	15

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os alunos público-alvo da educação especial do Centro Infantil, dispõem do acompanhamento de monitores de AEE na sala de aula regular e recebem atendimento educacional especializado no contraturno na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) dentro da própria escola. Além disso, aqueles que possuem necessidades específicas que impedem a frequência regular ao ambiente escolar contam com atendimento domiciliar, assegurando o suporte pedagógico adequado às suas condições.

3.5. Percepções e Análises dos Dados

Analisamos os dados desse estudo, pautados na ideia do escrever segundo Roberto de Oliveira (1996) que se insere como um ato cognitivo, “que surge como o momento mais fecundo da interpretação, e é por meio dele, quando se textualiza a realidade sociocultural que o pensamento se revela em sua plena criatividade” (Oliveira, 1996, p.13).

Nesse processo de transposição dos dados, realizamos o esforço de criar sentidos como formas de traduzir o que vivenciamos no campo da pesquisa, ou seja, consolidamos esses resultados com base nas respostas dos participantes da pesquisa, as observações que foram feitas na escola e na comunidade e as leituras durante o percurso do trabalho. Oliveira (1996) acrescenta que:

Devemos entender, assim, por Escrever o ato exercitado por excelência no gabinete, cujas características o singularizam de forma marcante, sobretudo quando o comparamos com o que se escreve no campo, ou seja, ao fazermos nosso diário, seja nas anotações que rabiscamos em nossas cadernetas (Oliveira, 1996, p. 22).

O ato da textualização no trabalho para Roberto de Oliveira (1996) é transformar as faculdades do pensamento o “olhar” e o “ouvir” que nessa pesquisa serão apreendidos na observação, nas entrevistas e nos registros no diário de campo, na transcrição de texto de todo material coletado na pesquisa, pois “[...] é no processo de redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão “antes” da textualização dos dados provenientes da observação sistematizada”. Sendo fundamental o ato de escrever e reescrever “não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, mas para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos” (Oliveira, 1996, p.29).

A ideia central nessa etapa da pesquisa é apresentar os dados, em conformidade com o objeto de estudo, interpretando esses resultados obtidos e comunicando-os de forma clara e significativa a partir do processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência matriculados na Escola Municipal Tsukasa Uyetsuka e no Centro Educacional Claudir Carvalho, e suas particularidades regionais no seu local de vivência na zona rural de Parintins/AM.

A partir das falas dos sujeitos participantes deste estudo, sendo nosso objeto de análise: gestores, professores da SRM, monitores AEE e pais e/ou responsáveis dos APAEE, esta seção descreve e discute os achados da pesquisa, buscando responder à questão norteadora do estudo. Para garantir uma organização clara e uma melhor compreensão da análise, a discussão está estruturada em quatro unidades temáticas: (1) Gestores, (2) Professores da SRM, (3) Monitores AEE e (4) Família dos alunos público-alvo da educação especial (APAEE).

Ao abordar cada uma dessas unidades temáticas, buscamos responder ao nosso objetivo geral, que consiste em avaliar as políticas de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial na zona rural do município de Parintins/AM.

As escolas analisadas, a partir dessa seção, receberão nomes fictícios, sendo denominadas Escola A e Escola B. Ambas estão localizadas na Comunidade Santa Maria, na Gleba de Vila Amazônia, zona rural de Parintins/AM, em uma área de terra firme.

3.5.1. Os Sujeitos da Pesquisa

A partir da seleção dos sujeitos da pesquisa, buscamos o ouvir segundo Roberto Cardoso de Oliveira (1996) é importante “uma entrevista por meio do qual o pesquisador sempre pode obter informações não alcançáveis pela estrita observação [...] a obtenção de explicações, dada pelos próprios membros da comunidade investigada” (Oliveira, 1996, p. 19).

Na Escola A, as entrevistas foram realizadas com diversos sujeitos, incluindo o Gestor, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os Monitores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os pais e/ou responsáveis dos APAEE.

Na Escola B, as entrevistas foram conduzidas com o Gestor, o Professor da SRM, os Monitores do AEE, e os pais e/ou responsáveis dos alunos dos APAEE.

Adicionalmente, foram realizadas entrevistas com a Coordenação da Educação Inclusiva do município a fim de obter uma compreensão detalhada sobre a organização e o monitoramento da educação especial nas escolas rurais da região. Também foi incluído no processo o acompanhamento do Serviço Social, voltado para o público-alvo da Educação Especial.

Todos os sujeitos da pesquisa serão identificados por siglas para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações. A seguir, apresenta-se a tabela 10 que detalha o quantitativo dos sujeitos pesquisados.

Tabela 10: Localidade, escolas e sujeitos participantes da pesquisa

MUNICÍPIO	COMUNIDADE	ESCOLAS	GESTOR	PROFº SRM	MONITORES AEE	FAMÍLIA
Parintins	Vila Amazônia	A	1	2	3	4
		B	1	2	2	2

Fonte: Elaboração própria (2024).

3.5.2. Visão dos Gestores sobre a Educação Especial

A gestão escolar democrática e inclusiva desempenha um papel fundamental no acesso e na permanência de alunos com deficiência no ambiente escolar. Uma gestão participativa não apenas atende às exigências de uma sociedade que busca maior equidade, mas também se configura como um caminho essencial para a construção de uma escola mais inclusiva e comprometida com a diversidade. Ao promover o trabalho coletivo entre gestores, professores e equipe escolar, cria-se

um espaço de diálogo e colaboração que fortalece a participação da comunidade escolar, garantindo que as práticas pedagógicas e administrativas atendam às necessidades de todos os estudantes.

Dessa forma, a gestão democrática se torna um instrumento essencial para assegurar que a escola não apenas receba os alunos com deficiência, mas também ofereça condições adequadas para sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Inicialmente, na tabela 11 apresentamos o perfil dos gestores das Escolas A e B, destacando informações como gênero, idade, vínculo empregatício, carga horária, formação acadêmica e tempo de atuação. Essas características são fundamentais para compreender como a experiência, a formação e as condições de trabalho dos gestores influenciam a implementação de práticas inclusivas e a construção de um ambiente escolar mais acessível e democrático.

Tabela 11: Perfil dos Gestores Escolares

Escola	Gestor	Gênero	Idade	Formação Inicial	Formação Continuada	Vínculo Empregatício	Tempo de atuação	Carga Horária
A	G1	Feminino	42	Pedagogia	Esp. Coordenação Pedagógica e Esp. em Gestão Escolar	Contratada/Processo seletivo	2 anos e 6 meses	40h semanais
B	G2	Feminino	44	Normal Superior e Ciências Biológicas	Esp. em Gestão Pública e Esp. em Saberes e Práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Professora efetiva	7 anos	40h semanais

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observou-se que o perfil dos gestores das Escolas A e B revela a predominância feminina na gestão escolar, evidenciando a representatividade das mulheres em cargos de liderança educacional. A gestora da Escola A (G1) possui formação em Pedagogia, com especializações em Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar. Seu vínculo empregatício é temporário, sendo contratada por meio de processo seletivo, com um tempo de atuação relativamente curto (2 anos e 6 meses). Já a gestora da Escola B (G2) apresenta uma trajetória profissional mais extensa, com 7 anos de atuação como gestora, sendo professora efetiva. Sua formação acadêmica inclui graduação em Normal Superior e Ciências Biológicas, além de especializações em Gestão Pública e Saberes e Práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ambas as gestoras possuem carga horária de 40 horas semanais,

demonstrando dedicação integral à gestão escolar. A diferença no tempo de experiência pode impactar diretamente a consolidação de práticas administrativas e pedagógicas, uma vez que a experiência acumulada tende a contribuir para uma maior estabilidade e eficiência na gestão. Enquanto G1 está em um processo de adaptação e desenvolvimento profissional no cargo, G2 já consolidou sua atuação, podendo apresentar maior segurança na tomada de decisões.

Com o intuito de compreender a percepção dos gestores sobre as estratégias adotadas pela escola para promover a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, foram realizadas entrevistas com os gestores G1 e G2. A seguir, apresenta-se o quadro 1 com as respectivas respostas obtidas.

Quadro 1: Quais estratégias a escola adota para promover a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar?

SUJEITOS	RESPOSTAS
G1	Através de palestras, formação dos professores e as ações sociais que são desenvolvidas na escola como filmes, dramatizações, contações de histórias e dentre outras atividades.
G2	<p>Conversa de orientação as famílias, assim como toda a equipe escolar como: a área administrativas, pedagógicas e de apoio, pois a criança é responsabilidade de todos;</p> <p>Acolhida as crianças com apresentação do espaço escolar, organização de materiais adaptados quando necessário;</p> <p>Desenvolvemos atividades alusivas para promover momentos de conhecimento e respeito a cada tipo de deficiência ou transtorno.</p>

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observou-se nos relatos dos gestores G1 e G2, que ambos evidenciam diferentes abordagens adotadas pela escola, para promover a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar. A fala de G1 destaca a importância de ações formativas para os professores, por meio de palestras e capacitações, além de estratégias pedagógicas que envolvem atividades socioculturais, como filmes, dramatizações e contações de histórias. Essas práticas visam sensibilizar a comunidade escolar e estimular a reflexão sobre a inclusão.

Por outro lado, G2 enfatiza a necessidade de um trabalho articulado entre a família e toda a equipe escolar, abrangendo os setores administrativo, pedagógico e de apoio, ao reconhecer que a inclusão é uma responsabilidade coletiva. Além disso, menciona ações voltadas para o acolhimento dos alunos, como a apresentação do espaço escolar e a disponibilização de materiais adaptados, quando necessário. G2 também ressalta a realização de atividades alusivas à inclusão, com o intuito de promover conhecimento e respeito às diferentes deficiências e transtornos.

Dessa forma, observa-se que a escola adota estratégias que combinam formação docente, envolvimento da comunidade escolar e adaptações específicas para garantir a inclusão. No entanto, cabe analisar se essas ações são implementadas de forma sistemática e contínua, bem como se atendem às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Essa perspectiva vai ao encontro da discussão proposta por Sage (apud Picolli, 2010, p. 09), que destaca a relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva:

Analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. (Sage apud Picolli, 2010. p. 09.)

Nesse contexto, surge a questão sobre como a escola organiza a formação e o apoio aos professores para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência. A resposta a essa pergunta é importante para compreender se as estratégias de formação e suporte docente estão alinhadas com as diretrizes da educação inclusiva, como evidenciado pela citação de Sage apud Picolli (2010), e como elas contribuem para a implementação efetiva de práticas inclusivas dentro do ambiente escolar. A seguir, apresenta-se o quadro 2 com as respostas obtidas sobre esse tema.

Quadro 2: Como a escola organiza a formação e o apoio aos professores para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência?

SUJEITOS	RESPOSTAS
G1	Apoio nas formações realizadas pela SEMED. A escola disponibiliza da Sala de Recursos Multifuncional e nela tem jogos adaptados entre outros.
G2	No momento dos planejamentos fazemos uma roda de conversa, as professoras do AEE realizam monitoramento nas salas de aulas para observação, em seguida contribuem com a prática pedagógica das professoras. com relação a formação continuada sempre que a SEMED (Secretaria Municipal de Educação) disponibiliza os cursos da Modalidade EAD as mesmas são motivadas a participarem e também buscarem momentos de estudos e reciclarem.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se nas respostas dos gestores, diferentes procedimentos para organizar a formação e o apoio aos professores no atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência. G1 destaca-se ao mencionar que a escola se apoia nas formações promovidas pela

SEMED e disponibiliza a Sala de Recursos Multifuncional, equipada com jogos adaptados e outros materiais, que servem como recursos importantes para o atendimento dos alunos com deficiência. Essa estrutura oferece um ambiente adequado e acessível, facilitando o apoio tanto aos professores quanto aos alunos.

Em contrapartida, G2 observa-se uma abordagem mais colaborativa e prática. O gestor destaca a realização de rodas de conversa durante os momentos de planejamento, o que promove o diálogo entre os professores sobre as melhores práticas pedagógicas. Além disso, as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são responsáveis pelo monitoramento nas salas de aula, oferecendo sugestões e orientações para aprimorar a prática pedagógica. A formação continuada também é valorizada, com ênfase na participação em cursos de educação a distância (EAD) oferecidos pela SEMED, além do incentivo à busca por momentos de estudo individual para atualização dos conhecimentos.

Assim, destaca-se que ambas as visões, embora distintas, são complementares e essenciais para garantir um apoio adequado aos professores no atendimento aos alunos com deficiência. Enquanto G1 foca nos recursos materiais e no apoio institucional externo, G2 valoriza o acompanhamento contínuo e a troca de experiências no âmbito escolar. Essas práticas convergem para a construção de um ambiente inclusivo, em que a formação e o suporte aos educadores são fundamentais para a promoção de uma educação mais equitativa e acessível.

Nesse cenário, surge a questão sobre a infraestrutura da escola e a disponibilidade de recursos adequados para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A seguir, apresenta-se o quadro 3 com as respostas relacionadas à questão: Esse quadro busca entender as condições físicas e materiais da escola, bem como as possíveis limitações estruturais que podem impactar a inclusão efetiva dos alunos com deficiência.

Quadro 3: A escola conta com recursos ou infraestrutura adequada para atender os alunos com deficiência? Se não, quais são as maiores limitações?

SUJEITOS	RESPOSTAS
G1	Sim, temos a Sala de Recursos que tem equipamentos necessários para os atendimentos.

G2	Esse ano a escola após o Censo Escolar recebeu um recurso bem satisfatório para compra de materiais já direcionados pelo MEC. Com relação a infraestrutura necessita de um espaço de acessibilidade nos banheiros, nas salas com material como: cadeiras adaptadas e mesas para proporcionar conforto aos cadeirantes nos momentos de ensino aprendizagem. Mas, usamos da criatividade em possibilitar a participação de nossas crianças em todos os momentos de interatividade.
----	--

Fonte: Elaboração própria (2024).

Analisando essas respostas destaca-se que G1 afirma que a escola dispõe de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) equipada para o atendimento especializado. Esse dado indica a presença de um espaço destinado ao suporte educacional de estudantes com deficiência, alinhando-se às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Contudo, a resposta não menciona aspectos relacionados à acessibilidade física ou à adaptação de materiais nas salas de aula regulares, o que pode sugerir que o atendimento especializado ocorre de forma segregada, reforçando um modelo ainda marcado pela separação entre ensino comum e atendimento educacional especializado (AEE).

Por outro lado, G2 traz uma visão mais detalhada, apontando a chegada de recursos financeiros por meio do Censo Escolar para a aquisição de materiais específicos, o que reflete o impacto das políticas de financiamento da educação especial. No entanto, sua resposta destaca deficiências estruturais, especialmente na acessibilidade física, como a falta de adaptações nos banheiros e salas de aula. A menção à ausência de cadeiras e mesas adaptadas sinaliza uma limitação no direito dos estudantes ao conforto e à equidade no ambiente de ensino, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Além disso, o gestor G2 ressalta a necessidade de criatividade pedagógica para garantir a participação das crianças em atividades interativas. Esse aspecto revela o comprometimento dos profissionais em promover a inclusão, mas também expõe a lacuna estrutural que exige soluções improvisadas para compensar a ausência de recursos adequados. Tal cenário reforça a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura acessível e em formações docentes voltadas à adaptação dos espaços e das práticas pedagógicas para atender as demandas da educação inclusiva.

Dessa forma, os dados do quadro 3 indicam que, apesar dos avanços na disponibilização de recursos pedagógicos, a acessibilidade física ainda representa um desafio significativo para garantir o direito à educação inclusiva. Isso sugere que as políticas públicas precisam avançar não apenas no financiamento de materiais, mas também na adaptação dos espaços escolares para assegurar condições dignas para todos os alunos.

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender quais melhorias ou mudanças os gestores consideram necessárias para fortalecer a inclusão escolar na zona rural. O quadro 4 apresenta justamente essa perspectiva, destacando as recomendações dos gestores para aprimorar as condições educacionais desses estudantes. A análise das respostas permite identificar demandas específicas e propostas que podem subsidiar políticas públicas e ações institucionais voltadas à educação inclusiva nesse contexto.

Quadro 4: Na sua percepção, quais melhorias ou mudanças seriam necessárias para fortalecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência na zona rural?

SUJEITOS	RESPOSTAS
G1	Eu não diria mudança, mas a aceitação dos próprios professores de sala de aula, entenderem a importância do planejamento das aulas e atividades adaptadas para os alunos com deficiência.
G2	Diante as realidades vivenciadas, observo que uma equipe multisetorial nos polos das Comunidades ajudaria em uma teia colaborativa com a presença de assistente social, psicólogos, educador físico e outros para atender as demandas educacionais e familiares, bem como adequação do prédio a realidade das crianças com necessidades educacionais especiais.

Fonte: Elaboração própria (2024).

De acordo com as respostas obtidas, G1 enfatiza que a principal necessidade não seria uma mudança estrutural, mas sim a aceitação e o compromisso dos professores em relação à educação inclusiva. Ao destacar a importância do planejamento de aulas e da adaptação de atividades, a fala do gestor aponta para desafios relacionados à formação docente e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência. Esse aspecto está alinhado com os estudos que indicam que a formação inicial e continuada dos professores é um fator determinante para o sucesso da inclusão (Mantoan, 2006). A falta de preparo pode resultar em resistência ou dificuldades na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, reforçando a necessidade de investimentos em formação docente voltada para práticas acessíveis e diferenciadas.

Contudo, G2, por sua vez, traz uma visão mais ampla, destacando a importância de um atendimento multisetorial e da adequação da infraestrutura escolar. A proposta de uma equipe colaborativa composta por assistente social, psicólogo, educador físico e outros profissionais reflete uma compreensão ampliada da inclusão, que vai além do ambiente escolar e considera também as demandas sociais e familiares dos alunos. Essa abordagem está assentada com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), que defende a articulação entre os setores da educação, saúde

e assistência social para garantir um suporte integral aos alunos com deficiência. Além disso, a menção à necessidade de adequação do prédio escolar reforça um dos desafios estruturais já apontados no quadro 4, evidenciando que a falta de acessibilidade continua sendo um entrave à plena participação dos alunos na escola.

Destarte, as respostas dos gestores revelam dois eixos fundamentais para o fortalecimento da inclusão escolar na zona rural: a formação e sensibilização dos professores para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a implementação de um suporte intersetorial, aliado à melhoria da infraestrutura escolar. Esses aspectos indicam a necessidade de políticas públicas que promovam tanto a capacitação docente quanto a ampliação do suporte profissional e das condições físicas das escolas, visando garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para os alunos público-alvo da educação especial no contexto rural.

3.5.3. Perspectivas dos Professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)

A educação especial no Brasil passou por transformações significativas a partir dos anos 2000, impulsionadas por avanços na legislação e na formulação de políticas educacionais voltadas para a inclusão. Como destaca Prieto (2010, p. 61), foi somente após esse período que a educação especial começou a receber um “tratamento no campo da legislação e política educacional que nos permite afirmar a existência de um movimento na direção de lhe atribuir significado diferenciado dos anos anteriores.” Nesse contexto, a partir de 2003, o Governo Federal implementou diversos programas e ações com o objetivo de consolidar uma política nacional de educação inclusiva (Prieto, 2010; Mendes, 2006).

Um marco importante nesse processo ocorreu em 2008, com a elaboração do documento Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEEI), que estabeleceu diretrizes para a implementação dessa política no país. Articulado aos programas já existentes, esse documento definiu os rumos da educação especial ao propor um modelo educacional que priorizasse a permanência dos alunos público-alvo da educação especial (Kassar, 2012). A PEEEI aponta que os alunos público-alvo da educação (PAEE) devem ser matriculados na sala comum, devendo frequentar o Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno (Brasil, 2008b).

Dessa forma, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram instituídas como parte da política de educação inclusiva, tendo sua regulamentação estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº

04/2009. Essa normativa reforça a importância de um atendimento educacional especializado que contemple as necessidades individuais dos estudantes público-alvo da educação especial, garantindo-lhes suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico e social. Nesse sentido, o Artigo 5º da referida resolução dispõe:

O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivas as classes comuns, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos conveniada com a secretaria de educação ou órgãos equivalentes dos estados, Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2008).

Essa regulamentação evidencia o compromisso com a inclusão educacional ao estabelecer diretrizes para a organização e o funcionamento das SRMs, garantindo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.

Diante desse cenário de mudanças, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) surgiram como um dos principais espaços de suporte ao processo de inclusão escolar, atendendo estudantes com necessidades educacionais especiais e auxiliando no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis. Para compreender melhor a atuação dos professores que trabalham nesses espaços e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujo conteúdo será analisado a seguir. A partir dessas análises, busca-se compreender as percepções dos docentes sobre o funcionamento das SRMs, suas práticas pedagógicas e as condições estruturais e formativas que impactam seu trabalho.

A seguir, apresenta-se a tabela 12 com o perfil dos professores das SRMs participantes da pesquisa:

Tabela 12: Perfil dos Professores da Sala de Recursos Multifuncional (SRM)

Escola	Professor da SRM	Gênero	Idade	Formação Inicial	Formação Continuada	Vínculo Empregatício	Tempo de atuação	Carga Horária
A	P1	Feminino	29	Pedagogia	Esp. em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em gestão		4 anos	20H
	P2	Masculino	43	Normal Superior	Esp. em Educação Especial e Inclusiva	Contrato/Processo	01 ano	20H

B	P3	Feminino	35	Pedagogia	Esp. em Educação Especial e Inclusiva	seletivo	02 anos	40H
	P4	Feminino	41	Pedagogia	Esp. em Psicopedagogia/ Esp. Educação Especial/ Esp. Alfabetização e Letramento		03 anos	20H

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se que a maioria dos professores participantes são do gênero feminino, com três professoras e apenas um professor do gênero masculino. Essa predominância pode estar relacionada ao histórico da docência na Educação Especial, que tradicionalmente tem maior presença feminina.

Em relação à idade, os participantes têm entre 29 e 43 anos, indicando um grupo com perfis variados de experiência. Destaca-se que apenas um professor possui mais de 40 anos, enquanto os demais encontram-se na faixa dos 30 anos, o que pode refletir um perfil profissional em processo de consolidação na área da Educação Especial.

De acordo com o Art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado por professores com formação inicial que os habilite para a docência e com formação específica para a Educação Especial, observa-se que os docentes da SRM analisados estão devidamente enquadrados nessa exigência.

No que se refere à formação inicial, três professores possuem graduação em Pedagogia e um em Normal Superior, ambos cursos que habilitam para a docência, garantindo a base necessária para atuar na Educação Especial. A predominância de pedagogos se alinha com as demandas do campo, uma vez que essa formação proporciona conhecimentos fundamentais sobre práticas inclusivas.

Em relação à formação continuada, todos os professores realizaram especializações, sendo a maioria voltada para Educação Especial e Inclusiva, atendendo à exigência de formação específica prevista no artigo mencionado. Destaca-se ainda que uma das professoras (P4) possui especializações adicionais em Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento, indicando um aprofundamento que pode contribuir significativamente para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, fortalecendo as práticas pedagógicas no contexto da SRM.

No que tange ao vínculo empregatício, verifica-se que todos os professores são contratados por meio de processo seletivo, o que indica um caráter temporário da função. Esse fator pode impactar na continuidade do atendimento especializado, uma vez que a rotatividade docente pode

comprometer o acompanhamento a longo prazo dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

O tempo de atuação nas SRMs varia entre um e quatro anos, sendo que apenas um professor (P2) possui menos de dois anos de experiência na função. Esse dado pode influenciar a familiaridade dos docentes com as práticas da sala de recursos e com a implementação de estratégias inclusivas.

Por fim, observa-se que a carga horária varia entre 20 e 40 horas semanais, sendo que apenas um dos professores (P3) possui jornada de 40 horas, enquanto os demais atuam em regime de 20 horas. Esse fator pode impactar a disponibilidade para planejamento, atendimento individualizado aos alunos e participação em formações continuadas.

Diante desses aspectos, a análise do perfil dos professores da SRM evidencia a importância da formação continuada e da estabilidade profissional para garantir um atendimento especializado de qualidade. A contratação exclusivamente por processo seletivo sugere desafios relacionados à permanência dos docentes na função, o que pode comprometer a consolidação das práticas pedagógicas inclusivas e a continuidade do atendimento aos estudantes.

Com o intuito de analisar a frequência dos cursos de atualização e formação oferecidos pela SEMED aos professores da Sala de Recursos Multifuncional (SRM), foram elaboradas questões objetivas, com as opções: nunca, raramente, algumas vezes e com muita frequência. A Questão 9 questionou diretamente: *Com que frequência a SEMED promove cursos de atualização e formação para os docentes da SRM?* Essas respostas possibilitam avaliar a regularidade e a eficácia da formação continuada disponibilizada pela SEMED, essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial.

Os dados indicam que um dos professores considera que tais formações *nunca* são oferecidas, enquanto dois afirmam que ocorrem *raramente* e apenas um docente reconhece que elas acontecem *algumas vezes*. Apenas um professor percebe a oferta como sendo realizada com *muita frequência*.

Essa variação nas respostas pode indicar uma falta de sistematização e regularidade na formação continuada, essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Mantoan (2006) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a formação continuada é um elemento fundamental para garantir que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade e as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Como relatado

por Pletsch (2009), faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas inclusivas e ofertar cursos de formação de professores que os auxiliem a compreender e a agir nas situações de diversidade das exigências educacionais e, conseqüentemente, na educação inclusiva.

Além disso, o Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar a formação continuada para os professores do AEE. A percepção dos docentes evidencia que essa recomendação pode não ser plenamente atendida pela SEMED, o que pode impactar a qualidade do serviço prestado nas SRMs.

Dessa forma, a análise aponta para a necessidade de maior investimento e estruturação das formações oferecidas pela SEMED, garantindo que todos os professores da SRM tenham acesso regular a capacitações atualizadas, fortalecendo assim o atendimento aos estudantes da Educação Especial.

Dando continuidade às análises, a seguir, no quadro 5, apresentamos as respostas dos professores da SRM em relação à articulação com os professores da sala comum. Essas respostas visam avaliar a integração e o trabalho colaborativo entre os docentes da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e os professores da educação regular, fundamentais para a implementação eficaz das práticas pedagógicas inclusivas e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial..

Quadro 5: Há articulação com os professores da sala de aula comum? Descreva como é essa articulação

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Bastante. Além dos dias de planejamento, ainda há conversa semanalmente para alinhar algumas questões que forem necessárias.
P2	Sim. Durante o planejamento mensal articulamos as estratégias para trabalhar em parceria, SRM e professor titular.
P3	Sim. Nos planejamentos e quando vamos nas salas trocar experiências ou na adaptação de atividades.
P4	Sim. A partir da matrícula, o professor da sala comum e o monitor recebem orientações sobre a rotina do aluno. Posteriormente, durante o planejamento, o professor da SRM realiza novas orientações. Além disso, o monitor de AEE mantém um “diário de bordo”, registrando os avanços e dificuldades de cada aluno, que são apresentados nas reuniões de planejamento.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nota-se que a resposta do P1 destaca uma articulação regular, com conversas semanais, além dos encontros de planejamento. Isso evidencia uma comunicação contínua e organizada entre

os professores da SRM e os da sala comum, essencial para alinhar ações pedagógicas. O professor P2 também aponta para uma articulação sistemática, que ocorre durante o planejamento mensal, uma estratégia importante para o desenvolvimento conjunto de ações pedagógicas entre os docentes da SRM e os professores titulares, embora o intervalo entre os encontros seja relativamente espaçado. O P3 menciona a troca de experiências nas salas de aula e a adaptação de atividades, práticas que demonstram uma colaboração mais próxima e contínua no cotidiano escolar. Já o P4 descreve uma abordagem organizada desde a matrícula dos alunos, com orientações e acompanhamento contínuo, incluindo o uso de um "diário de bordo" para registrar o progresso dos alunos, o que fortalece a monitoração das práticas pedagógicas e a adaptação das atividades conforme as necessidades dos alunos.

Essas respostas revelam diferentes níveis de articulação entre os professores da SRM e os da sala comum, indicando um esforço considerável para promover a inclusão e a participação dos alunos nas atividades escolares, embora, em alguns casos, a colaboração possa ser mais intensificada. A frequência e a qualidade da comunicação entre as equipes são essenciais para o sucesso da educação inclusiva, e a análise sugere que a articulação poderia ser ainda mais dinâmica e frequente, como no caso da colaboração mensal mencionada por P2.

O Manual de Orientação do Programa de Orientação de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010a) enfatiza a articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular como um dos aspectos fundamentais do AEE. Isso é corroborado pelas Resoluções nº 02/2001, nº 04/2009, e pela Nota Técnica nº 11/2010, que reforçam a importância da colaboração entre as equipes. Essas diretrizes afirmam que uma das atribuições do professor do AEE é justamente estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum, visando garantir a disponibilidade de serviços e recursos, além de desenvolver atividades que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2010b).

Miranda (2015) também destaca que a eficácia das práticas pedagógicas depende de um trabalho colaborativo entre os professores da SRM e da sala comum, com ações conjuntas e interdisciplinares. Ela ressalta que, embora os docentes possuam finalidades distintas — o professor da sala comum foca no ensino dos componentes curriculares e o professor do AEE complementa/suplementa o aprendizado dos alunos —, a presença do professor do AEE na sala de aula comum é indispensável para acompanhamento contínuo e para orientar a participação plena dos alunos. Esse processo é essencial para que os alunos se integrem plenamente no ambiente escolar e desenvolvam suas competências, dentro e fora da escola, com a colaboração mútua entre as equipes pedagógicas.

Portanto, a articulação entre os docentes da SRM e da sala comum, conforme descrito nas respostas dos professores, está em consonância com as diretrizes legais e teóricas que orientam a prática do AEE, mas pode ser potencializada com uma frequência maior e uma colaboração ainda mais intensificada para garantir a efetividade das ações pedagógicas e o sucesso da inclusão escolar.

Dando continuidade à análise, vamos examinar o quadro 6, que aborda a participação das famílias (pais ou responsáveis) no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa questão busca compreender o grau de envolvimento das famílias no processo educacional dos alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), destacando a importância de sua colaboração para o desenvolvimento escolar e o sucesso das estratégias pedagógicas adotadas. O papel da família é fundamental na inclusão escolar, pois ela pode contribuir diretamente no acesso e o apoio contínuo às atividades realizadas tanto na SRM quanto na sala de aula comum, além de ser importante no acompanhamento do progresso dos alunos. Analisaremos, a seguir, as respostas fornecidas pelos docentes sobre a participação das famílias no processo educacional.

Quadro 6: Como é a participação das famílias (pais/responsáveis) dos alunos do AEE? Descreva como é essa participação

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Digamos que de 100 % há uma participação de 80 % dos pais dos alunos com deficiência.
P2	É fundamental a participação da família na vida escolar do aluno. Na escola as famílias são bem participativas.
P3	As famílias participam de reuniões e tem um dia na semana que separamos para conversarmos sobre os alunos.
P4	Os pais participam ativamente da escola, tanto nas reuniões quanto nos atendimentos individuais, que ocorrem às sextas-feiras para orientações, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos. Além disso, os alunos recebem atendimento médico conforme suas necessidades.

Fonte: Elaboração própria (2024).

As respostas fornecidas pelos professores da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no quadro 5, sobre a participação das famílias no Atendimento Educacional Especializado (AEE), indicam um envolvimento significativo, mas com algumas variações na intensidade e nas formas de participação. De maneira geral, as famílias estão ativamente presentes na escola, participando de reuniões e atendimentos individuais para orientações e acompanhamento dos alunos.

A resposta do P1 sugere que cerca de 80% das famílias estão envolvidas, o que indica um nível considerável de participação, embora o tipo de envolvimento não seja detalhado. O P2 reforça a importância da participação familiar, mencionando que as famílias são bem participativas dentro da escola, o que contribui para o fortalecimento da parceria escola-família. Já o P3 e o P4 destacam práticas mais organizadas, como reuniões regulares e atendimentos individuais semanais, que permitem um acompanhamento mais próximo e contínuo do desenvolvimento dos alunos.

Esse envolvimento das famílias é um fator determinante para os avanços no processo educativo, pois, como apontado por Souza e Sarmento (2010), a qualidade da relação entre escola e família exerce uma influência direta no acesso e na permanência dos alunos no ambiente escolar. Os autores destacam que há uma correlação positiva entre resultados escolares, assiduidade e comportamento dos alunos e o envolvimento das famílias.

Além disso, a literatura aponta que o sucesso na relação família-escola é um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar. Maturana e Cia (2015) indicam que o envolvimento familiar impacta diretamente o desempenho escolar do aluno, sua adesão às rotinas escolares e sua participação nas atividades escolares. O apoio contínuo e direto da família tem se mostrado essencial para a inclusão efetiva dos alunos no contexto escolar, evidenciando a importância de um trabalho colaborativo entre família e escola.

A legislação brasileira aborda a importância da relação entre o professor da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e a família no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltando a necessidade de uma articulação constante para garantir a participação plena dos alunos no ambiente escolar.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação especial na educação básica, é previsto que o professor da SRM atue de forma articulada com os professores da educação comum e com as famílias dos alunos. Essa articulação tem como objetivo garantir que o AEE seja complementar ao ensino regular e contribua para a participação dos alunos em todas as atividades escolares.

A Nota Técnica nº 11/2010, do Ministério da Educação, também destaca que os professores do AEE devem manter uma comunicação constante com as famílias, não apenas para informar sobre o desenvolvimento dos alunos, mas também para orientar os pais quanto às estratégias pedagógicas utilizadas e às necessidades de apoio adicional. A participação ativa da família nas atividades escolares, como reuniões e orientações, é considerada essencial para a efetividade da educação inclusiva.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 13.409/2016, também destaca a importância da parceria entre a escola e a família, visando a construção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos. A relação entre o professor da SRM e a família é, portanto, um aspecto fundamental para o desenvolvimento de práticas educacionais que promovam a participação plena dos alunos, respeitando suas particularidades e contribuindo para seu aprendizado.

Dando prosseguimento ao estudo, no quadro 6 apresentamos as respostas dos professores da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este quadro visa investigar como os docentes percebem e estruturam as atividades da SRM, desde os aspectos logísticos até as metodologias adotadas, proporcionando uma visão abrangente sobre a efetividade do serviço oferecido aos alunos com necessidades educacionais específicas. A análise das respostas permitirá compreender melhor os desafios e as estratégias utilizadas para garantir a qualidade do atendimento e a inclusão no ambiente escolar.

Quadro 7: Quanto a organização o funcionamento do AEE: a) Como é feita a identificação e encaminhamento do aluno a SRM? b) Número de atendimento por semana, são em grupo ou individual? c) Como é a assiduidade dos alunos?

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	A) Geralmente a identificação se dá no ensino infantil com parecer pedagógico após isso a criança precisa ser avaliada por especialistas como Neuropediatra, Fonoaudiólogo entre outros, até chegar um laudo e fazer parte do AEE. B) Os atendimentos são feitos em grupo ou individual depende muito da deficiência e objetivo das aulas. C) É frequente, positivo, os alunos gostam e vêm para o atendimento por vontade própria.
P2	A) Através de um laudo médico ou um parecer de um médico que o aluno está em processo de diagnóstico. B) Os atendimentos são feitos individual, em dupla ou em grupo dependendo da deficiência e da atividade. C) Devido à falta de transporte alguns alunos faltam, mas outros são bem assíduos.
P3	A) Inicialmente é feito pela secretaria da escola, é onde os pais têm o primeiro contato. B) O atendimento é realizado individual uma vez por semana. C) Depende de cada aluno, dos transtornos, uns são mais ausentes que os outros.
P4	A) Primeiramente, a deficiência do aluno é identificada para que possamos organizar o atendimento de forma adequada. B) O atendimento é realizado uma vez por semana, com uma duração média de 2 horas. Dependendo da necessidade do aluno, o atendimento pode ser individual ou em grupo. C) Os alunos são bastante assíduos e gostam de participar do AEE. Quando não comparecem, geralmente é por motivo de doença ou problemas com o transporte, e sempre justificam a ausência.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quanto à identificação e encaminhamento, as respostas indicam que o processo começa com um parecer pedagógico ou uma avaliação médica, seguida de uma avaliação especializada, como nos casos descritos pelos professores P1 e P2, que mencionam a avaliação de neuropediatras e laudos médicos como critérios para o encaminhamento ao AEE. O P3, por sua vez, destaca que a secretaria da escola tem um papel importante nesse processo, sendo o ponto inicial de contato dos pais. Essa diversidade de procedimentos reflete a necessidade de protocolos claros e bem estabelecidos para garantir que os alunos com necessidades educacionais específicas sejam devidamente identificados e encaminhados para o AEE.

Em relação ao número de atendimentos por semana e a forma como são realizados, as respostas apontam que, em geral, os atendimentos são realizados uma vez por semana, com variações quanto à forma. O P1 e o P2 indicam que os atendimentos podem ser individuais ou em grupo, dependendo da deficiência do aluno e dos objetivos pedagógicos. Já o P4 enfatiza a flexibilidade na organização, com atendimentos de até duas horas semanais, também ajustados conforme a necessidade do aluno. Essas variações refletem a busca por uma abordagem personalizada, levando em consideração as características e as necessidades de cada estudante, conforme preconiza a legislação da educação especial.

Sobre a assiduidade dos alunos, os professores indicam uma participação geralmente positiva, mas com alguns desafios. O P1 observa que a frequência dos alunos é frequente e positiva, com os alunos demonstrando interesse e comparecendo por vontade própria. Já o P2 e o P4 apontam problemas relacionados ao transporte, que afetam a presença de alguns alunos, embora outros se mostrem bastante assíduos. O P3 destaca que a frequência depende das características individuais dos alunos, como os transtornos apresentados, com alguns alunos sendo mais ausentes que outros. Essas dificuldades de assiduidade podem estar relacionadas a fatores externos, como logística de transporte, que é um desafio comum em contextos de educação inclusiva, como já identificado em estudos sobre a educação especial em regiões mais afastadas.

Em síntese, a análise das respostas revela que o AEE, embora bem estruturado em termos de identificação, encaminhamento e flexibilidade no atendimento, ainda enfrenta desafios relacionados à frequência dos alunos, especialmente devido a questões logísticas como o transporte. A personalização do atendimento e a adaptação às necessidades individuais dos alunos são pontos fortes, mas a continuidade do processo educativo pode ser comprometida pela ausência de alguns alunos, o que destaca a necessidade de soluções integradas para garantir uma educação inclusiva e eficaz.

Dessa forma, a organização e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem estar alinhados às normativas vigentes que regulamentam suas práticas. A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece diretrizes fundamentais para a atuação do professor da

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), delimitando suas atribuições e responsabilidades na identificação, no planejamento e na articulação das estratégias de ensino inclusivo. A seguir, apresenta-se o Art. 13, que destaca as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE):

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

O professor de educação especial que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) desempenha um papel essencial na organização do AEE, sendo responsável pelo planejamento individualizado dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Esse planejamento deve considerar as especificidades de cada estudante, reconhecendo que, mesmo entre aqueles com a mesma deficiência, há diferenças em suas características e formas de aprendizagem. Por isso, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades, explorando suas potencialidades e superando as dificuldades, a fim de promover um ensino de qualidade.

Como relata Cardoso e Tartuci (2013, p. 3307) em um estudo realizado sobre o funcionamento do AEE:

O planejamento irá influenciar na organização do trabalho pedagógico como um todo nas SRM, visto que ele precede a ação nessas salas e ao mesmo tempo é essa ação de planejar que definirá a melhor forma de trabalho, não apenas em relação às metodologias e atividades de ensino a serem desenvolvidas com o aluno, mas também o melhor modo de organizar o funcionamento dessas salas de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos respondendo as suas necessidades educacionais.

Dessa forma, o planejamento no Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se limita à escolha de estratégias pedagógicas, mas envolve a estruturação do funcionamento das SRM para garantir que os atendimentos sejam eficazes e alinhados às necessidades dos alunos. A organização cuidadosa desse espaço possibilita um ensino mais acessível e inclusivo, promovendo a aprendizagem significativa e a participação ativa dos estudantes no contexto escolar.

A elaboração do Plano do AEE com comprometimento e responsabilidade, em conformidade com as diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008), assegura que os estudantes atendidos na SRM tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente nos âmbitos intelectual, cognitivo e social. Esse processo contribui para minimizar ou até eliminar as barreiras que possam dificultar seu aprendizado e sua participação no cotidiano escolar.

Dando sequência à análise sobre a atuação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), é fundamental compreender a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) no atendimento aos alunos. Assim, no quadro 7, apresentam-se as respostas dos docentes quanto ao uso desses recursos e quais são empregados com maior frequência no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quadro 8: Você utiliza os materiais didáticos/pedagógicos vindos do MEC no atendimento dos alunos? Caso utilize, quais você usa com mais frequência? Quais você usa com mais frequência?

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Sim utilizo. Os equipamentos de informática, o computador. Mas o que mais utilizamos, são os jogos pedagógicos confeccionados com materiais de baixo custo que não são do MEC. Materiais como: alinhavos, quebra-cabeça, latas de leitura, livros e jogos sensoriais e também apostilas plastificadas com atividades de alfabetização, entre outros.
P2	Sim eu utilizo o computador e os jogos didáticos. Mas também confeccionamos materiais de acordo com a necessidade do aluno. Por exemplo materiais que trabalham a coordenação motora dos alunos e o raciocínio lógico
P3	Sim sempre utilizo nas atividades os materiais como por exemplo os livros infantis. Mas também construímos jogos de materiais alternativos como: quebra-cabeça tampinhas para alfabeto móvel, canudinhos e entre outros.
P4	Sim, temos materiais adaptados que recebemos do MEC, mas a maioria dos materiais são confeccionados aqui na SRM, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Utilizamos materiais concretos, como espelhos para trabalhar a identidade da criança, materiais visuais de boas-vindas, orelhões para desenvolver a fala, tubos de linha para trabalhar a contagem, bolinhas coloridas, fantoches e muito papelão, que são fundamentais para atividades práticas.

imita à escolha de estratégia - AEE comFonte: Elaboração própria (2024).

Constata-se no quadro 8 que as respostas dos professores evidencia que os materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) são utilizados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), principalmente os equipamentos tecnológicos, como computadores. No entanto, os professores ressaltam que a maior parte dos recursos utilizados é confeccionada na própria escola, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) consistem em “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011, p. 1). No entanto, observa-se que, na prática, os professores precisam complementar esse acervo, criando materiais adaptados e alternativos, como jogos pedagógicos, recursos sensoriais e atividades concretas, que possibilitam um ensino mais dinâmico e acessível.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, reforça o papel do professor do AEE na organização e produção desses materiais, ao estabelecer que uma de suas atribuições é “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009, Art. 13, I). Dessa forma, os professores não apenas utilizam os recursos enviados pelo MEC, mas também exercem um papel ativo na adaptação e construção de materiais que melhor atendam às demandas dos alunos.

Essa prática demonstra a autonomia e criatividade dos docentes na elaboração de materiais pedagógicos acessíveis e adequados, permitindo uma abordagem mais significativa no ensino. A utilização de jogos pedagógicos, materiais concretos e atividades personalizadas reforça a importância de estratégias diversificadas para favorecer o aprendizado e a inclusão dos alunos no processo educativo. Dessa forma, percebe-se que, embora os materiais fornecidos pelo MEC sejam um suporte importante, a construção de recursos adaptados desempenha um papel essencial no AEE.pecializado tem como função identificar, elaborar e org

Além disso, Freitas (2007) discute os materiais e equipamentos didáticos, frequentemente mencionados na literatura como recursos ou tecnologias educacionais, os quais englobam “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo [...]”. Geralmente, esses materiais são classificados como recursos visuais,

auditivos ou audiovisuais [...]” (Freitas, 2007, p. 21-22). Dessa forma, conforme a autora, uma das funções do material didático é:

dinamizar a aula, aguçando a curiosidade do aluno, despertando sua atenção para o que vai ser tratado naquele momento. Claro que seu uso precisa ser planejado, bem elaborado, preparado com antecedência. Porém, como determinam as boas práticas didáticas, o planejamento das aulas pode – e deve – resultar em atividades flexíveis, no sentido de atender às demandas concretas dos alunos, fazendo uma ponte com os componentes curriculares, ainda que não previstos para aquele momento [...] (Freitas, 2007, p. 26).

Dessa maneira, a flexibilidade no planejamento docente não significa a ausência de organização, mas sim a capacidade de adaptação às necessidades dos alunos, garantindo que a aprendizagem seja mais significativa e acessível. No contexto da educação inclusiva, essa abordagem se torna ainda mais relevante, pois possibilita a utilização de diferentes estratégias e recursos que atendam às particularidades de cada estudante, favorecendo sua participação ativa no processo de ensino. Assim, ao aliar planejamento estruturado e flexibilidade didática, o professor consegue criar um ambiente dinâmico e estimulante, conectando os conteúdos curriculares à realidade dos alunos e promovendo uma aprendizagem mais eficaz e lúdica.

Segundo Omodei (2013, p. 69), o lúdico desempenha um papel essencial no desenvolvimento e no aprimoramento das habilidades cognitivas, pois “desenvolve memória, atenção, observação, raciocínio, criatividade e pode favorecer a desinibição. De maneira natural, o lúdico reforça o prazer de jogar, anima, estimula e dá confiança, proporcionando contentamento e orgulho”. Quando os materiais didáticos são planejados de forma intencional, considerando um objetivo específico e o público-alvo, sua utilização lúdica torna-se uma estratégia eficaz para promover o ensino e a aprendizagem de alunos com e sem deficiência, tornando esse processo mais envolvente e prazeroso.

Portanto, reconhecemos que a ludicidade deve estar presente nas atividades diferenciadas propostas no AEE, tanto para complementação quanto para suplementação, especialmente no atendimento a alunos com altas habilidades/superdotação. Essas atividades podem ser mediadas por materiais didáticos e pedagógicos, jogos e outros recursos educacionais acessíveis, como livros em braile, audiolivros, Libras e sintetizadores de voz. Além disso, a adaptação e a criação de materiais didáticos são estratégias fundamentais para garantir a inclusão e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

3.5.4 Atuação dos Monitores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Monitor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (APAEE) no ambiente escolar, garantindo apoio e acompanhamento adequados às suas necessidades. Sua presença reflete a crescente demanda por profissionais que auxiliem no processo de aprendizagem e na adaptação dos estudantes às rotinas escolares, promovendo sua autonomia e participação. Além de auxiliar diretamente os alunos, esse profissional também atua em colaboração com professores e demais membros da equipe pedagógica, contribuindo para a implementação de práticas inclusivas. Embora receba diferentes denominações, como mediador, auxiliar, profissional de apoio ou monitor de inclusão, sua função essencial é proporcionar suporte educacional e facilitar o acesso ao currículo, respeitando as especificidades de cada aluno.

A legislação brasileira reforça a importância desse serviço no contexto educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 58, define a Educação Especial como a oferta na rede regular de ensino, complementada, quando necessário, por serviços de apoio especializados para atender às necessidades dos alunos da Educação Especial (Brasil, 1996). No artigo 59, a LDB assegura que os sistemas de ensino devem garantir currículos, técnicas, recursos e uma organização específica para atender a essas necessidades. Além disso, a Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, estabelece que o Estado deve garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, especialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988), o que inclui a utilização de recursos que favoreçam o processo de aprendizagem e inclusão. Complementando esse arcabouço legal, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001) determinam a oferta de serviços de apoio pedagógico nas classes comuns, prevendo a atuação colaborativa de professores especializados em Educação Especial, intérpretes, professores itinerantes e outros profissionais que auxiliem no aprendizado, na comunicação e na locomoção dos estudantes (Brasil, 2001).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fortaleceu essa diretriz ao orientar os sistemas de ensino sobre a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades desde a educação infantil até o ensino superior. O documento estabelece a necessidade de profissionais para educação inclusiva, como monitores e cuidadores, responsáveis por apoiar os alunos em atividades essenciais como higiene, locomoção e alimentação, garantindo uma participação mais efetiva no ambiente escolar (Brasil, 2008).

No contexto federal, a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19, de 2010, foi a primeira a mencionar a nomenclatura Profissional de Apoio (PA), estabelecendo que as escolas devem disponibilizar esse

profissional para garantir acessibilidade e auxiliar os alunos com deficiência em aspectos como locomoção, higiene, comunicação e alimentação. A Nota esclarece que não é função do PA desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas nem assumir a responsabilidade pelo ensino do estudante, mas sim atuar em parceria com os docentes da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncionais para favorecer a inclusão (Brasil, 2010). Complementando essas diretrizes, a Nota Técnica nº 24, de 2013, define que o serviço do PA deve ser disponibilizado sempre que houver necessidade de apoio individual ao aluno, garantindo acessibilidade à comunicação e assistência em alimentação, higiene e locomoção. O documento reforça que esse suporte deve ser destinado a estudantes que não consigam realizar essas atividades de forma independente e quando suas dificuldades não podem ser atendidas no contexto geral da assistência escolar. Além disso, enfatiza que o PA não substitui a escolarização nem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devendo atuar de maneira articulada com a sala de aula regular, a sala de recursos e demais atividades, sendo sua efetividade avaliada pela escola em conjunto com a família (Brasil, 2013).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, consolidou essa função. Em seu artigo 3º, inciso XIII, define o profissional de apoio como o profissional responsável por auxiliar na alimentação, higiene e locomoção dos estudantes, atuando em todas as atividades do ambiente escolar e em qualquer nível de ensino. No artigo 24, inciso XVII, a LBI garante o direito à oferta desse profissional em sala de aula, reforçando sua importância para a inclusão educacional (Brasil, 2015).

A seguir, na tabela 13, será apresentado o perfil dos Monitores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) entrevistados nesse estudo. Os dados incluem informações sobre formação, tempo de experiência na função e a atuação desses profissionais no contexto escolar. Essa caracterização é fundamental para compreender melhor o papel desempenhado por esses monitores na inclusão e no apoio aos estudantes com deficiência.

Tabela 13: Perfil dos Monitores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Escola	Monitor AEE	Gênero	Idade	Formação Inicial	Vínculo Empregatício	Tempo atuação	de Carga Horária
A	M1	Feminino	35	Licenciatura em Química		3 anos	40h

B	M2	Feminino	32	Licenciatura Pedagogia	em	Contrato/ Processo Seletivo	5 anos	20h
	M3	Masculino	32	Ensino Médio Completo			1 ano	40h
	M4	Feminino	22	Cursando Pedagogia			11 meses	40h
	M5	Feminino	40	Licenciatura Pedagogia	em		11 anos	40h

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em relação ao gênero, observa-se uma predominância feminina, com quatro monitoras e apenas um monitor do gênero masculino. Esse dado reflete uma tendência já observada na área da educação, na qual a presença feminina é majoritária, especialmente em funções de apoio pedagógico.

No que se refere à faixa etária, a idade dos monitores varia entre 22 e 40 anos, com uma média de aproximadamente 32 anos. Esse dado sugere um grupo relativamente jovem, o que pode influenciar na abordagem pedagógica e na relação com os estudantes, especialmente no que tange à adoção de metodologias dinâmicas e adaptáveis às necessidades dos alunos com deficiência.

Quanto à formação inicial, verifica-se um cenário heterogêneo entre os monitores entrevistados. Três possuem licenciatura (em Química e Pedagogia), um está cursando Pedagogia e um possui apenas o Ensino Médio completo. Essa diversidade reflete a falta de diretrizes mais específicas para a exigência de formação mínima para a função. Como destaca Bezerra (2020, p. 187), na ausência de regulamentações claras, as redes públicas de ensino optam por alternativas mais acessíveis, contratando profissionais sem formação especializada na área da Educação Especial, muitas vezes apenas com nível médio ou ainda estagiários de cursos de licenciatura. Esse contexto pode impactar diretamente a qualidade do suporte oferecido aos alunos com deficiência, uma vez que a formação específica é um fator determinante para o desenvolvimento de práticas inclusivas eficazes.

O vínculo empregatício dos monitores é uniformemente estabelecido por meio de processo seletivo realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Esse formato de contratação pode indicar certa rotatividade dos profissionais, impactando a continuidade do atendimento aos alunos com deficiência. Além disso, a ausência de vínculo efetivo pode influenciar a formação continuada e o aprimoramento das práticas inclusivas dentro das escolas.

O tempo de atuação varia significativamente, indo de 11 meses a 11 anos. A presença de monitores com mais experiência (como o M5, com 11 anos de atuação) sugere uma possível consolidação de práticas e maior conhecimento sobre o atendimento especializado. Por outro lado, monitores com menos de um ano de experiência podem enfrentar desafios iniciais na adaptação ao papel. Já a carga horária varia entre 20h e 40h semanais. A carga reduzida de alguns monitores pode indicar a necessidade de complementar o atendimento com outros profissionais ou mesmo limitar a assistência contínua aos estudantes que requerem maior suporte ao longo da jornada escolar.

Dessa forma, a análise do perfil dos monitores evidencia aspectos importantes sobre a composição e os desafios enfrentados por esses profissionais na mediação do processo de inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar.

A seguir, no quadro 9, apresentamos o entendimento dos monitores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação a função do monitor do AEE na sala de aula. As declarações desses profissionais permitem compreender sua percepção sobre o papel que desempenham no suporte aos alunos com deficiência e na promoção da inclusão escolar.

Quadro 9: Qual é pra você a função do auxiliar/monitor do AEE na sala de aula?

SUJEITOS	RESPOSTAS
M1	É auxiliar nas atividades em que o aluno sente dificuldades acompanhar o aluno diariamente em sala de aula.
M2	Tem como função auxiliar o aluno em sala de aula de modo a viabilizar sua inclusão e permanência.
M3	É auxiliar o aluno orientando nas atividades e incluindo nas ações da escola.
M4	Auxiliar as crianças nas atividades desenvolvidas na sala de aula.
M5	A função do monitor é auxiliar o aluno nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Fonte: Elaboração própria (2024).

O quadro 8 evidencia a compreensão dos monitores sobre seu papel no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a diversidade de suas atribuições no contexto escolar. De maneira geral, as falas demonstram que esses profissionais reconhecem sua função como suporte direto aos alunos com deficiência, auxiliando em aspectos essenciais para a inclusão, como locomoção, alimentação, higiene e adaptação das atividades escolares.

Os relatos indicam que, além das funções de apoio físico e operacional, os monitores também percebem seu papel na mediação da interação entre os alunos com deficiência, os professores e os demais colegas, promovendo a inclusão social no ambiente escolar. Essa dimensão do trabalho é fundamental para garantir que os alunos público-alvo da educação especial possam participar ativamente das atividades pedagógicas e da vida escolar de forma integrada.

Outro aspecto relevante é que alguns monitores destacam sua atuação no suporte pedagógico, como a adaptação de materiais e a facilitação do aprendizado. Esse ponto reforça a importância da articulação entre os monitores e os professores da sala regular, bem como com os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), para garantir práticas inclusivas mais eficazes. No entanto, é necessário ressaltar que o papel do monitor não substitui a atuação docente nem o Atendimento Educacional Especializado, sendo um suporte complementar para viabilizar o acesso e a permanência do aluno na escola.

Essa diversidade de percepções e funções atribuídas ao monitor de AEE está diretamente relacionada à ausência de uma definição mais específica sobre o escopo de suas atividades. Como aponta Fonseca (2016), documentos normativos, como legislações, notas técnicas e pareceres, designam ao profissional de apoio do AEE funções relacionadas à higiene, locomoção e alimentação, podendo também desempenhar outras atividades. No entanto, essas "outras atividades" não são claramente definidas, abrindo margem para diferentes interpretações que impactam diretamente o cotidiano escolar. Essa indefinição pode gerar desafios tanto para os monitores quanto para as escolas, especialmente no que diz respeito à delimitação de responsabilidades e à necessidade de formação mais específica para o exercício da função.

À vista disso, as percepções dos monitores revelam um entendimento amplo de suas funções, indo além do auxílio em tarefas básicas e incorporando dimensões pedagógicas e sociais. Esse panorama reforça a necessidade de formação continuada e diretrizes mais claras para que esses profissionais possam desempenhar seu papel de maneira ainda mais eficaz dentro da educação inclusiva.

Dando continuidade, no quadro 10, apresentamos os relatos dos monitores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre sua vivência com os professores da sala de aula comum. Compreender essa relação é essencial para avaliar a colaboração entre os profissionais no processo de inclusão dos alunos com deficiência. As respostas evidenciam como ocorre essa parceria no cotidiano escolar e os desafios enfrentados na construção de um trabalho conjunto e alinhado.

Quadro 10: Como tem sido sua vivência com o professor na sala de aula?

SUJEITOS	RESPOSTAS
M1	A vivência é boa sempre que o professor tem um tempo trocamos ideias de como se trabalhar como aluno com deficiência.
M2	Pelo turno matutino a vivência tem sido boa já no turno vespertino razoável.
M3	Em relação aos professores da sala de aula tem uns que são muitos dedicados que acompanham os alunos, varia de professor pra professor.
M4	É ótima a vivência com o professor, sempre trocamos ideias de como trabalhar com os alunos com deficiência nas aulas.
M5	A relação com o professor em sala de aula tem sido ótima. Sempre buscamos trabalhar atividades diferenciadas com os alunos.

Fonte: Elaboração própria (2024).

O quadro 10 sinaliza impressões predominantemente positivas sobre a vivência dos monitores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os professores da sala de aula comum. A maioria dos sujeitos destaca a troca de ideias como um elemento essencial para a condução do trabalho com os alunos com deficiência, evidenciando que, quando há abertura por parte do professor, ocorre um diálogo produtivo sobre estratégias pedagógicas e metodológicas. No entanto, como Schreiber (2012, p. 91) assinala, "O profissional de apoio, na sua origem, não é proposto com o intuito de auxiliar o professor regente da classe comum [...] já que as funções delegadas ao professor envolvem o ensino de elementos importantes para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos." Isso indica que, apesar da colaboração, as funções do monitor de AEE não devem se sobrepor às funções do professor regente, especialmente no que diz respeito ao ensino de conteúdos escolares.

Entretanto, observa-se que essa relação pode variar de acordo com o professor e o contexto escolar. O relato do monitor M3 sugere que o nível de envolvimento e comprometimento dos docentes não é uniforme, o que pode impactar a efetividade do suporte prestado aos alunos. Fonseca (2016) destaca que a falta de clareza sobre o papel do profissional de apoio e a ausência de um planejamento conjunto com o professor regente podem gerar ambiguidades nas funções atribuídas ao monitor. Nesse contexto, a atribuição de responsabilidades, como a adaptação de atividades, pode acabar sendo transferida de forma indevida ao monitor, como identificado por Schreiber (2012), o que compromete o desenvolvimento pedagógico individualizado para o aluno da Educação Especial.

Ademais, a resposta do monitor M2 aponta diferenças entre os turnos, indicando que a interação com os professores pode ser influenciada por fatores como rotina escolar, carga horária e disponibilidade para colaboração. A resposta do monitor M5 também sugere uma colaboração produtiva quando há planejamento e ações conjuntas, o que corrobora com as observações de Fonseca (2016), que verificou que o profissional de apoio muitas vezes assume funções que vão além das previstas na legislação, devido à indefinição de sua formação e atribuições.

As respostas também indicam que, nos casos em que há uma parceria mais consolidada, é possível planejar e desenvolver atividades diferenciadas, como mencionado pelo monitor M5. Esse aspecto reforça a importância de um trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os monitores de AEE, garantindo que os alunos com deficiência tenham acesso a estratégias inclusivas que favoreçam sua aprendizagem e participação ativa no ambiente escolar.

Portanto, a análise evidencia que, embora a relação entre monitores e professores seja geralmente positiva, ainda existem desafios na construção de uma colaboração mais estruturada e uniforme. Isso ressalta a necessidade de formação continuada para ambos os profissionais, bem como o fortalecimento de espaços de diálogo e planejamento conjunto, para que a atuação dos monitores esteja alinhada às práticas pedagógicas da sala de aula regular, evitando a sobrecarga de responsabilidades que não lhes são próprias, conforme discutido por Schreiber (2012) e Fonseca (2016).

A seguir, apresentamos o quadro 11, que aborda a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares. A análise das respostas fornecidas pelos monitores permite avaliar como esses alunos estão integrados nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas da escola. Esse quadro mostra a visão dos profissionais sobre o nível de envolvimento dos estudantes e os fatores que influenciam sua participação no ambiente escolar.

Quadro 11: Pra você como é a participação do aluno (a) público-alvo da educação especial nas atividades escolares?

SUJEITOS	RESPOSTAS
M1	Dependendo da deficiência a maioria pelo que observo eles são participativos.
M2	Os alunos que eu acompanho em sala de aula eles são bem participativos das atividades escolares.
M3	O aluno participa quando ele é incentivado por isso a importância dos monitores AEE na escola.
M4	A participação é boa os alunos gostam de realizar as atividades.

M5	É boa participação dos alunos eles gostam de estar na escola.
----	---

Fonte: Elaboração própria (2024).

Identifica-se no quadro 11 uma percepção positiva acerca da participação dos alunos público-alvo da educação especial nas atividades escolares. No entanto, é possível identificar nuances e condicionantes que influenciam esse engajamento.

O sujeito M1 destaca que a participação dos alunos varia conforme a deficiência, indicando que diferentes necessidades demandam abordagens pedagógicas distintas. Já M2 e M4 enfatizam que os alunos, de modo geral, são participativos e demonstram interesse nas atividades escolares, o que sugere um ambiente inclusivo e estimulante.

M3 chama atenção para a importância do incentivo à participação, ressaltando o papel dos monitores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no engajamento dos alunos. Essa afirmação evidencia a relevância do suporte especializado para promover a inclusão efetiva. Por fim, M5 reforça que a participação dos alunos é positiva e que eles apreciam estar na escola, o que pode ser interpretado como um indicativo de que o ambiente escolar proporciona experiências satisfatórias para esses estudantes.

Os dados apresentados convergem com a perspectiva de Ainscow (2009), que compreende a inclusão escolar como um processo estruturado em três níveis: a) "estar na escola", ou seja, garantir que os alunos com deficiência compartilhem o mesmo espaço geográfico dos demais estudantes, superando as antigas barreiras das classes especiais; b) "participação", que implica em fornecer condições adequadas para que esses alunos não apenas estejam na escola, mas também se envolvam ativamente nas atividades; e c) "aquisição de conhecimentos", elemento essencial que justifica a existência da instituição escolar.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação efetiva dos alunos com deficiência no ambiente escolar. O artigo 28, inciso II, estabelece que cabe ao poder público aprimorar os sistemas educacionais, assegurando condições que eliminem barreiras e promovam a inclusão plena. Assim, observa-se que, embora a presença dos alunos público-alvo da educação especial esteja consolidada, sua participação ainda depende de incentivos e estratégias pedagógicas que garantam seu engajamento e aprendizado significativo, conforme previsto na legislação vigente.

Adiante, no quadro 12, serão apresentadas as análises dos sujeitos sobre a relação entre alunos com e sem deficiência no contexto escolar. A inclusão não se limita apenas à participação

nas atividades escolares, mas também envolve as interações sociais e a aceitação pelos colegas. Compreender essa dinâmica é fundamental para avaliar o impacto das práticas inclusivas e identificar possíveis desafios na construção de um ambiente verdadeiramente acessível e acolhedor.

Questão 12: Como você tem vivenciado a inclusão dos alunos com deficiência pelos alunos sem deficiência na escola?

SUJEITOS	RESPOSTAS
M1	Há uma grande aceitação é difícil ver bullying ou brincadeiras ofensivas sobre a deficiência de alguém.
M2	Há uma boa convivência dos alunos com deficiência e sem deficiência em algumas atividades em sala de aula eles se ajudam entre si.
M3	Os alunos são bem acolhedores ajudam sem nenhuma discriminação e sempre inclui as crianças PCD nas atividades.
M4	É muito boa a aceitação há uma boa socialização entre eles.
M5	Eles têm uma boa socialização.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Verifica-se no quadro 12 uma impressão favorável sobre a inclusão dos alunos com deficiência pelos alunos sem deficiência no ambiente escolar. De modo geral, os sujeitos destacam a aceitação, a socialização e a cooperação entre os estudantes, o que sugere um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

O sujeito M1 ressalta que há uma grande aceitação por parte dos colegas sem deficiência e que situações de bullying ou brincadeiras ofensivas são raras, demonstrando um respeito mútuo dentro da escola. Já M2 menciona que os alunos costumam se ajudar em sala de aula, reforçando a importância da colaboração no contexto educacional inclusivo. A resposta de M3 enfatiza que os alunos sem deficiência são acolhedores e incluem ativamente os colegas com deficiência nas atividades escolares, evidenciando uma cultura de respeito e cooperação. M4 e M5 também reforçam essa percepção ao destacar a boa socialização entre os estudantes, o que sugere que a convivência é harmoniosa e que as interações ocorrem de maneira natural e respeitosa.

Esses dados convergem com a perspectiva de Stainback e Stainback (1999), que defendem a inclusão como um processo que beneficia todos os alunos, promovendo interações sociais significativas e enriquecedoras. Segundo os autores, a convivência entre alunos com e sem deficiência permite a construção de valores como respeito, empatia e cooperação, além de contribuir para a desconstrução de preconceitos. Assim, a inclusão escolar não se limita à presença

física dos estudantes no mesmo espaço, mas envolve a criação de um ambiente de pertencimento, no qual todos se sintam valorizados e participem ativamente da comunidade escolar.

Adicionalmente, as percepções dos sujeitos refletem os princípios estabelecidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O documento orienta as escolas a implementarem ações que garantam a participação conjunta de todos os alunos, reforçando o direito de estarem juntos, aprendendo e participando do ambiente escolar (Brasil, 2008). Nesse sentido, a socialização positiva entre os alunos com e sem deficiência relatada pelos sujeitos demonstra que a escola vem promovendo um espaço inclusivo e alinhado às diretrizes da política nacional, favorecendo o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Assim, os dados revelam que a inclusão escolar vai além do acesso e da participação em atividades pedagógicas, envolvendo também relações interpessoais positivas. A aceitação e a socialização demonstradas pelos alunos sem deficiência são fatores essenciais para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, conforme preconizado pelos princípios da educação inclusiva e pelas políticas educacionais vigentes.

A partir de agora, será analisado o quadro 13, que aborda como os monitores desenvolvem seu trabalho no atendimento aos alunos com deficiência em sala de aula. Compreender as estratégias utilizadas pelos profissionais é essencial para avaliar as práticas pedagógicas inclusivas.

Quadro13: Relate como você tem desenvolvido seu trabalho no atendimento ofertado ao aluno(a) com deficiência em sala de aula?

SUJEITOS

RESPOSTAS

M1	Eu auxilio meus dois alunos e o menor necessita de mais auxílio e atividades adaptadas, eu consigo trabalhar com os dois sem orientação dos professores titulares, mas sempre busco “lembrar o professor” que o aluno também precisa da interação dele também. Peço atividades adaptadas aos que não trazem e tento ao máximo incluir o aluno nas atividades
M2	Eu realizo meu trabalho sempre solicitando orientação dos professores da sala de recursos e do professor da sala de aula os materiais que possam ser trabalhados com os alunos.
M3	O trabalho desenvolvido são adaptados com jogos, pinturas impressas e outros. Mas ainda há dificuldades em materiais por isso que é importante a SRM para nos guiarmos no acompanhamento do aluno.
M4	Apesar de algumas dificuldades, as crianças desenvolvem suas atividades, mas precisa trabalhar sua socialização.
M5	É gratificante ensinar e aprender também, porque assim como eu me ensino, eu aprendo muito com eles e isso me ensinou a pesquisar mais para buscar novos conhecimentos para o desenvolvimento na aprendizagem da criança na sala de aula.

Fonte: Elaboração própria (2024).

As respostas apresentadas no quadro 13 revelam diferentes abordagens no atendimento aos alunos com deficiência em sala de aula, refletindo tanto as práticas realizadas pelos sujeitos quanto os desafios encontrados nesse processo.

O sujeito M1 descreve uma atuação bastante proativa, auxiliando seus dois alunos, sendo que um deles necessita de mais apoio e atividades adaptadas. Ele destaca a importância de lembrar os professores titulares sobre a necessidade de interação com os alunos, evidenciando a colaboração necessária para garantir a inclusão plena. A busca por atividades adaptadas e a tentativa de incluir o aluno nas dinâmicas escolares reforçam um esforço contínuo para promover a participação dos estudantes com deficiência. A atuação do monitor, que vai além do apoio pedagógico, também se relaciona com a esfera emocional do aluno, como destaca Aranha (1994, p. 69-70): “é no cenário das relações sociais que se dá a apreensão do real, a construção do conhecimento, da sociedade e o desenvolvimento do homem”. Esse processo de construção do conhecimento e desenvolvimento social depende das interações entre o aluno e o monitor, que devem proporcionar confiança e apoio tanto para o aluno quanto para a família. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão (2015), consolida essa função, ao afirmar em seu artigo 3º, inciso XIII, que o profissional de apoio é responsável por auxiliar em todas as atividades do ambiente escolar, atuando em qualquer nível de ensino. A interação do monitor com os alunos se dá de forma ampla, abrangendo não apenas o apoio pedagógico, mas também aspectos da vida cotidiana escolar, como alimentação, higiene e locomoção.

M2 menciona a importância da orientação dos professores da sala de recursos e do professor titular para o desenvolvimento de seu trabalho, destacando a colaboração entre os profissionais como um fator essencial para a adequação do atendimento educacional. Já M3 traz a informação de que realiza adaptações utilizando jogos e atividades impressas, mas aponta dificuldades em relação à falta de materiais adequados, destacando a relevância da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como apoio nesse processo. A atuação do monitor, consolidada pela LBI, é crucial nesse contexto, pois ele não só ajuda a adaptar os conteúdos, mas também se torna uma figura chave no acompanhamento emocional e pedagógico, proporcionando as condições necessárias para o aluno acessar o currículo de maneira plena.

O sujeito M4 reconhece algumas dificuldades no atendimento, mas enfatiza que as crianças conseguem desenvolver suas atividades, com um foco na socialização como aspecto a ser trabalhado. Por fim, M5 compartilha uma experiência positiva e enriquecedora, destacando que o trabalho com alunos com deficiência também é um processo de aprendizado para o profissional, que

se vê motivado a pesquisar mais para melhorar as práticas pedagógicas. Esses relatos reforçam a ideia de que o currículo, para ser verdadeiramente inclusivo, deve ser adaptado às necessidades de cada aluno, como afirma Aranha (2003), que argumenta que a escola é quem deve se ajustar para proporcionar as condições necessárias ao aprendizado, e não o aluno que deve se adequar ao currículo.

Por fim, essas respostas refletem a busca por metodologias adaptativas e colaborativas, alinhadas aos princípios da educação inclusiva, que envolvem a personalização do atendimento, a utilização de recursos especializados e a constante atualização dos profissionais para melhorar o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Além disso, elas reforçam a importância das interações sociais e emocionais no processo de inclusão, onde a colaboração entre os profissionais e a escola é fundamental para garantir o acesso pleno ao conhecimento e à convivência social, conforme preconizado pela LBI, que atribui ao monitor o papel de atuar em todas as atividades do ambiente escolar e em qualquer nível de ensino.

3.5.5. Expectativas das Famílias dos Alunos público-alvo da educação especial (PAEE)

A Educação Especial e Inclusiva, ao reconhecer e respeitar a diversidade humana, visa atender às necessidades educativas de todos os alunos em salas de aula comuns, dentro de um sistema de ensino regular. O objetivo é promover tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento integral dos estudantes. Contudo, para que essa prática pedagógica seja efetiva, é essencial o apoio das famílias, que desempenham um papel fundamental no processo de inclusão.

Cabe destacar, que a família é o primeiro espaço de socialização da criança, onde são construídas suas referências, valores e formas de interação com o mundo, influenciando diretamente sua personalidade e seu modo de agir ao longo da vida (Garcia et al., 2006). Como afirmam Maturana e Cia (2015, p. 350), “a família constitui o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduo e sociedade”. Já a escola surge como o segundo ambiente mediador, sendo responsável pela transmissão do conhecimento de forma sistemática e pela ampliação das interações sociais. É nesse espaço que os alunos têm acesso a novas formas de convívio, aprendem diferentes comportamentos e são apresentados a valores que contribuem para sua socialização, desenvolvimento e aprendizagem (Maturana e Cia, 2015).

A participação ativa da família na vida escolar fortalece a relação entre a escola e os alunos, contribuindo para o desenvolvimento do senso de responsabilidade no acompanhamento do processo educacional e no progresso pedagógico de seus filhos. Quando os pais se envolvem de forma significativa, começam a perceber a importância de sua presença em diversos aspectos da educação, e as escolas têm o compromisso de atender às necessidades dessas famílias, promovendo essa aproximação e favorecendo um envolvimento mais profundo no processo educacional.

Maturana e Cia (2015) destacam que a relação entre família e escola é um dos principais fatores que favorecem a inclusão escolar. Estudos apontam que o envolvimento familiar está diretamente ligado ao desempenho acadêmico dos alunos, bem como à sua adaptação às normas e rotinas escolares. A presença ativa dos responsáveis em reuniões e atividades escolares, assim como o apoio contínuo ao aprendizado, contribui significativamente para o desenvolvimento dos estudantes. Por outro lado, a ausência dessa participação pode impactar negativamente a trajetória escolar, dificultando a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Diante disso, compreender o perfil dos responsáveis pelos alunos com deficiência torna-se essencial para analisar de que forma essa relação entre família e escola se estabelece na prática. Para aprofundar essa discussão, a seguir será apresentada a tabela 14 com informações sobre os pais e/ou responsáveis entrevistados, permitindo uma visão mais detalhada sobre sua escolaridade, ocupação e outros aspectos que podem influenciar seu nível de envolvimento no processo educacional.

Tabela 14: Perfil dos Pais e/ou responsáveis pelos alunos PAEE

Escola	Aluno público-alvo da Educação Especial	Sujeitos participantes	Pais e/ou Responsáveis	Idade	Escolaridade	Ocupação
A	Síndrome de Down	R1	Mãe	42	Ensino Médio Completo	Autônoma
	Autismo	R2	Avó	55	Ensino Completo	Fundamental Agricultora
	Deficiência Intelectual	R3	Mãe	36	Ensino Médio Completo	Desempregada
	TDAH	R5	Mãe	34	Ensino Completo	Fundamental Empregada Doméstica
B	Deficiência Física	R6	Mãe	40	Ensino Médio Incompleto	Autônoma
	Autismo	R7	Mãe	38	Ensino Médio Completo	Produtora Rural

Fonte: Elaboração própria (2024).

A análise do perfil dos pais e/ou responsáveis pelos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas investigadas permite compreender aspectos que podem influenciar a relação entre família e escola, bem como o envolvimento no processo educacional. A partir dos dados apresentados na tabela, observa-se uma diversidade de perfis no que se refere à idade, escolaridade e ocupação profissional dos responsáveis, fatores que podem impactar a participação na vida escolar dos alunos e a mediação do aprendizado no ambiente familiar.

No que se refere à idade, os responsáveis entrevistados variam entre 34 e 55 anos. A presença de uma avó como responsável direta por um aluno autista na Escola A (R2) evidencia que, em alguns casos, o cuidado e acompanhamento escolar das crianças não são exercidos diretamente pelos pais, mas por outros membros da família. Esse aspecto pode ter implicações na relação com a escola, pois avós, em geral, podem enfrentar desafios na adaptação às novas abordagens educacionais inclusivas, além de possíveis limitações em termos de disponibilidade para participação ativa nas atividades escolares.

A escolaridade dos responsáveis também se apresenta como um fator relevante. Embora a maioria possua Ensino Médio completo ou incompleto, há um caso de Ensino Fundamental completo (R2) e um de Ensino Médio incompleto (R6). O nível de escolaridade pode influenciar diretamente a forma como os responsáveis acompanham e compreendem o desenvolvimento escolar dos filhos, além de impactar o acesso a informações sobre direitos educacionais e estratégias pedagógicas inclusivas. Pesquisas indicam que um maior nível de escolaridade dos pais tende a estar associado a um maior engajamento na educação dos filhos, enquanto níveis mais baixos podem dificultar a mediação do aprendizado e o diálogo com a escola (Garcia et al., 2006).

Quanto à ocupação profissional, verifica-se um predomínio de atividades informais ou do setor rural, como agricultora (R2) e produtora rural (R7), além de autônomas (R1 e R6). Apenas uma das responsáveis se encontra desempregada (R3), o que pode indicar disponibilidade para um maior envolvimento na rotina escolar do filho. No entanto, a condição socioeconômica pode ser um fator limitante para garantir recursos pedagógicos adicionais e um ambiente doméstico favorável à aprendizagem. Além disso, profissões como empregada doméstica (R5) podem demandar longas jornadas de trabalho, reduzindo a possibilidade de participação em reuniões escolares e acompanhamento mais próximo da vida acadêmica dos filhos.

Dessa forma, os dados apresentados sugerem que a participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos pode ser influenciada por múltiplos fatores, incluindo disponibilidade de tempo, nível de escolaridade e condições socioeconômicas. A escola, portanto, precisa considerar essas variáveis ao estabelecer estratégias de aproximação e envolvimento das famílias, garantindo que a

comunicação seja acessível e que sejam criados espaços e momentos que favoreçam a participação ativa dos responsáveis no processo educacional. O fortalecimento dessa parceria entre família e escola é essencial para promover a inclusão efetiva e garantir o desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto escolar.

A seguir, apresenta-se o quadro 14 com as percepções dos pais e/ou responsáveis sobre a vida escolar de seus filhos desde o início da trajetória educacional. Esse levantamento busca compreender as experiências e desafios enfrentados pelas famílias no contexto da inclusão escolar.

Quadro 14: Como tem se sentido quanto a vida escolar de seu (a) filho(a) desde o momento que começou a estudar?

SUJEITOS	RESPOSTAS
R1	É bom ele ir pra escola. Mas não sei muito como tá indo lá.
R2	Ele gosta de estudar. Gosta de ir na outra aula também no atendimento dele.
R3	No começo tive medo, mas hoje vejo que ela gosta da escola. Ainda fico preocupada, mas fico feliz com seu avanço.
R4	No começo, foi difícil porque ele não parava quieto na sala. Mas com o tempo, fui vendo que os professores ajudaram ele a melhorar.
R5	Fiquei preocupada no começo, mas a escola tem acolhido bem. Ela gosta de ir e está aprendendo.
R6	No começo, não sabíamos como ele iria se adaptar. A escola nos ajudou a entender e orientar suas necessidades, e isso fez toda a diferença.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Observa-se que a maioria dos entrevistados expressou preocupações iniciais quanto à adaptação escolar das crianças, evidenciando receios sobre o suporte oferecido pela escola e o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Esse fator indica a necessidade de um acolhimento mais efetivo por parte da instituição de ensino para fortalecer a confiança das famílias no processo educativo.

Além disso, as respostas mostram que, com o tempo, os responsáveis passaram a perceber avanços no desenvolvimento de seus filhos. Relatos como os de R3, R4 e R5 demonstram que, apesar das dificuldades iniciais, a atuação dos professores e a estrutura da escola contribuíram para uma melhor adaptação e evolução dos alunos. Esse aspecto reforça a importância do acompanhamento contínuo e de estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Outro ponto relevante nas respostas é a satisfação de alguns pais e responsáveis com o interesse dos alunos pela escola. R2, por exemplo, menciona que o aluno gosta de frequentar as aulas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que sugere que práticas inclusivas bem estruturadas podem impactar positivamente a motivação e o engajamento das crianças no ambiente escolar.

No entanto, a resposta de R1 indica um possível distanciamento entre escola e família. A dificuldade em acompanhar o desempenho acadêmico do filho pode ser reflexo de lacunas na comunicação entre ambas as partes. Esse cenário evidencia a necessidade de fortalecer o diálogo entre a instituição de ensino e os responsáveis, garantindo que estes participem ativamente do processo educativo.

A relação entre família e escola é amplamente reconhecida na legislação educacional brasileira como um fator essencial para a qualidade da educação. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura que os pais têm o direito de acompanhar o percurso pedagógico de seus filhos e contribuir para a formulação das propostas educacionais (Brasil, 1990). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca a importância do fortalecimento dos vínculos familiares para a construção de uma educação baseada na solidariedade e na inclusão (Brasil, 1996).

Além disso, políticas públicas como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007) e a Política Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) enfatizam o papel ativo da família na promoção da aprendizagem e da valorização das diferenças no ambiente escolar. Dessa forma, os desafios apontados nas respostas dos responsáveis reforçam a necessidade de garantir que as escolas criem estratégias para envolver mais as famílias, promovendo uma inclusão escolar efetiva e garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Dando continuidade à análise da relação entre família e escola no processo de inclusão, é fundamental compreender como os responsáveis percebem sua participação nas atividades promovidas pela instituição de ensino. A seguir, no quadro 15, são apresentadas as respostas dos pais e/ou responsáveis sobre suas experiências e envolvimento nas ações escolares.

Quadro 15: Como tem sido sua experiência participando das atividades que a escola promove?

SUJEITOS	RESPOSTAS
----------	-----------

R1	Quase não vou porque eu trabalho.
R2	As vezes eu vou. Difícil sair de casa, tem muita coisa pra fazer.
R3	Tento participar quando posso. Minha presença deixa minha filha feliz, mas nem sempre consigo estar presente.
R4	Participo sempre que posso. Acho importante ir nas reuniões para saber se ele está aprendendo.
R5	Participo sempre que posso. Acho importante estar presente e acompanhar o que a escola faz por ela.
R6	Sempre que posso, participo. A escola tem ajudado muito, e quero estar sempre indo, para entender como ajudá-lo em casa.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nota-se no quadro acima, que R1 e R2 mencionam dificuldades significativas para comparecer às atividades escolares, destacando o trabalho e as demandas domésticas como principais impedimentos. Esse cenário reflete uma realidade comum entre famílias de alunos da Educação Especial, em que a conciliação entre obrigações diárias e o acompanhamento escolar pode se tornar um desafio.

Por outro lado, R3, R4, R5 e R6 demonstram um esforço contínuo para participar sempre que possível, reconhecendo a importância desse envolvimento para o desenvolvimento dos filhos. Destaca-se a fala de R3, que enfatiza a felicidade da filha ao contar com sua presença, evidenciando o impacto positivo da participação familiar no bem-estar emocional dos alunos. Já R6 reforça a relevância do vínculo entre escola e família, ressaltando que estar presente nas atividades escolares contribui para compreender melhor como auxiliar a criança também em casa.

Essas respostas corroboram a necessidade de estratégias institucionais que ampliem a participação das famílias no ambiente escolar. Conscientizar os responsáveis sobre sua importância no processo educacional e flexibilizar as formas de envolvimento podem ser caminhos eficazes para fortalecer essa relação. Além disso, a escola deve buscar alternativas para engajar os pais que enfrentam dificuldades, promovendo reuniões em horários mais acessíveis ou disponibilizando canais de comunicação que facilitem o acompanhamento da rotina escolar dos alunos.

A participação da família no ambiente escolar deve ir além das reuniões periódicas e momentos formais convocados pela instituição. Santos (1999) e Silva (2016) ressaltam que esse envolvimento precisa ser constante e ativo ao longo da trajetória educacional dos filhos, promovendo uma relação mais próxima e colaborativa com a escola.

Um dos desafios observados nesse contexto é a falta de compreensão clara sobre os papéis e responsabilidades de cada parte. De um lado, a escola tende a acionar os pais apenas em momentos pontuais, como reuniões para entrega de boletins ou conselhos escolares. Por outro lado, muitas famílias acreditam que sua participação só é necessária quando solicitada ou quando o desempenho acadêmico do aluno exige atenção. Essa dinâmica pode gerar um distanciamento que impacta diretamente o acompanhamento e a inclusão dos estudantes no ambiente escolar. Assim, é essencial que tanto a escola quanto a família compreendam e assumam seus respectivos papéis, fortalecendo uma parceria efetiva para o desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, Mittler (2003, P. 213) destaca que a relação entre família e escola deve ser construída com base na confiança e no “respeito mútuo baseado em uma vontade para aprender com o outro, uma sensação de propósito comum, um compartilhamento de informação [...]”.

Essas reflexões dialogam diretamente com as respostas apresentadas no quadro anterior, que evidenciam diferentes níveis de envolvimento familiar nas atividades escolares. Enquanto alguns responsáveis reconhecem a importância da participação e buscam estar presentes sempre que possível, outros enfrentam dificuldades que limitam esse engajamento. Dessa forma, torna-se indispensável que a escola desenvolva estratégias para aproximar as famílias, oferecendo formas mais flexíveis de participação e reforçando o papel essencial que desempenham no processo educacional de seus filhos.

Prosseguindo as análises, no quadro abaixo são apresentadas as respostas dos pais à pergunta "O que é inclusão para você?", seguidas de uma análise que busca compreender suas concepções e os desafios enfrentados no contexto escolar.

Quadro 16: O que é inclusão para você?

SUJEITOS	RESPOSTAS
R1	Acho que é ele estar junto com os outros.
R2	Não sei explicar. Acho que é ele poder estudar como os outros.
R3	Inclusão é ela ter as mesmas oportunidades e ser respeitada como qualquer outra pessoa.
R4	Inclusão, para mim, é quando ele tem o mesmo direito de estudar, mesmo sendo diferente dos outros.
R5	Inclusão, para mim, é quando ela pode estudar, brincar e conviver com as outras crianças.
R6	Inclusão, para mim, é ele ser aceito do jeito que é e ter apoio da escola.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Percebe-se no quadro 16 que as respostas revelam diferentes compreensões sobre inclusão por parte dos responsáveis, com um consenso de que se trata da participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar junto aos demais colegas. Observa-se que alguns participantes, como R1 e R2, apresentam uma visão mais simplificada, associando inclusão à presença física na escola e ao acesso à educação. Outros, como R3, R4, R5 e R6, demonstram uma percepção mais ampliada, considerando aspectos como igualdade de oportunidades, respeito, direito à aprendizagem e socialização.

Essas respostas indicam que, embora os responsáveis reconheçam a importância da inclusão escolar, suas concepções variam conforme o nível de compreensão sobre o tema. A fala de R6, por exemplo, evidencia a necessidade de apoio institucional para que a inclusão se concretize de forma efetiva. Esse dado reforça a importância de promover diálogos contínuos entre escola e família, garantindo que todos os envolvidos compreendam a inclusão não apenas como o direito de estar na escola, mas como um processo que exige suporte, adaptação e acolhimento para assegurar o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Diante disso, é fundamental compreender a inclusão como um processo que vai além da simples inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar, exigindo transformações estruturais e pedagógicas que garantam sua plena participação. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (1994) se destaca como um marco essencial na defesa da inclusão social, reafirmando a importância da equidade educacional e do compromisso coletivo para garantir o direito de todos à educação. Ela defende que inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades (...). Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade (UNESCO, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca (1994) é um dos principais documentos internacionais voltados à inclusão social, enfatizando que a participação e a equidade são essenciais para a dignidade humana e para o exercício dos direitos. No contexto educacional, esse princípio se reflete no

desenvolvimento de estratégias que promovam a genuína igualdade de oportunidades, destacando que a inclusão exige não apenas mudanças pedagógicas, mas também um compromisso coletivo que envolva professores, colegas, pais e toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, Sasaki (2010, p. 40) afirma que a inclusão “é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos (...) e na mentalidade de todas as pessoas” (2010, p. 40). Já Aranha (2002) reforça que a inclusão não se trata apenas de integrar indivíduos antes marginalizados, mas de redesenhar os sistemas sociais para garantir que todos possam participar plenamente dentro de suas capacidades, resgatando direitos historicamente negados.

Essas concepções dialogam diretamente com as respostas dos responsáveis entrevistados, que associam a inclusão à possibilidade de seus filhos estudarem e conviverem com os demais alunos. No entanto, a inclusão não se limita à presença física dos estudantes na escola; ela requer mudanças estruturais e atitudinais que assegurem um ambiente verdadeiramente acessível e acolhedor. Assim, percebe-se a importância de ampliar o entendimento das famílias sobre o conceito de inclusão, fortalecendo seu papel na construção de uma escola mais equitativa, conforme defendem os documentos e autores citados.

Dando continuidade ao estudo, é essencial compreender como as famílias percebem o impacto das estratégias inclusivas no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. A Sala de Recursos Multifuncional (SRM), oferecida no contraturno, é uma das principais iniciativas voltadas ao atendimento educacional especializado, buscando complementar ou suplementar o desenvolvimento escolar desses alunos. Nesse sentido, o próximo quadro apresenta as percepções dos responsáveis sobre a aprendizagem na SRM e sua importância no percurso escolar de seus filhos.

Quadro 17: Como o (a) senhor (a) percebe a aprendizagem na SRM no contraturno? Acha importante? Por que?

SUJEITOS	RESPOSTAS
R1	Os professores ajuda ele, né? Então deve ser bom.
R2	Eles ajudam nas tarefas dele. A aprender matemática também.
R3	O atendimento no outro horário ajuda bastante porque dá mais atenção e ela aprende melhor. Acho importante para sua aprendizagem.
R4	O contraturno tem ajudado ele a se concentrar mais, acho importante porque lá ele recebe mais atenção

	individual e os professores são preparados pra isso.
R5	Ainda é pequena, mas percebo que qualquer apoio extra faz diferença. A atenção individual ajuda muito no desenvolvimento dela também.
R6	Acho muito importante, porque na SRM ele recebe mais atenção e atividades que ajudam no desenvolvimento dele.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Constata-se no quadro 17 que os responsáveis reconhecem a importância da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. De modo geral, as percepções indicam que o atendimento especializado oferecido no contraturno é visto como um suporte essencial, pois permite maior atenção individualizada e estratégias pedagógicas diferenciadas. Destaca-se que a SRM é percebida como um espaço que auxilia no desenvolvimento acadêmico, especialmente em áreas como a matemática (R2) e na melhora da concentração (R4). Além disso, há um reconhecimento do impacto positivo no desenvolvimento global das crianças, conforme apontado por R5 e R6, que destacam a relevância do atendimento especializado na evolução das habilidades dos alunos. Assim, as falas reforçam a necessidade de manter e fortalecer esse serviço, garantindo que a SRM continue a oferecer suporte adequado e alinhado às demandas dos estudantes, contribuindo efetivamente para sua inclusão e aprendizado.

Esse entendimento está alinhado ao que estabelece a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu Artigo 1º, a resolução define o AEE como um serviço “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.” Seu objetivo é complementar ou suplementar a formação dos educandos por meio de serviços e recursos que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem. O que requer um grande empenho por parte de todos que fazem educação. No Artigo 5º da referida Resolução prevê o local de atendimento a ser realizado pelo AEE:

prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Importante destacar, que o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer no contraturno, pois a presença do aluno com deficiência nas classes comuns é fundamental para que a inclusão aconteça de maneira integral e efetiva. Isso garante que ele tenha acesso ao currículo regular, convivendo com os demais colegas e participando ativamente das atividades escolares, enquanto recebe, no período complementar, um suporte pedagógico específico que atende às suas necessidades individuais.

Moretti e Corrêa (2009, p. 487) valorizam esse serviço, afirmando que, na perspectiva inclusiva, a sala de recursos tornou-se essencial, "pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar". Assim, percebe-se que a SRM não deve ser vista como um espaço isolado do ensino regular, mas como um suporte que possibilita a permanência e a aprendizagem dos alunos no contexto escolar comum. Nesse sentido, Arnal e Mori (2007, p. 3) alertam que a sala de recursos só pode ser considerada um instrumento de inclusão "[...] desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular". Dessa forma, reforça-se que a SRM deve estar integrada ao contexto escolar, garantindo que os estudantes com deficiência tenham acesso ao ensino de qualidade e possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

A atuação da família no Atendimento Educacional Especializado, especialmente na Educação Básica, é essencial para a efetividade desse serviço. No contexto escolar, o AEE desempenha o papel de acompanhar e apoiar a escolarização dos alunos com deficiência, sendo fundamental que os profissionais responsáveis conheçam sua trajetória de vida, incluindo o envolvimento familiar. Esse conhecimento permite compreender particularidades da deficiência e desafios socioafetivos que possam interferir no aprendizado, na socialização e no desempenho acadêmico do estudante (Saraiva; Wagner, 2013). Dessa maneira, percebe-se que a atuação da SRM precisa ser articulada com a participação ativa da família, garantindo um acompanhamento contínuo e um ambiente de aprendizagem mais eficaz e acolhedor para o aluno.

Prosseguindo com a análise dos dados, no próximo quadro serão abordadas as dificuldades e facilidades que a escola oferece aos alunos com deficiência, conforme a percepção de seus responsáveis. Compreender esses aspectos é essencial para avaliar a efetividade das práticas inclusivas adotadas pelas instituições de ensino.

Quadro 18: Aponte as dificuldades e/ou facilidades que a escola proporciona a seu(a) filho(a)?

SUJEITOS	RESPOSTAS
R1	É bom porque tem o ônibus que leva ele pra escola. O ruim que as vezes na outra aula que ele tem que ir não tem transporte.
R2	A escola está sendo boa pra ele. Até agora não temos o que reclamar.
R3	A escola tenta ajudar, tem algumas coisas que ela não consegue aprender. A facilidade é que na escola ela tem acompanhamento dos professores. E também quando não posso levar ela. Ela vai no ônibus da escola.
R4	A escola tenta ajudar ao máximo ele. Mas as vezes tem tarefas difíceis pra ele. Tem coisas que ele não entendi. Acho que deveria ser mais apropriada pra ele.
R5	A escola tem boa vontade, mas falta mais acessibilidade na escola, por exemplo no banheiro. Os pontos positivos da escola é que eles conseguiram uma cadeiras de rodas que fica na escola pra atender ela. E também a professora do contraturno sempre me orienta de como posso ajudar ela em casa. E quando preciso de consulta pra ela, eles sempre agendam pra mim também. Isso facilita bastante.
R6	A escola tem sido um apoio importante. Foi através da escola que conseguimos o laudo dele e a professora sempre nos orienta de como lidar com ele. E sempre que precisamos de consultas médicas eles agendam pra gente. E as vezes até vão até a cidade pra nos acompanhar.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Aponta-se no quadro 18 um panorama misto de facilidades e desafios enfrentados pelos pais em relação ao apoio que a escola oferece aos alunos com deficiência. A presença de facilidades, como o transporte escolar (relatada por R1 e R3) e a orientação contínua por parte dos professores (mencionada por R5 e R6), reflete um compromisso da escola em proporcionar condições para a frequência e o acompanhamento escolar. Além disso, a preocupação em auxiliar os pais com agendamentos médicos e o fornecimento de recursos, como a cadeira de rodas (referida por R5), também são pontos positivos que ilustram o apoio oferecido à família no processo de escolarização.

Por outro lado, as dificuldades relatadas, como a falta de transporte para atividades no contraturno (R1), a limitação em alguns aspectos pedagógicos (R4) e a falta de acessibilidade em algumas instalações, como o banheiro (R5), evidenciam lacunas ainda presentes no sistema educacional inclusivo. Essas falhas indicam que, embora a escola se esforce para fornecer suporte, há necessidade de mais adaptações estruturais e pedagógicas, além de um melhor planejamento para garantir que todos os aspectos da inclusão sejam atendidos. O retorno dos responsáveis também ressalta que a abordagem individualizada e o acompanhamento constante são fundamentais para o sucesso do processo de inclusão.

Para que a inclusão escolar seja eficaz, é essencial que haja uma colaboração contínua entre professores, familiares e outros profissionais da escola. Essa cooperação facilita a superação de obstáculos que possam dificultar a plena participação e o desenvolvimento do aluno no ensino regular, além de promover o crescimento tanto pessoal quanto profissional de todos os envolvidos (Mendes, 2006).

Essa realidade se reflete nas respostas dos responsáveis, que mencionam o transporte como um fator facilitador, mas também como uma limitação quando não está disponível no contraturno. A falta de acessibilidade e adaptação da escola também é apontada, destacando a necessidade de investimentos e parcerias entre Estado e Município para garantir que os alunos possam frequentar o AEE de maneira contínua e eficaz.

A acessibilidade ao AEE no contraturno é um desafio significativo para muitas famílias, especialmente quando há dificuldades financeiras para custear o transporte. Como apontado por Caiado e Fernandes (2015), essa limitação pode comprometer a frequência dos alunos nesse atendimento especializado. A Resolução nº 4, de 2009, estabelece que a oferta do AEE deve garantir recursos que eliminem barreiras e assegurem o acesso pleno dos estudantes ao aprendizado, incluindo transporte adequado (BRASIL, 2009). No contexto da zona rural, esse desafio se agrava, pois há casos em que os alunos precisam se deslocar para outra escola que ofereça o AEE no contraturno, dependendo, muitas vezes, de transporte fluvial. A falta dessa estrutura pode inviabilizar o atendimento e comprometer o processo inclusivo, reforçando a necessidade de políticas públicas que viabilizem esse direito de forma equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta dissertação possibilitou a identificação de desafios e lacunas na implementação das políticas de inclusão escolar em duas escolas situadas na zona rural de terra firme do município de Parintins/AM. Dentre as principais problemáticas observadas, destacam-se:

a) Visão dos gestores revelou que, apesar dos avanços na oferta de recursos pedagógicos e no apoio institucional, ainda persistem desafios estruturais e formativos que comprometem a efetivação da inclusão escolar. A acessibilidade física continua sendo uma das principais barreiras, dificultando a participação plena dos alunos. Além disso, a necessidade de formação continuada para os professores foi amplamente destacada, visto que estratégias pedagógicas inclusivas ainda precisam ser aprimoradas. Assim, políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, capacitação docente e suporte intersetorial são essenciais para fortalecer a inclusão escolar no contexto rural.

b) Os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) relataram dificuldades na formação continuada e na articulação com os docentes da sala comum, que ainda ocorre de forma irregular. O processo de identificação e encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) carece de protocolos mais claros e unificados. Além disso, a maior parte dos recursos pedagógicos utilizados ainda é confeccionada pelos próprios professores, adaptando-se às necessidades dos alunos. Apesar da colaboração entre os profissionais, há a necessidade de um suporte institucional mais estruturado, que viabilize a consolidação de práticas inclusivas mais eficazes.

c) A atuação dos monitores do AEE também apresenta desafios e potencialidades. Esses profissionais desempenham funções variadas, desde o suporte na locomoção, alimentação e higiene até a adaptação de materiais pedagógicos. No entanto, a indefinição clara de seu papel pode resultar em sobrecarga de funções e dificuldades na articulação com os demais profissionais da escola. A falta de materiais adequados também impacta a adaptação das atividades pedagógicas. Apesar desses desafios, a presença dos monitores é fundamental para a construção de um ambiente escolar

mais acolhedor e participativo. Dessa forma, a formação continuada e o fortalecimento do diálogo entre os profissionais são fundamentais para aprimorar essa atuação.

d) A expectativa das famílias em relação à inclusão escolar revelou preocupações iniciais quanto à adaptação dos alunos e ao suporte oferecido pela escola. No entanto, muitos responsáveis demonstram um esforço ativo para acompanhar o processo educativo, reconhecendo o impacto positivo dessa participação no desenvolvimento acadêmico e emocional dos filhos. As percepções sobre inclusão variam, indo desde uma visão restrita, focada apenas na presença física dos alunos na escola, até uma perspectiva mais ampla, que envolve igualdade de oportunidades e socialização. A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi amplamente valorizada pelas famílias como um suporte essencial para a aprendizagem, especialmente devido ao atendimento individualizado e às estratégias pedagógicas diferenciadas. Além disso, algumas iniciativas da escola, como transporte e orientação contínua, foram apontadas como fatores facilitadores para a permanência dos alunos na escola.

Os dados evidenciam que Parintins se destaca na oferta de Educação Especial e Inclusiva, garantindo suporte aos alunos com deficiência por meio de monitores, Salas de Recursos Multifuncionais e acompanhamento intersetorial. No entanto, desafios persistem, especialmente no monitoramento das escolas da zona rural, onde limitações de transporte e recursos humanos dificultam um acompanhamento mais efetivo. A coordenação de inclusão busca minimizar essas dificuldades com visitas às escolas-polo e comunicação via grupos de whatsapp, mas essas estratégias nem sempre garantem um suporte contínuo. A dificuldade de deslocamento, agravada pela seca, impacta diretamente a formação dos professores e o acompanhamento pedagógico. Assim, torna-se essencial ampliar investimentos e estratégias que assegurem um monitoramento mais próximo, garantindo que todos os alunos, independentemente da localização, tenham acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, a pesquisa reforça a necessidade de aprimoramento das políticas de inclusão escolar, com ênfase na ampliação de investimentos em formação continuada para educadores, na melhoria da infraestrutura escolar e na articulação entre os diferentes agentes envolvidos no processo educativo. Além disso, destaca-se a importância do diálogo constante com as famílias, fortalecendo a parceria entre escola e comunidade na promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

Por fim, este estudo contribui para a reflexão sobre os desafios e avanços da inclusão escolar na região amazônica, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e para a construção de estratégias

que garantam o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas condições e especificidades.

Consideramos que o estudo atendeu ao seu objetivo de avaliar as políticas de inclusão escolar em escolas rurais, mas ressaltamos a importância de novos questionamentos e investigações. Sugere-se que futuras pesquisas incluam a percepção dos próprios alunos público-alvo da educação especial e ampliem a escuta dos professores do ensino regular, aprofundando a compreensão dos desafios da inclusão. Além disso, é fundamental considerar as especificidades de cada localidade e os múltiplos fatores que influenciam o acesso e a permanência dos alunos na escola regular. Espera-se que esta pesquisa incentive novos estudos e promova reflexões que resultem em ações concretas para a melhoria da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L.C., Um legado do século XX para a política educacional do século XXI? A teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.40, p.126-144, dez. 2010.

AINSCOW, M. **O que significa inclusão?** Entrevista. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em 13 fev. 2009.

ALBANO, P. B. **Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora**. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17087> >. Acesso em: 6 » dez. 2023. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/1708>

ALMEIDA, M. I. **As alterações organizacionais e pedagógicas implementadas nos sistemas de ensino: políticas de inclusão?** Ed. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 119-129, 2002.

ANDRADE, Francisco Alcicley Vasconcelos. **Caracterização da Cadeia Produtiva do Artesanato em madeira no Município de Parintins sob a ótica da sustentabilidade/** Franscico Alcicley Vasconcelos Andrade. 2015.

ARANHA, M. S. F. **A integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Mesa redonda; a questão da integração do deficiente**. XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto. SP, 1994.

ARANHA, M. S. F. **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. Temas em Psicologia**, v. 2, p. 63-70, 2002.

ARANHA, M. S. F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos – a fundamentação filosófica – a história – a formalização**. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, XI (21). 2001.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARAÚJO, A. C. de. (2011). **Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no distrito federal**. Brasília, UFEUB.

ARAÚJO, I. de; CARDOSO, J. M. **Comunicação e saúde**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2007.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. **Educação escolar inclusiva: a prática pedagógica nas salas de recursos**. 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss02_06.pdf
Acesso em: 15 out.2010.

ARROYO, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). Apresentação. In: (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, p. 7-18.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, v.27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccede/v27n27/a04v2772.pdf>.

BEYER, Hugo Otto. **Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas**. IN: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (Orgs). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível:<<http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversdade%20%20Implica%-C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>>. Acesso em 08 de mar de 2016.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961– Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 19 de outubro de 2016.

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

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL, MEC.SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 14 de março de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto n. 3.298 Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**, Brasília, 1999.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **CNE/CEB 2/2001**, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Decreto 6.949 Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, 2009c.

BRASIL. Decreto n. 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, 8 fev. 2007, Seção 1, p. 316.

BRASIL. **Decreto n. 6949, 25 de agosto de 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 30 de abril de 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº9.394/96, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, 2008a.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008 Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em 30 de abril de 2017.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº. 24 - Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012**. Brasília, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, MEC, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/ n09**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializados. Brasília, 9 de Abril de 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595. Acesso em 08/11/2011.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva direito à diversidade no contexto da SECADI/MEC**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, junho 2013.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTEETE, M. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CAIADO, K. R. M. **Educação especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico**. Projeto de Pesquisa (Coord.). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. **Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio** no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. V.17, Edição Especial, 2011- Marília: ABPEE, 2011.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. (Org.) **Educação do Campo: Identidades e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília, DF, 2002.

CAMACHO, R. S. (2018). **Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório da II PNERA (1998-2011)** In: Coelho, Fabiano; Camacho, Rodrigo Simão. **O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Questão Agrária e Reforma Agrária –vol. I)**. Curitiba: CRV, p. 297-324.

CAMACHO, R. S., & Vieira, Jaqueline Machado. (2018). **Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.9, n.27, p. 443-464.

CAMPBELL, F.K. Disability Harms: exploring internalized Ableism. In: MARSHALL, C.A. et al. **Disabilities: insights from across fields and around the world**. Greenwood Publishing Group: London, 2009.

CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza. A montagem de um projeto de pesquisa na área das ciências sociais. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. **Desafios da Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: CERU, 2001 (Texto Ceru. Série 2, n.8).

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. Rolim. **Concepções de Professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva**. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 10 de junho de 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que Ensino Colaborativo?** 1. Ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CARDOSO, A. A., Taveira, G. D. de M., & Stribel, G. P. (2021). **Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais**. Revista Teias v. 22, n. 65.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente.** In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. Anais... Londrina: ABPEE, 2013. p. 3.307-3.320.

CARDOSO, M.R.G., Oliveira, G.S. de, & Ghelli, K.G.M. (2021). **Análise de Conteúdo: Uma Metodologia de Pesquisa Qualitativa.** Cadernos da Fucamp, v. 20, n.43, pp. 98-111.

CARMO, B. C. M., Fumes, N. D. L. F., Mercado, E. L. O., & Magalhães, L. D. O. R. (2019). **Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial.** Revista Educação Especial, 32, 1-28.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”** – 13. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CHAVES, Maria P. S. R. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia:** o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. 2001. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORRÊA, N. M. **A educação especial no Brasil dos anos 1990:** um esboço de política no contexto da reforma do estado. GT: Educação Especial /n.15. Acesso em 15/07/2009 www.anped.org.br/reunioes/27/gt15.

CORRÊA, N.M. A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.

CUNHA, L.A. Ensino Médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa.** n° 111, p. 47-70, dezembro, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em 01 ago. 2023.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social.** Campinas: Autores Associados, 2002.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant’Ana. **O mito moderno da natureza intocada.** 6° ed, ampliada – São Paulo: Hueitee: Nubaub-USP/CEC, 2008.

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

DOURADO, L.F., Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturas de uma política. **Educação e Sociedade.**,Campinas, v.31, n.112, p.677 – 705, jul-set. 2010.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Experiências de in/exclusão no currículo escolar: desafios e complexidades.** In: 31° REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. Anais [...] . Caxambu: Anped, 2008. p. 01-15.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense** / Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. -- São Carlos: UFSCar, 2015. 280 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense** / Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. -- São Carlos: UFSCar, 2015. 280 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense** / Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. -- São Carlos: UFSCar, 2015. 280 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibplex, 2007.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Paulista, Bauru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204942>. Acesso em 29 abr. 2023.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2007.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 123 f. Dissertação. Universidade Federal de Goiás, 2013.

FREITAS, S. N. **A Formação de Professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, Davi. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FRIGOTTO, G. Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de (Org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

GARCIA, R. M.C. MICHELS, M.H. A política de educação especial no Brasil (1991 – 2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.17, n. especial, Marília, maio – agosto, 2011.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GONDIM, Linda M.P. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**/ Linda M.P. Gondim, Jacob Carlos Lima. São Carlos: Ed. UFSCar, 2010.

GUERREIRO, E.M.B.R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**., Santa Maria, v.25, n.43, p.217-232, maio/ago. 2012.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2021**. Rio de Janeiro, 2022.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.25, n.3, p. 9-25, maio 2004.

JANNUZZI. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br> . Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

KASSAR, M.C.M. **Ciência e Senso Comum no Cotidiano das Classes Especiais**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

KASSAR; REBELO, A. S. **O especial na educação, o atendimento especializado e a educação especial**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida, ES. Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Porto Alegre: FCAA, 2011. v. 1. p. 1-17.

KASSAR. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n.41, p.61-79, jul/set, 2011b.

KASSAR. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, maio/ago, 2011a.

KASSAR. Reforma do Estado e educação especial: preliminares para uma análise. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n.11, p.24-34, novembro 2001.

LACERDA, P.M. **De perto, ninguém é anormal: a construção discursiva de identidades, em narrativas de trajetórias escolares longas, de ‘pessoas com deficiência’**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, setembro de 2006.

LAPLANE, A. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.; LAPLANE, A. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 05-20.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOÉS, M.C.R., LAPLANE, A.L.F. (Orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LEAL, João. Diário de Campo: Modos de fazer, modos de usar. In: ALMEIDA, Sónia Vespeira. CACHADO, Rita Ávila. **Os arquivos dos Antropólogos**. 1º Ed. Lisboa: Palavrão, Associação Cultural, 2016.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc São Paulo/CEBRAP. São Paulo, 2016.

LOPES, Corcini Maura. **In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos**. **Revista Colombiana de Educación**, n. 54, junho, 2008, p. 96-119.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, A. **Ponte rio Negro, vista Iranduba – Manaus.** (2018). Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/315674255126969379>. Acesso: 10. abr. 2020

MACHADO, A. M. **Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando.** In: Baptista, C. R. (Org). *Inclusão e escolarização Múltiplas perspectivas.* Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 127-136.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão- Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão.** In: Stobaüs, C.; Mosquera, J. J. M. (Orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva.* 2. ed. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. p. 27-40.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Org.). **Inclusão escolar** São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2013. 96p.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

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

MATTOS, CLG, **A abordagem etnográfica na investigação científica.** In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e Educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grange: EDUEPB, 2011. Pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books: <http://books.scielo.org>.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas.** 3. 114 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELLO, Alex Fiúza. Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: O caso brasileiro. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 107 | 2015, publicado a 04 setembro 2015, consultado a 15 junho 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/6025>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.6025>.

MELLO, Alex Fiúza. **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável da Amazônia: O caso brasileiro.** **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, 107 | 2015, publicado a 04 setembro 2015, consultado a 15 junho 2021. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/6025>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.6025>.

MELO, J. (2018). **Estratégias de superação da pobreza no Brasil e impactos no meio rural.** Rio de Janeiro. IPEA.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**; São Paulo: Atlas, 2005.

MICHELS, M.H., GARCIA, R.C.G. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v.34, n.93, p.157 – 173, maio-ago. 2014.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, T. G. **Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: Construindo Sistemas Educacionais Inclusivos**. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, n. 01, p. 81-100, 2015.

MIRANDA, T. G. **Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: Construindo Sistemas Educacionais Inclusivos**. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, n. 01, p. 81-100, 2015.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.461-487, maio/ago. 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. **Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. **A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns**. In: v CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., Londrina, 2009. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina., 2009. p.485-492 (1 CDROM).

MOTA, M.O. Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos. **Estudos de Avaliação Educacional**., São Paulo, v.29, n.72, p.684-709, set/dez, 2018.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

Nozu, W. C. S., Ribeiro, E. A., & Bruno, M. M. G. (2018). **Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações**. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.9, n.27, p. 317-349.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das Ciências Humanas**. Paulo de Salles Oliveira (organizador). São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2 ed. Brasília: Paralelo 15. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especialna perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p.153-169.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista brasileira de Educação Especial**. Marília, set-dez, 2004, v.10, n.3, p. 287-308.

OMOTE, Sadao. **Deficiente e não-deficiente: recortes do mesmo tecido**. Revista Brasileira de Educação Especial, vol.1, n.2, Piracicaba/SP: UNIMEP, 1994.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em : <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 ago.2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PADILHA, C.A.T. Educação e Inclusão no Brasil (1985 – 2010). **Dissertação de Mestrado**, Unicamp, 2014.

PADILHA. A política de educação especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 66, p. 160-177, 2015.

PAES DE CARVALHO, C. OLIVEIRA, A.C.P., LIMA, M.F.M. Avaliações externas? Tensões e desafios para a gestão escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.25, n59, p.50-76, set/dez/2014. PARINTINS. **Lei Orgânica Municipal**. (2004). In: http://www.camaraparintins.am.gov.br/documentos/lei_organica_de_parintins.pdf.

PAULA, Jairo de. **Inclusão mais que um desafio escolar: um desafio social**. 2. ed. São Paulo: J. de Paulo: PUC/SP-EDUC, 2004.

PAVESI, M., & MAINARDES, J. (2019). **História das políticas de educação especial no estado de Alagoas: a importância da análise em contextos situados**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 24, n. 41.

PICOLLI, Roberta. **Educação Inclusiva do aluno com necessidades especiais: desafios e perspectivas para os gestores**. 2010. Disponível em: . Acessado em: 19/03/2018.

PINTO, Céli. R.J. **Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos**. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, jul/dez, 1999. p. 33 – 55.

PLATT, A. D. O Paradigma Inclusivo Das Políticas Educacionais e o Paradigma Excludente das Políticas Econômicas nos anos 90: o constructo sócio conceitual na normalidade/anormalidade (ou Adequação Social). **Tese de Doutorado**. Campinas, São Paulo: UNICAMP (Faculdade de Educação), 2004.

PLETSCH, M. D. . **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)**. **Revista teias** (UERJ. Online) , v. 12, p. 39-55, 2011.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis**

Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas [online] 2014, 22. Acesso em: 29 de novembro de 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898089>.

PLETSCH, M. D. A escolarização do aluno com deficiência intelectual...apesar do diagnóstico. In: Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães; Meletti, Silvia Marcia Ferreira (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de letras, 2013.p. 243-269.

POPKEWITZ, Tomaz S. **Administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais**. In: WARDE, M. J. (org). *Novas Políticas Educacionais: críticas perspectivas*. São Paulo: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 147 – 171.

PROCACCI, Giovanna. **Exlus ou citoyens? Les pauvres et les sciences sociales**. *Archives Européens de Sociologie XXXVI*, 1996.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial em Escolas do Campo: Um Estudo sobre o Sistema Municipal de Ensino de Marabá, Pa. **Revista Cocar**.v.8, n.15,2014.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. *Educação Especial em Escolas do Campo: Um Estudo sobre o Sistema Municipal de Ensino de Marabá, Pa*. **Revista Cocar**.v.8, n.15,2014.

REBELO, A.S. Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. **Dissertação de mestrado**. UFMS, 2012.

REBELO. A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2016.

REBELO. KASSAR, M.C.M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.11, n.1, p56-66, jul/dez. 2017.

RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R.. **A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

SALOMON, Delcio Vieira. **A maravilhosa incerteza: ensaios de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar** – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**, VII Congresso Brasileiro de Sociologia, Ríó de Janeiro,1995.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **A inclusão escolar na política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública**. Dissertação. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.

SASSAKI, R. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: SASSAKI, R. **Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003, p. 12 – 16.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R.K. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.** São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** In: VIVARTA, Veet (coord.). *Mídia e deficiência.* Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10155001-Terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao-romeu-kazumi-sasaki.html>. Acesso em 27 ago. 2019.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.24, p.7-16, junho 2008.

SAWAIA, Bader. **Introdução: exclusão ou inclusão perversa?** In: SAWAIA, Bader (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-13. Disponível em: <http://blogpsicologiablog.files.wordpress.com/2011/09/as-artimanhas-da-excluso3a3osawaia-org.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2012.

SCHNAPPER, Dominique. **Intégration et exclusion dans les sociétés modernes.** In: PAUGAN, S. (Dir.). *L' exclusion, l'état des savoirs.* Paris: La Découverte, 1996, p.23-31 e p.27-28.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Formação docente e educação inclusiva.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

SILVA, Charlene Maria Muniz da . **Territorialidades Rurais no Município de Parintins: habitus, circularidade da cultura e ethos ambiental na localidade do Zé Açu.** Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

SILVA, Cristina Maria das Dores. Inclusão: dos limites às possibilidades. In: Roth, Berenice Weissheimer (Org). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, K. C. dos S., & Angelucci, C. B. (2018). **A lógica medicalizante nas políticas públicas de educação.** *Revista Educação Especial*,| v. 31, n. 62, p. 683-696.

SILVA, Marina Osmarina. Saindo da invisibilidade: a política nacional de povos e comunidades tradicionais. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p.7-9, abr./set, 2007.

SKLIAR, Carlos B. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.** *Educação Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-33, 1999.

SORIANO, Raul Rojas. **Manual de Pesquisa Social.** Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2004.

SPOZATI, Aldaíza (Coord.). **Exclusão social e fracasso escolar.** *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

STEREN DOS SANTOS, Tania. **Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital.** *Sociologias (on line)*, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 170-198, jul./dez. 2001. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819569008. Acesso em: 15 jan.

TIBALLI, E. F. A.; JORGE, L. E. A Etnofotografia como meio de Conhecimento no Campo da Educação. **Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 63–76, 2008. DOI: 10.18224/hab.v5.1.2007.63-76. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/377>. Acesso em: 31 out. 2023.

TOMAZ, O. Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisele Benzi (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 3. Ed. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul, 2015.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul, 2015.

VALLE, J.W., CONNOR, D.J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Incluir para excluir**. In: Larrosa, J.; Skliar, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A.; Lopes, M. C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. *Verve*, São Paulo: Nu-Sol, v. 20, p. 121-135, 2011.

WAGLEY, Charles. **Uma Comunidade Amazônica: Estudo do Homem nos Trópicos**. São Paulo, Editora Nacional, 1957.

WOORTMANN, Klaas. “Com parente não se neguceia”: o campesinato como ordem moral. In: **Anuário Antropológico**, 87. Brasília: EDUNB; Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Entrevista Gestor (a) da Escola

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia que tem como tema: ***“REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM”***. Nosso objetivo de estudo é avaliar as políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência na Zona Rural do Município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Marcelle Perpétuo Rodrigues de Sá e Prof. Dr. José Gil Vicente.

Questões da entrevista:

Questão 1: Gênero?

Questão 2: Idade?

Questão 3: Município?

Questão 4: Vínculo empregatício?

Questão 5: Qual sua carga horária de trabalho?

Questão 6: Fale um pouco sobre sua formação?

Questão 7: Como foi sua experiência na inclusão das pessoas com deficiência nas atividades desenvolvidas anteriormente?

Questão 8: Há quanto tempo atua na gestão da escola?

Questão 9: Quais estratégias a escola adota para promover a inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar?

Questão 10: Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela escola em relação à inclusão de alunos com deficiência, considerando o contexto da zona rural?

Questão 11: Como a escola organiza a formação e o apoio aos professores para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência?

Questão 12: A escola conta com recursos ou infraestrutura adequada para atender os alunos com deficiência? Se não, quais são as maiores limitações?

Questão 13: De que forma a escola realiza o acompanhamento pedagógico e emocional dos alunos com deficiência, especialmente os que precisam se deslocar para outros locais para atendimento especializado?

Questão 14: Na sua percepção, quais melhorias ou mudanças seriam necessárias para fortalecer a inclusão escolar dos alunos com deficiência na zona rural?



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Entrevista Professor da Sala de Recursos Multifuncional

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia que tem como tema: **“REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM”**. Nosso objetivo de estudo é avaliar as políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência na Zona Rural do Município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Marcelle Perpétuo Rodrigues de Sá e Prof. Dr. José Gil Vicente.

Questões da entrevista:

Questão 1: Gênero?

Questão 2: Idade?

Questão 3: Município?

Questão 4: Vínculo empregatício?

Questão 5: Qual sua carga horária de trabalho?

Questão 6: Há quanto tempo atua na SRM?

Questão 7: Qual sua formação inicial?

Questão 8: Qual sua formação para atuar na SRM?

Questão 9: Com que frequência a SEMED promove curso de atualização e formação para os docentes da SRM?

Nunca Raramente Algumas vezes Com muita frequência

Questão 10: Com base na sua experiência, em uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui para importância da parceria entre os professores para inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial?

0() 1() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

Questão 11: Com base na sua experiência, em uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui para importância da relação família/escola para o funcionamento do AEE e conseqüentemente para inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial?

0() 1() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

Questão 12: Há articulação com os professores da sala de aula comum? Descreva como é essa articulação.

Questão 13: Como é a participação das famílias (pais/responsáveis) dos alunos do AEE? Descreva como é essa participação.

Questão 14: Você considera importante a participação da família no processo de escolarização e inclusão dos alunos com deficiência? Por quê?

Questão 15: Você convida os pais/responsáveis para participarem das atividades da SRM?

Questão 16: Quais as informações e/ou orientações que você mais comunica os pais/responsáveis do aluno?

Questão 17: Quanto a organização o funcionamento do AEE:

- a) Como é feita a identificação e encaminhamento do aluno a SRM?
- b) Número de atendimento por semana, são em grupo ou individual?
- c) Como é a assiduidade dos alunos?

Questão 18: Quais aspectos você considera na elaboração do plano do aluno?

Questão 19: Você utiliza os materiais didático/pedagógicos vindos do MEC no atendimento dos alunos? Caso utilize, quais você usa com mais frequência?

Questão 20: Você adapta ou constrói materiais didáticos/pedagógicos mais acessíveis aos alunos do AEE? Se sim, cite alguns exemplos.



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Entrevista Auxiliar/Monitor do AEE

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia que tem como tema: **“REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM”**. Nosso objetivo de estudo é avaliar as políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência na Zona Rural do Município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Marcelle Perpétuo Rodrigues de Sá e Prof. Dr. José Gil Vicente.

Questões da entrevista:

Questão 1: Gênero?

Questão 2: Idade?

Questão 3: Município?

Questão 4: Vínculo empregatício?

Questão 5: Qual sua carga horária de trabalho?

Questão 6: Há quanto tempo atua como auxiliar/monitor do AEE?

Questão 7: Qual sua formação inicial?

Questão 8: Qual sua formação para atuar no AEE?

Questão 9: Quantos alunos com deficiência você auxilia? Quais tipos de deficiência?

Questão 10: Com que frequência a SEMED promove curso de atualização e formação para os auxiliares/monitores do AEE?

() Nunca () Raramente () Algumas vezes () Com muita frequência

Questão 11: O que é pra você o Atendimento Educacional Especializado?

Questão 12: Para você o atendimento na SRM tem ajudado o aluno (a) com deficiência na sua aprendizagem?

Questão 13: Como tem sido sua vivência com o professor na sala de aula?

Questão 14: Qual é pra você a função do auxiliar/monitor do AEE na sala de aula?

Questão 15: Como você tem se sentido no trabalho que vem realizando?

Questão 16: Como você percebe a relação PCD, família e escola?

Questão 17: Pra você como é a participação do aluno (a) com deficiência nas atividades escolares?

Questão 18: Como você tem vivenciado a inclusão dos alunos com deficiência pelos alunos sem deficiência na escola?

Questão 19: Como você tem vivenciado a presença da família na escola? Conte-nos a partir da sua experiência?

Questão 20: Como você vivencia a aceitação da família com relação ao seu trabalho?

Questão 21: Relate como você tem desenvolvido seu trabalho no atendimento ofertado ao aluno(a) com deficiência em sala de aula?



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Entrevista Família

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia que tem como

tema: **“REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM”**. Nosso objetivo de estudo é avaliar as políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência na Zona Rural do Município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Marcelle Perpétuo Rodrigues de Sá e Prof. Dr. José Gil Vicente.

Questões da entrevista:

Questão 1: Gênero?

Questão 2: Idade?

Questão 3: Município?

Questão 4: Como você se sente sendo mãe/pai e/ou responsável de uma pessoa com deficiência?

Questão 5: Como é a sua vivência com seu filho (a)?

Questão 6: Como você percebe a inclusão social de seu (a) filho (a) na comunidade (festas tradicionais, campeonatos e passeios)?

Questão 7: Como tem se sentido quanto a vida escolar de seu (a) filho(a) desde o momento que começou a estudar?

Questão 8: Como se sente com a aprendizagem que seu (a) filho (a) tem na escola?

Questão 9: O que é inclusão para você?

Questão 10: O que é o Atendimento Educacional Especializado para você?

Questão 11: Como tem sido sua experiência participando das atividades que a escola promove?

Questão 12: Como é pra você a relação dos professores, gestores, monitores, serviços gerais com seu (a) filho (a)?

Questão 13: Como o (a) senhor (a) percebe a aprendizagem na SRM no contraturno? Acha importante? Por que?

Questão 14: Como o (a) senhor (a) percebe a relação com os colegas da escola?

Questão 15: Aponte as dificuldades e/ou facilidades que a escola proporciona a seu(a) filho(a)?



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



Entrevista Coordenação de Educação Inclusiva

Estimado participante, apresentamos abaixo algumas questões que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa de Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia que tem como tema: ***“REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM”***. Nosso objetivo de estudo é avaliar as políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência na Zona Rural do Município de Parintins/AM, levando em consideração o que dizem os sujeitos sobre a temática.

Agradecemos o apoio antecipadamente.

Mestranda Marcelle Perpétuo Rodrigues de Sá e Prof. Dr. José Gil Vicente.

Questões da entrevista:

Questão 1: Gênero?

Questão 2: Idade?

Questão 3: Município?

Questão 4: Vínculo empregatício?

Questão 5: Qual sua carga horária de trabalho?

Questão 6: Fale um pouco sobre sua formação?

Questão 7: Como foi sua experiência na inclusão das pessoas com deficiência nas atividades desenvolvidas anteriormente?

Questão 8: Há quanto tempo atua na Coordenação de Educação Inclusiva da SEMED/PIN

Questão 9: Quantos profissionais atuam na Coordenação de Educação Inclusiva?

Questão 10: Como é realizada a oferta de formação continuada aos profissionais que atuam com alunos com deficiência desde que assumiu a função que exerce?

Questão 11: Como você observa a inclusão escolar dos alunos com deficiência no município de Parintins/AM?

Questão 12: Como tem sido sua experiência na seleção dos auxiliares e/ou monitores dos alunos com deficiência? Quais os critérios exigidos?

Questão 13: Como você tem vivenciado a organização dos critérios para a seleção de professores da sala de recursos multifuncional que atenderão os alunos com deficiência?

Questão 14: Quais as facilidades e/ou dificuldades no monitoramento e avaliação das atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência das escolas localizadas na Zona Rural do município?

Questão 15: Como é realizado o monitoramento da equipe de Educação Inclusiva nas escolas localizadas na Zona Rural do Município? Com qual periodicidade é realizado?

Questão 16: O que é pra você o Atendimento Educacional Especializado?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PODER EXECUTIVO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a) _____

Convidamo-lo a participar, como voluntário (a), da pesquisa de pós-graduação “**REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM**”. Este projeto está sendo desenvolvido pela mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/UFAM, pela pesquisadora Marcelle Perpétuo Rodrigues de Sá, residente a Avenida Silves, nº 1140, Condomínio Jardim Brasil, Bloco 6B, Apto 106, Bairro Raíz, Manaus/AM, telefone (92) 98182-6602 e e-mail marcellerodriguesdesa@gmail.com, sob orientação do Prof. Dr. José Gil Vicente, com endereço profissional: Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, nº 1200 – Coroado I, Manaus – AM, 69067-005, telefone (92) 99313-8153 e e-mail: jgilvicente@ufam.edu.br.

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa tem como objetivo geral avaliar as políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência na Zona Rural do Município de Parintins/AM. Esta é uma pesquisa qualitativa e, para alcançar o objetivo, serão utilizados com o (a) senhor (a) para coleta de dados: entrevista. Informamos que a entrevista constituirá objeto de análise desse estudo, podendo ser citada na Dissertação de Mestrado.

Durante as atividades de coleta de dados não haverá nenhuma intenção de causar qualquer risco de constrangimento, mal-estar e/ou incômodo ao entrevistado (a). O senhor (a) deverá se sentir à vontade para nos chamar a qualquer momento para falarmos sobre suas preocupações e dúvidas, afim de informar o (a) pesquisador (a) se comprometa a minimizar tais riscos. Os resultados da

pesquisa serão analisados e publicados mas sua identidade não será divulgada. Asseguramos o sigilo sobre sua participação.

O (a) senhor (a) pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar e, pelo fato de desejar sair da pesquisa, não terá nenhuma remuneração porque o custeio da pesquisa será de total responsabilidade da pesquisadora.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa que tem como título “**REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM**”. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendi a natureza e o objetivo da referida pesquisa e seus procedimentos. Estou totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo (a) pesquisador (a), ficando uma via com cada um (a) de nós.

Parintins, ____ de _____ de 2024.

Participante da Pesquisa

Marcelle Perpétuo Rodrigues de Sá

Pesquisadora Responsável

ANEXO**ANEXO A – Aceite da Secretaria Municipal de Educação****PREFEITURA DE PARINTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

OFÍCIO nº142/2024 – GABSEC / SEMED

Parintins, 17 de outubro de 2024.

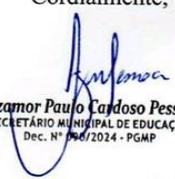
DO: Secretário Municipal de Educação de Parintins
AZAMOR PAULO CARDOSO PESSOAAO: Prof. Dr. JOSÉ GIL VICENTE
ICSEZ/UFAM

Considerando sua solicitação através de Ofício S/N/2024 – PPGSCA/ICHL, encaminhado para essa Secretaria, com a apresentação da mestranda Marcelle Perpétuo Rodrigues de Sá, do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, com a pesquisa intitulada “REMANDO PARA A INCLUSÃO: O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DE PARINTINS/AM”, sob sua orientação, AUTORIZAMOS a realização da referida pesquisa.

Quanto ao transporte fluvial e aos equipamentos solicitados no referido ofício, não nos responsabilizamos.

Na oportunidade, apresentamos a V.Sa. votos de estima e consideração.

Cordialmente,



Azamor Paulo Cardoso Pessoa
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Dec. Nº 142/2024 - PGMP