

Paulo Marcos Ferreira Andrade
(Organizador)

Educação

**Especial e
Inclusiva**

perspectivas, relatos e evidências
Vol. 7



AYA EDITORA

2025

Educação Especial e Inclusiva

perspectivas, relatos e evidências
Vol. 7

Paulo Marcos Ferreira Andrade
(Organizador)

Educação Especial e Inclusiva

perspectivas, relatos e evidências
Vol. 7



AYA EDITORA
2025

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Me. Paulo Marcos Ferreira
Andrade

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)

Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional **(CC BY 4.0)**. Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal.

É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E2446 Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências [recurso eletrônico]. / Paulo Marcos Ferreira Andrade (organizador). -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 75 p.

v.7

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-692-8

DOI: 10.47573/aya.5379.2.416

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Inclusão digital. 4. Quilombos - Brasil - História. 5. Transtorno do espectro autista. 6. Inclusão escolar. 7. Educação e Estado. I. Andrade, Paulo Marcos Ferreira. II. Título

CDD: 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 9

01

Metodologias para o Ensino da Língua Portuguesa para Alunos Surdos: Uma Pesquisa Bibliográfica..... 10

Emily Aparecida Barão
Mylena Moreira Brixner

DOI: 10.47573/aya.5379.2.416.1

02

Tecnologias Digitais na Educação Inclusiva: Paradigmas, Práticas Pedagógicas e Transformação Social na Amazônia..... 20

Ednelza Duarte de Souza
Maria de Fátima de Souza Vieira
Sebastiana Ferreira da Silva
Sílvia Lima de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.416.2

03

Autismo: Transtorno Invasivos do Desenvolvimento e no Processo de Inclusão no Ensino 33

Mirian Maria de Souza
Fábia Regina Rodrigues Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.416.3

04

O Ensino Modular e a Valorização da História e Cultura Quilombola 46

Marlyene Carvalho Monteiro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.416.4

05

O Estado do Conhecimento sobre Políticas Públicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Estudantes Autistas: Reflexões a partir de uma Revisão Bibliográfica 58

Tatiane Mendes Ferreira

Charlene Regina Pomin

Roseny Alves da Silva Vieira

Yara de Souza Limeira

Valéria Pissolatto dos Santos

Maria das Graças Melo

Luciana Velto Macari

Fabiana da Rocha Carvalho

Eric Penas Lacerda da Cunha

Ana Paula Santos de Abreu Viana

DOI: 10.47573/aya.5379.2.416.5

Organizador 69

Índice Remissivo 70

Apresentação

A educação especial e inclusiva é um campo de pesquisa e prática que tem se expandido e diversificado, acompanhando os avanços sociais, científicos e tecnológicos. Este volume apresenta um conjunto de estudos que examinam diferentes abordagens e desafios enfrentados na construção de um sistema educacional mais equitativo. Por meio da articulação de metodologias, políticas públicas e práticas pedagógicas, os trabalhos aqui reunidos contribuem para o entendimento das complexas dinâmicas da inclusão escolar.

A inclusão de alunos surdos no ensino da Língua Portuguesa é um dos temas explorados, com destaque para a análise de metodologias que buscam otimizar a aprendizagem em um contexto bilíngue. A necessidade de adaptação curricular e de estratégias pedagógicas eficazes são questões centrais dessa discussão, ressaltando a importância da formação docente específica para essa realidade. Além disso, o impacto das tecnologias digitais na educação inclusiva é abordado, com ênfase na maneira como essas ferramentas podem mediar processos de aprendizagem e ampliar as oportunidades educacionais para diferentes públicos, especialmente na região amazônica.

A presença de estudantes com transtorno do espectro autista nas escolas comuns é outro aspecto investigado, abordando desafios e possibilidades do processo inclusivo. A pesquisa enfatiza os fatores que influenciam a trajetória educacional desses alunos, bem como os dispositivos institucionais mobilizados para garantir sua participação efetiva no ambiente escolar. No campo das políticas públicas, são analisadas as diretrizes voltadas ao atendimento educacional especializado, refletindo sobre os avanços e limitações das iniciativas voltadas à inclusão de estudantes autistas.

Outro ponto relevante é a valorização da cultura quilombola no currículo escolar, por meio da implementação de um ensino modular que reconhece e integra a história e os saberes dessas comunidades. A abordagem destaca a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a identidade cultural dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Assim, este volume reforça a necessidade de uma educação que compreenda e respeite as múltiplas realidades e necessidades dos seus sujeitos.

A diversidade de perspectivas apresentadas neste livro enriquece o debate acadêmico sobre inclusão educacional, permitindo reflexões sobre práticas, desafios e políticas que influenciam a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Os estudos aqui reunidos oferecem subsídios importantes para pesquisadores, educadores e formuladores de políticas interessados em aprofundar o conhecimento sobre as diferentes dimensões da educação especial e inclusiva, estimulando ações que fortaleçam a equidade no acesso ao ensino e na aprendizagem.

Boa leitura!

Metodologias para o Ensino da Língua Portuguesa para Alunos Surdos: Uma Pesquisa Bibliográfica

Methodologies for Teaching Portuguese Language to Deaf Students: a Bibliographic Research

Emily Aparecida Barão

Acadêmica do quarto ano de Letras - Portugues e Inglês da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória

Mylena Moreira Brixner

Acadêmica do quarto ano de Letras - Portugues e Inglês da Universidade Estadual do Paraná - Campus de União da Vitória

RESUMO

O presente trabalho busca através de uma pesquisa bibliográfica, traçar metodologias para o ensino da Língua Portuguesa para alunos com deficiência auditiva. Com a leitura aprofundada do livro “Ideias para o ensinar português para alunos surdos” das autoras Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt, publicado em 2006, pode-se ter uma experiência em relação aos métodos de abordagem da língua de sinais e da língua portuguesa. Sabe-se que por muito tempo pessoas com deficiência auditiva foram “excluídas” da sociedade, muitas vezes sendo forçados a viverem isolados. Porém hoje em dia com a inclusão, encontra-se cada vez mais pessoas surdas em salas de aulas, com isso, é importante investigar metodologias e atividades que auxiliem o professor com seu papel de ensinar a língua portuguesa para todos os estudantes com dificuldade ou deficiência auditiva.

Palavras-chave: metodologias; língua portuguesa; surdez.

ABSTRACT

The present work seeks, through a bibliographic research, to outline methodologies for the teaching of the Portuguese language to students with



hearing impairment. With the in-depth reading of the book “Ideas for teaching Portuguese to deaf students” by the authors Ronice Müller de Quadros and Magali L. P. Schmiedt, published in 2006, it is possible to have an experience in relation to the methods of approaching sign language and the Portuguese language. It is known that for a long time people with hearing problems were “excluded” from society, often being forced to live in isolation. However, nowadays with inclusion, there are more and more deaf people in classrooms, so it is important to investigate methodologies and activities that help the teacher with his role of teaching the Portuguese language to all students with hearing difficulty or impairment.

Keywords: methodologies; portuguese language; deafness.

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa

Uma variante do Latim, falada pelos romanos, os quais utilizavam sua língua de forma vulgar para se comunicar, deu origem à Língua Portuguesa. Adotada por cerca de 230 milhões de pessoas, a Língua Portuguesa está presente em quatro dos seis continentes, sendo o oitavo idioma mais falado no planeta. Cinco séculos depois da colonização nas terras brasileiras, o Brasil representa a maior nação falante dessa língua. Considerando que essa língua é tão valorizada e que o Brasil ocupa uma posição importante dentro dos países lusófonos, é necessário promover o letramento amplo, permitindo a todos o acesso aos bens artísticos, culturais, buscando o desenvolvimento e a realização pessoal.

O ensino da Língua Portuguesa é amplamente importante para o desenvolvimento da comunicação entre a sociedade brasileira, é também imprescindível para a formação do cidadão, desenvolvendo a fala, escrita, leitura e interpretação. Pensando nisso, parte o questionamento desta pesquisa, como ocorre o ensino da Língua Portuguesa nas salas de aula para aqueles que possuem deficiência auditiva?

Partindo desse questionamento, o presente trabalho busca metodologias e formas de ensino que visam o trabalho em sala de aula com surdos e/ou mudos no ensino do idioma brasileiro. Sabendo que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é a forma de comunicação desse grupo de indivíduos para interagir e adquirir conhecimentos, reflete-se sobre como vem ocorrendo a aprendizagem da Língua Portuguesa para a leitura e escrita.

LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA

Na idade média, as pessoas surdas eram tidas como objeto de curiosidade e eram desprovidos de alguns direitos como, por exemplo, não podiam participar de celebrações religiosas, não podiam se casar e não podiam receber heranças. Porém toda essa visão passa a mudar na idade moderna, quando o médico e filósofo Girolamo Cardano (1501-1576) concluiu em seus estudos que os surdos tinham habilidade para a razão e podiam aprender. Ele conseguiu criar uma forma de se comunicar com pessoas surdas através de sinais e da escrita, e assim, famílias de condições nobres, começaram a se preocupar com

o ensino para seus filhos com deficiência auditiva, buscando formas para que seus filhos aprendessem a ler e escrever e poder receber seus devidos títulos e heranças.

No Brasil, a primeira escola para surdos foi fundada no dia 26 de setembro de 1879, a qual era chamada de “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, que hoje é conhecida como “Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES”. Segundo Sofiato (2022), “essa escola de surdos tinha como objetivo “regenerar”, instruir e preparar surdos para um ofício. Tal instituição funcionava em regime de internato e ao longo do século XIX, por meio de seus regimentos, desenvolveu uma proposta pedagógica e de reabilitação”. Para Soares (2005), a metodologia desenvolvida no INES consistia em ensinar o português escrito utilizando os sinais como apoio, utilizando também a datilografia, referente ao alfabeto manual em Libras.

Segundo dados do último censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cerca de 5% da população brasileira é composta por pessoas que apresentam alguma deficiência auditiva, ou seja, mais de 10 milhões de pessoas apresentam a deficiência só no Brasil. Além de que 2,7 milhões apresentam surdez total, não ouvindo nada.

No dia 24 de abril de 2002, a Lei nº 10.436 foi sancionada no Brasil, reconhecendo a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão no país. Através dessa língua todos os cidadãos podem se comunicar, independente se possui limitação ou não. Essa língua, complexa como qualquer outra, possui expressões e estruturas gramaticais próprias. Por ser uma língua, baseada em fonemas como qualquer outra, a comunicação por sinais é diferente em diversos países. A LIBRAS, teve origem da língua francesa de sinais, porém possui regionalismos próprios do Brasil. Segundo a Revista da FENEIS (Nº 2:16):

A LIBRAS, como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua (Revista da FENEIS, número 2:16).

O aprendizado da LIBRAS como L1, pode ocorrer naturalmente através da interação do indivíduo com deficiência auditiva ou incapacidade de fala, com outro indivíduo falante. Na tentativa de uma comunicação com os membros da família, a criança desenvolve técnicas para que seja compreendida. A diferença de uma criança ouvinte e uma criança surda no processo de aquisição de linguagem é que a criança surda ao contrário da ouvinte, logo após os primeiros balbucios, para de oralizar e passa a focar sua comunicação em formas gestuais e visuais. Crianças surdas que aprendem LIBRAS desde cedo, geralmente não possuem nenhum conhecimento prévio da Língua Portuguesa, a qual depois passa a ser aprendida como segunda língua, seja na escola ou desde antes em seu ambiente familiar. Para as autoras Quadros e Schmiedt (2006):

No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 13).

Quando se fala do processo de alfabetização, entendemos que se trata de um processo indispensável para a inclusão e a compreensão do indivíduo do mundo ao qual está inserido. Para Cardoso (2023) “o processo de alfabetização das pessoas surdas deve começar na educação infantil, assim como acontece com os alunos ouvintes”. Porém a maioria das pessoas com deficiência auditiva, não aprendem o português escrito na idade escolar correta (início da jornada escolar), e isso faz com que sejam geradas consequências para os anos finais e médio do aluno. Para Quadros e Schmiedt (2006):

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 24).

Atualmente a metodologia educacional utilizada no âmbito escolar para o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos através da Língua Brasileira de Sinais é o Bilinguismo. Essa metodologia reconhece as LIBRAS, como sendo a língua de instrução do povo surdo. Segundo Quadros (2008), o bilinguismo está baseado no respeito à língua, ao sujeito, à aceitação da cultura e à comunidade surda.

Segundo materiais do CAESP (Centro de atendimento educacional especializado) a deficiência auditiva limita as possibilidades do indivíduo não somente com relação à comunicação, como também nos âmbitos sociais, educacionais, emocionais e culturais, ocorrendo um impacto no desenvolvimento da pessoa com deficiência auditiva. Tendo em vista o papel da escola, é necessário buscar e inovar as formas do ensino da língua portuguesa para alunos surdos, buscar metodologias e ferramentas que possam auxiliar o professor a desempenhar seu papel e contribuir para a formação do estudante.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, que consiste na revisão da literatura relacionada à temática abordada. Para tanto, busca-se analisar metodologias e formas de ensino da Língua Portuguesa brasileira para deficientes auditivos, partindo da análise bibliográfica do Livro: “Ideias para ensinar português para alunos surdos”, de Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt (2006), disponível no Portal do MEC (Ministério da Educação).

Após a leitura e análise da obra, serão discutidas e analisadas as metodologias que as autoras trazem referente ao ensino da Língua Portuguesa para surdos, observando que a autora traz seis sugestões para possíveis aplicações com os alunos: a) Trabalhando com o “saco das novidades”; b) Trabalhando com o “saco surpresa”; c) Trabalhando com “mesas diversificadas”; d) Trabalhando com “vivências”; e) Trabalhando com “leitura e vocabulário”; f) Trabalhando com “produção escrita”. Para isso, será realizada a discussão da obra e buscado compreender o desenvolvimento das metodologias traçadas pelas autoras acerca do objetivo: o ensino da língua portuguesa para alunos surdos.

ANÁLISE DA OBRA

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), o contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. A coexistência dessas duas línguas para a comunidade surda, faz com que a escola tenha o papel de tornar possível o ensino das duas línguas para a formação da pessoa surda.

No caso do aluno surdo, a educação bilíngüe vai apresentar diferentes contextos dependendo das ações de cada município e de cada estado brasileiro. Em alguns estados, há escolas bilíngues para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Em outros estados, Libras é língua de instrução e o português é ensinado como segunda língua nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, a língua portuguesa é a língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de recursos (Quadros e Schmiedt, 2006 p. 19).

Segundo as autoras, cabe à escola ao optar em oferecer uma educação bilíngue, assumir uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar, além disso, também terá que definir qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Para Quadros e Schmiedt (2006) o português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre a comunidade surda fluente na Língua Portuguesa, o uso da língua escrita faz parte de vários momentos da vida cotidiana, seja por meio de aplicativos no celular ou em outros muitos tipos de produções textuais presentes no dia-a-dia.

Sabe-se que o ensino da Língua Portuguesa se torna muito mais fácil quando o aluno consegue ouvir e falar, já compreendendo parte do vocabulário e de estruturas fonéticas e fonológicas. Em 2006, Quadros e Schmiedt redigiram seu texto explicando que ainda naquela época, a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda era baseado no ensino do português escrito para crianças ouvintes que adquirem o português falado. Sendo assim, as autoras explicam:

A criança surda pode ter acesso a representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua (Quadros e Schmiedt, 2006 p.23).

Para demonstrar formas e metodologias de ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos, as autoras elaboraram algumas ideias de atividades e exercícios que podem ser realizados para a efetivação do ensino a esses indivíduos.

Trabalhando com o “Saco das Novidades”

As autoras lembram que esta é uma atividade desenvolvida na educação infantil e que foi adaptada como forma de ensino para a Língua Portuguesa. Esta atividade tem por objetivos: Estimular na criança a habilidade de expressar-se perante um grupo e desenvolver

na criança a capacidade de expor seus pensamentos de forma clara e organizada, situando-se no tempo e no espaço, utilizando este recurso como apoio.

Para essa atividade, o professor deverá enviar às sextas-feiras pelo aluno uma sacolinha a qual receberá o nome de “saco das novidades”. Nele, o aluno deverá colocar todo objeto ou material que representará coisas que ele fez ou presenciou durante o final de semana. O saco das novidades deverá ser levado para a escola novamente na segunda-feira e então, o aluno com dificuldade auditiva, deverá espontaneamente contar na língua de sinais aos seus colegas e professores, o que seu objeto ou material representa. Assim como listam as autoras:

Conforme o nível de aprendizagem da turma, após a atividade anterior, pode-se: – fazer o registro individual ou em grupo; escrito ou ilustrado; – montar histórias em quadrinhos que podem ser trocadas entre as crianças para que recontem a atividade do colega em língua de sinais, proporcionando a troca e o desenvolvimento linguístico; – aproveitar algum registro para o trabalho de português; – e tantas outras atividades que venham de encontro aos objetivos traçados pelo professor (Quadros e Schmiedt, 2006 p.46).

No exemplo dado pelas autoras, uma criança que pode levar uma boneca no “saco das novidades”, no momento de conversação e exploração do objeto levado pela criança, o aluno com deficiência auditiva, pode em línguas de sinais, contar como e quando ganhou aquela boneca, se ela já ganhou um nome, se gostou de ter ganho o brinquedo dentre outras possibilidades. Após todas as crianças mostrarem e explicarem o que trouxeram para a aula, o professor ou professora, pode pedir que os alunos escolham, em grupos, o objeto de um de seus colegas para elaborar um registro sobre esse objeto. O registro poderá ser em formato de texto, desenho ou a mescla de frases com desenhos, sempre respeitando as possibilidades do aluno.

Trabalhando com o “Saco Surpresa”

A próxima atividade proposta pelas autoras, é o “saco de surpresas”, que é uma modificação da primeira metodologia. A diferença dessa para a atividade anterior, é que agora, o professor quem trás os objetos para sala de aula e não a criança. Para as autoras os objetivos dessa brincadeira são: “Desenvolver na criança a capacidade de expressar sensações, sejam elas táteis ou visuais, de forma “oral” (em língua de sinais) e escrita; Proporcionar experiências que levem a criança à abstração, análise e síntese, descrição, classificação e conceituação”.

Em um saco grande de pano, o professor ou professora, irá colocar vários materiais e objetos a serem explorados em sala de aula, os mesmos, sempre ligados com a temática e abordagem da aula. Durante a aula cada aluno é convidado a pegar um objeto de dentro e utilizar sua percepção tátil para descrevê-lo, desenvolvendo-se assim uma conversação em línguas de sinais. Para as autoras, essa atividade possibilita: – Explorar os sinais de todos os objetos expostos; – Brincar com as configurações de mão dos mesmos; – Explorar o nome dos objetos em alfabeto manual e português; – Comparar e analisar as palavras; – Explorar o tema; – Registrar a atividade em desenho e/ou português, trabalhando depois com o que for elaborado.

A proposta dessa atividade também consiste em associar o objeto do saco à sua devida transcrição com imagens da Língua Brasileira de Sinais e depois com a palavra escrita na Língua Portuguesa. A associação das imagens em LIBRAS com as palavras escritas na Língua Portuguesa, podem facilitar o processo de aprendizagem de palavras usadas no cotidiano e de objetos que fazem parte do dia-a-dia na escola.

Trabalhando com “Mesas Diversificadas”

Nessa proposta de atividade as autoras Quadros e Schmiedt (2006), fazem uma adaptação de uma atividade desenvolvida pela professora Jane Agne, do Rio Grande do Sul, frente aos desafios encontrados no ensino da alfabetização para alunos Surdos. Os objetivos desta busca: “Desenvolver na criança autonomia para realização de tarefas; Atender de forma individualizada as dificuldades específicas de cada criança; Propiciar, num mesmo período de aula, atividades diversificadas (de fixação de conteúdo, de expressão artística, lúdicas (...)) de forma dinâmica e interessante”.

Para essa dinâmica, as autoras se preocupam em planejar uma aula que abrange outras diversas áreas do conhecimento, podendo selecionar várias temáticas e envolver jogos e brincadeiras. As atividades que serão distribuídas em mesas, podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de uma forma que o professor consiga acompanhar e avaliar as dificuldades e as conquistas de cada aluno. Para Quadros e Schmiedt (2006), é nesse momento da produção das atividades que o professor pode trabalhar dando reforço para os alunos que vêm demonstrando dificuldades.

A proposta da atividade é levar para cada mesa materiais diversos, com a finalidade de propor diferentes atividades, em que cada aluno possa passar por uma mesa e desenvolver a tarefa pretendida. Sempre que o aluno terminar a atividade de uma das mesas, automaticamente ele trocará de mesa com um colega ou irá para uma mesa vazia a qual ainda não visitou. Ao final das atividades ou do tempo determinado pelo professor, pode-se realizar um registro geral da dinâmica, explorando a língua portuguesa. As autoras Quadros e Schmiedt (2006), citam exemplos de atividades que pode ser desenvolvida em uma das mesas:

Mesa 9 – Atividade de expressão corporal: Regras de trânsito – Em duplas, pegar uma ficha da caixa de gravuras e apresentar o que vê em forma de mímica para seu colega e ele terá que procurar na caixa com fichas escritas a regra que você representou; depois inverter os papeis (Quadros e Schmiedt, 2006 p.65).

Trabalhando com “Vivências”

A próxima atividade elaborada pelas autoras do livro, tem como objetivo o trabalho com as “vivências”, ou seja, experimentar, criar e descobrir novos conceitos de forma prazerosa. Segundo as autoras, “também é enriquecedor para o educador, se este souber aproveitar cada momento, cada detalhe do desenrolar da experiência para levantar questionamentos que sejam significativos para as crianças e para seu trabalho como um todo”. Inclui-se a essas vivências, exemplos de experimentos, visitas, passeios, preparação de materiais, confecção de brinquedos e jogos, organização e participação de eventos dentre outros.

Toda situação de vivência, seja ela dentro ou fora da sala de aula, está contextualizada em um texto “oral”, pois antes, durante e depois da atividade, os alunos e professores conversam e debatem sobre o que está acontecendo, sobre o que viram e o que sentem. Portanto, no caso das crianças surdas, essa troca de experiências acontece na língua de sinais, passando depois a ser registrado de forma escrita na Língua Portuguesa.

O exemplo que as autoras trazem para uma atividade ligada a vivências, se refere a uma experimentação culinária, que pode ser realizada em sala de aula com a inclusão de todos os alunos. A dica é que os alunos fiquem responsáveis por levar para a escola os ingredientes necessários e então, que a produção ocorra com a exploração dos utensílios e dos ingredientes na língua de sinais. Após o preparo os alunos partem para a escrita de um relato sobre como ocorreu o processo de preparação da receita.

Trabalhando com “Leitura e Vocabulário”

Na próxima ideia de atividade para com o trabalho no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, as autoras levam em consideração a importância que têm a ampliação e fixação de vocabulários para o desenvolvimento da leitura e escrita. A sugestão elaborada por elas, parte do ideal que através de jogos e brincadeiras, a aquisição e fixação de vocabulários também pode se desenvolver.

O jogo da memória é um dos exemplos elaborado por Quadros e Schmiedt (2006), que além da possibilidade de juntar imagens, pode ser um jogo direcionado para a associação de sinais em Libras e gravuras, ou associação entre o sinal em Libras e a palavra escrita na Língua Portuguesa. Também pode ser realizada a junção do alfabeto manual em Libras com a palavra ou a gravura com a palavra escrita em português, assim como no exemplo retirado do livro de Quadros e Schmiedt (2006):

Figura 1 - Ronice Müller de Quadros. Ideias para ensinar português para alunos surdos.



Fonte: Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. p. 74 – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

Essa atividade permite com que o aluno tenha contato com novas palavras, possibilitando a introdução de palavras novas em seu repertório linguístico. Ao final do jogo o aluno pode fazer o registro no caderno de todos os pares que conseguiu encontrar

no jogo da memória, desenhá-los e formar frases com essas novas palavras aprendidas. Outros jogos podem ser aplicados com a mesma finalidade, como o exemplo do jogo de baralho ou cartas, jogo do mico, jogo da forca, bingo dentre outras.

Trabalhando com “Produção Escrita”

Para Quadros e Schmiedt (2006), o objetivo de trabalhar com a produção escrita em sala de aula deve: “Proporcionar à criança o conhecimento e aprimoramento do uso da Língua Portuguesa escrita; Estimular, através de diferentes técnicas e recursos, a criatividade e a capacidade da criança de externar seus pensamentos de forma clara e objetiva”.

Várias sugestões de como trabalhar com a escrita e estimular esse domínio, são propostas pelas autoras. A primeira atividade consiste na produção livre a partir de gravuras. Nessa atividade o professor ou professora tem o papel de escolher a imagem que possibilita uma riqueza de conteúdos a serem explorados. Com a imagem em mãos, os alunos podem explorar em língua de sinais tudo aquilo que podem ver na gravura. O professor no momento de exploração das imagens, deve escrever no quadro todas as palavras que surgirem pelos alunos, e após a exploração, pode-se trabalhar com o vocabulário posto no quadro e pedir aos alunos que criem histórias individual ou coletivamente, utilizando as palavras antes exploradas.

Outra ideia exposta pelas autoras sobre a prática de escrita com alunos surdos é a produção a partir de textos já lidos. O papel do professor é o de selecionar a obra seja ela um conto, artigo de uma revista ou notícia de jornal e depois de trabalhado em línguas de sinais, aproveitá-lo para a produção escrita. Algumas propostas para a redação do aluno podem ser feitas, o aluno pode optar por criar um resumo do texto, recriar o texto lido adicionando ideias ou modificando seu final, ou adequar esse texto para uma história em quadrinhos, por exemplo.

A fluência da escrita é essencial para a formação do aluno, principalmente dos alunos com deficiência auditiva que em algum momento vão precisar da escrita para a comunicação eficiente com quem não conhece a Língua Brasileira de Sinais. Para as autoras Quadros e Schmiedt (2006):

As competências gramatical e comunicativa das crianças são elementos fundamentais para o desenvolvimento da leitura e escrita. Quando o leitor é capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita. As crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita (Quadros e Schmiedt, 2006, p. 30).

Todos os tipos de textos produzidos pelos alunos surdos em Libras, são fontes essenciais para o desenvolvimento da escrita, pois servem como fonte direta para o registro da língua portuguesa escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da obra “Ideias para ensinar português para alunos surdos” das autoras Ronice Müller de Quadros e Magali L. P. Schmiedt, publicado pelo Ministério da Educação, permite uma reflexão acerca de métodos sobre o ensino da Língua Portuguesa para alunos

com deficiência auditiva. A leitura da obra permite conhecer mais sobre a educação bilíngue e a coexistência de duas línguas para a formação escolar do indivíduo além de demonstrar o papel da escola que, por sua vez, tem o papel de ensinar as duas línguas e ampliar os conhecimentos linguísticos do estudante.

Sabe-se que as metodologias desenvolvidas e propostas pelas autoras já sofreram mudanças com o passar dos anos, pois, não se tratam de métodos atualizados. Porém essas atividades podem contribuir com o professor que busca formas de ampliar suas aulas em contextos em que estão inseridos alunos com deficiência auditiva em salas de aula, já que o alfabetismo e o ensino da Língua Portuguesa são essenciais para a vida do indivíduo, tanto no ambiente escolar quanto na sua vida em sociedade.

Com o surgimento de novas tecnologias e com novas possibilidades em sala de aula, o professor atual, deve estar atualizado com métodos e atividades que visam a inclusão de crianças surdas no ambiente escolar, utilizando games e jogos eletrônicos, saindo das metodologias tradicionais traçadas neste livro explorado. Essas considerações podem ser investigadas mais a fundo em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

APADAF - Porto União (SC). CAESP - **Centro de atendimento educacional especializado.**

LEMOS, Simone (ed.). **Mais de 10 milhões de brasileiros apresentam algum grau de surdez.** 2023. Jornal da USP. Disponível em: [https://jornal.usp.br/atualidades/mais-de-10-milhoes-de-brasileiros-apresentam-algum-grau-de-surdez/#:~:text=Dados%20do%20IBGE%20\(Instituto%20Brasileiro,ou%20seja%2C%20n%C3%A3o%20escutam%20nada..](https://jornal.usp.br/atualidades/mais-de-10-milhoes-de-brasileiros-apresentam-algum-grau-de-surdez/#:~:text=Dados%20do%20IBGE%20(Instituto%20Brasileiro,ou%20seja%2C%20n%C3%A3o%20escutam%20nada..) Acesso em: 19 maio 2024.

QUADROS, Ronice Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

Quadros, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

REVISTA DA FENEIS. **Números 1 ao 13.** R.J. 1999/2002.

Sofiato, C. G. **O serviço médico no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.** Ensino Em Perspectivas, 3(1), 1–2. 2022. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8981>

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de Surdos no Brasil.** 2. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

Tecnologias Digitais na Educação Inclusiva: Paradigmas, Práticas Pedagógicas e Transformação Social na Amazônia

Digital Technologies in Inclusive Education: Paradigms, Pedagogical Practices, and Social Transformation in the Amazon

Ednelza Duarte de Souza
Maria de Fátima de Souza Vieira
Sebastiana Ferreira da Silva
Silvia Lima de Oliveira

RESUMO

Este estudo analisa o impacto de políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na promoção de práticas inclusivas e tecnológicas no contexto amazônico. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, descritiva e indutiva, fundamentada em uma revisão bibliográfica de estudos publicados entre 2020 e 2024, disponíveis em bases como SciELO e PubMed, além de teses, dissertações e livros de instituições de ensino. O recorte temporal visa considerar as mudanças contemporâneas na educação, especialmente em relação ao avanço das tecnologias digitais e aos desafios gerados pela pandemia de covid-19. Os resultados foram organizados em três eixos principais: o impacto da BNCC na inclusão educacional, o uso de tecnologias digitais como ferramentas de inclusão e os desafios específicos enfrentados pela educação na Amazônia. Os achados destacam que, embora a BNCC estabeleça diretrizes relevantes para práticas pedagógicas inclusivas, a implementação enfrenta barreiras como desigualdades regionais, falta de infraestrutura tecnológica e formação docente insuficiente. A pesquisa também evidencia que as tecnologias digitais possuem grande potencial para ampliar a inclusão educacional, mas requerem políticas específicas para superar os desafios do acesso e da conectividade em áreas remotas. Conclui-se que a construção de uma



educação inclusiva e tecnológica na Amazônia demanda ações articuladas entre políticas públicas, formação continuada de professores e investimento em infraestrutura. O estudo, vinculado ao Mestrado em Ciências da Educação, busca contribuir para o fortalecimento da equidade e qualidade educacional na região.

Palavras-chave: BNCC; inclusão educacional; tecnologias digitais; Amazônia; educação.

ABSTRACT

This study analyzes the impact of educational policies, such as the National Common Curricular Base (BNCC), on the promotion of inclusive and technological practices in the Amazon context. The research adopts a qualitative, descriptive and inductive approach, based on a bibliographic review of studies published between 2020 and 2024, available in databases such as SciELO and PubMed, as well as theses, dissertations and books from educational institutions. The time frame aims to consider contemporary changes in education, especially in relation to the advancement of digital technologies and the challenges generated by the COVID-19 pandemic. The results were organized into three main axes: the impact of the BNCC on educational inclusion, the use of digital technologies as inclusion tools and the specific challenges faced by education in the Amazon. The findings highlight that, although the BNCC establishes relevant guidelines for inclusive pedagogical practices, implementation faces barriers such as regional inequalities, lack of technological infrastructure and insufficient teacher training. The research also shows that digital technologies have great potential to expand educational inclusion, but require specific policies to overcome the challenges of access and connectivity in remote areas. It is concluded that building inclusive and technological education in the Amazon requires coordinated actions between public policies, ongoing teacher training and investment in infrastructure. The study, linked to the Master's in Educational Sciences, seeks to contribute to strengthening equity and educational quality in the region.

Keywords: BNCC; educational inclusion; digital technologies; Amazon; education.

INTRODUÇÃO

As rápidas transformações tecnológicas das últimas décadas têm impactado profundamente o campo educacional, especialmente em regiões como o Amazonas, onde desafios estruturais e culturais tornam o debate sobre inclusão educacional e uso de tecnologias digitais ainda mais urgente. No cerne desse cenário, a educação inclusiva emerge como um campo que busca assegurar o acesso equitativo ao conhecimento, valorizando a diversidade dos sujeitos.

Quando integradas de maneira crítica, as tecnologias digitais podem ser ferramentas poderosas para a superação de barreiras geográficas, sociais e físicas. Contudo, para alcançar tais objetivos, é necessário um olhar atento às especificidades regionais, como as particularidades socioculturais e a carência de infraestrutura que caracterizam a região amazônica.

Paulo Freire, Antônio Gramsci e Thomas Kuhn oferecem perspectivas teóricas complementares para a análise desses desafios. Freire, com sua pedagogia dialógica, enfatiza o papel do diálogo e da criticidade como alicerces de uma educação que promova a autonomia e a transformação social. Gramsci, por sua vez, ao propor a ideia de uma escola unitária, reforça a importância de superar desigualdades estruturais por meio de uma formação ampla e integrada. Kuhn, ao refletir sobre os paradigmas científicos, destaca a necessidade de mudanças profundas na forma como a tecnologia é utilizada para evitar a reprodução de sistemas de poder opressivos.

Apesar do potencial dessas ferramentas, a implementação das tecnologias digitais na educação inclusiva no Amazonas enfrenta múltiplos desafios. Entre eles, destaca-se a falta de formação adequada para os professores. De acordo com Cabral (2024) e Giroto, Poker e Omote (2023), é imprescindível que os educadores desenvolvam não apenas competências técnicas, mas também uma compreensão crítica sobre o uso das tecnologias.

Em um estado marcado por desigualdades acentuadas e isolamento geográfico, essa necessidade torna-se ainda mais evidente. Por outro lado, Monte (2023) chama a atenção para os riscos do conformismo tecnológico, em que a tecnologia é incorporada sem questionar a lógica mercadológica que frequentemente a acompanha. No contexto amazônico, essa questão é agravada por políticas públicas que nem sempre consideram as especificidades regionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, embora traga diretrizes para a incorporação das tecnologias digitais na educação, é frequentemente criticada por sua abordagem uniforme, que desconsidera as realidades locais. No Amazonas, onde a conectividade e os recursos tecnológicos são limitados, essa desconexão entre as políticas nacionais e as necessidades regionais pode acentuar as desigualdades. A hegemonia cultural apontada por Gramsci é evidente nesse contexto, onde práticas pedagógicas podem acabar reproduzindo desigualdades estruturais se não forem cuidadosamente planejadas e contextualizadas.

Por outro lado, há avanços significativos no uso de tecnologias assistivas em práticas pedagógicas inclusivas. Pessoa (2024) destaca que essas ferramentas, quando integradas de forma planejada, permitem a participação ativa de estudantes com deficiência. No Amazonas, onde o isolamento geográfico muitas vezes impede o acesso a serviços especializados, as tecnologias assistivas podem ser um caminho promissor para promover a inclusão. Essa perspectiva dialoga diretamente com Freire, que valoriza práticas educativas que promovem a autonomia e o protagonismo dos educandos.

No entanto, o uso eficaz dessas tecnologias depende de um currículo que dialogue com as necessidades reais dos sujeitos. Monte (2023) alerta para os perigos de um currículo conformista que incorpore tecnologias digitais sem promover uma abordagem crítica. Nesse sentido, Freire e Gramsci oferecem contribuições valiosas: enquanto Freire propõe uma pedagogia que estimule o pensamento crítico e o diálogo, Gramsci enfatiza a necessidade de transformar as condições estruturais que limitam o acesso igualitário à educação.

A relevância do diálogo entre esses autores e a realidade amazônica é evidente quando se considera os desafios enfrentados pelos educadores na região. Além da carência de infraestrutura, a formação contínua e crítica dos professores é um aspecto central para

o sucesso das práticas inclusivas mediadas por tecnologias digitais. A formação docente deve ir além da dimensão técnica, abordando a tecnologia como mediadora de práticas emancipatórias, conforme sugerem Cabral (2024) e Giroto, Poker e Omote (2023). Essa formação é essencial para que os educadores sejam capazes de ressignificar o uso das tecnologias no contexto amazônico, valorizando a diversidade cultural e geográfica da região.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios do uso das tecnologias digitais aplicadas à educação inclusiva no estado do Amazonas, considerando suas especificidades regionais e sociais. Mais especificamente, almeja-se identificar as barreiras enfrentadas pelos educadores no uso de tecnologias digitais em práticas pedagógicas inclusivas no Amazonas; investigar como os conceitos de Freire, Gramsci e Kuhn podem fundamentar uma abordagem crítica na aplicação de tecnologias digitais para inclusão educacional; discorrer sobre o impacto de políticas educacionais, como a BNCC, na promoção de práticas inclusivas e tecnológicas no contexto amazônico.

METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, descritiva e indutiva, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica que explora o impacto de políticas educacionais inclusivas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as potencialidades das tecnologias digitais no contexto amazônico. A escolha dessa metodologia reflete o objetivo de compreender, contextualizar e comparar as contribuições teóricas e práticas de diferentes autores e estudos publicados sobre o tema, garantindo uma análise ampla e rigorosa.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por sua capacidade de interpretar fenômenos educacionais em suas complexidades, respeitando a subjetividade e as nuances das práticas inclusivas e tecnológicas no contexto amazônico. Além disso, a pesquisa descritiva se faz necessária para mapear os desafios e potencialidades apontados pelos estudos analisados, fornecendo um panorama detalhado das condições de implementação e efetividade das políticas educacionais.

A abordagem indutiva permitiu que os dados coletados fossem interpretados a partir de suas manifestações nos contextos específicos, sem partir de hipóteses pré-estabelecidas, mas buscando generalizações teóricas baseadas nos achados empíricos e bibliográficos. Essa escolha metodológica possibilitou a construção de reflexões que dialogam diretamente com as realidades da região amazônica, orientando propostas e diretrizes que respondem às suas peculiaridades.

A coleta de dados foi realizada em bases de dados científicas reconhecidas, como SciELO e PubMed, bem como em acervos de Instituições de Ensino Superior, contemplando teses, dissertações, artigos acadêmicos e livros publicados entre 2020 e 2024. A escolha desse recorte temporal reflete a intenção de trabalhar com estudos recentes que abordam as mudanças e desafios contemporâneos no campo da educação inclusiva e tecnológica, considerando especialmente o impacto da pandemia de covid-19 e o avanço das tecnologias digitais no ensino.

As fontes selecionadas priorizaram temas relacionados às práticas educacionais inclusivas no contexto amazônico, a aplicação de tecnologias digitais na educação, e a análise de políticas públicas, como a BNCC, em regiões periféricas e desafiadoras. Estudos publicados por autores e instituições locais foram valorizados, devido à sua contribuição para a compreensão das especificidades regionais, como barreiras geográficas, culturais e socioeconômicas que impactam a educação na Amazônia.

Foram incluídos na pesquisa:

- Estudos publicados em periódicos indexados nas bases SciELO e PubMed.
- Teses e dissertações disponíveis em repositórios institucionais de universidades, particularmente aquelas localizadas na região amazônica.
- Livros e artigos publicados entre 2020 e 2024, alinhados aos temas de educação inclusiva, políticas públicas e tecnologias digitais aplicadas à educação.
- Trabalhos que discutem a BNCC e seu impacto na inclusão e inovação tecnológica no ensino.

Foram excluídos trabalhos que:

- Não abordassem diretamente os temas de inclusão, tecnologias digitais ou políticas educacionais no contexto amazônico.
- Apresentassem dados desatualizados ou que não seguissem metodologias acadêmicas reconhecidas.

Os dados foram organizados e analisados com base em uma abordagem qualitativa interpretativa, buscando identificar padrões, divergências e convergências entre os estudos. A análise descritiva permitiu sintetizar informações relevantes sobre a implementação de políticas inclusivas e tecnológicas no contexto amazônico, enquanto a perspectiva indutiva favoreceu a construção de interpretações e inferências baseadas nas evidências apresentadas pelas fontes selecionadas.

Os estudos foram categorizados em três eixos principais:

- Impacto da BNCC nas práticas pedagógicas inclusivas.
- Uso de tecnologias digitais como ferramenta de inclusão educacional.
- Desafios e potencialidades da educação na Amazônia em um contexto de políticas públicas inclusivas.

Cada eixo foi analisado a partir de uma triangulação de dados, que envolveu a leitura crítica das fontes, a comparação entre os achados e a contextualização dos mesmos com base nas realidades locais da Amazônia.

Este artigo é parte dos estudos de Mestrado em Ciências da Educação realizados pelas autoras e se propõe a contribuir de forma significativa para o debate sobre práticas inclusivas e tecnológicas na Amazônia. A pesquisa busca oferecer subsídios teóricos e práticos para a elaboração de políticas públicas e iniciativas educacionais que sejam sensíveis às especificidades da região, promovendo maior equidade e qualidade na educação local.

Assim, ao contextualizar os achados na realidade amazônica, este estudo pretende não apenas discutir os desafios existentes, mas também propor caminhos que possam fortalecer a educação inclusiva e tecnológica, atendendo às necessidades dos alunos e educadores na região.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A utilização de tecnologias digitais em práticas pedagógicas inclusivas é um tema amplamente debatido na atualidade, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e desafios geográficos, como é o caso da região amazônica. Embora tais tecnologias apresentem o potencial de ampliar o acesso à educação e melhorar a experiência de ensino para estudantes com deficiências, sua implementação é frequentemente prejudicada por barreiras estruturais, culturais e políticas.

A educação inclusiva busca garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou socioeconômicas (Ferreira, 2022). No contexto amazônico, a implementação de práticas inclusivas enfrenta desafios específicos decorrentes das características geográficas, como o isolamento das comunidades ribeirinhas, a precariedade da infraestrutura escolar e a escassez de formação continuada para os professores (De Lima *et al.*, 2023).

As tecnologias digitais surgem como ferramentas essenciais para apoiar a inclusão escolar, possibilitando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Sena, 2023). Contudo, o acesso limitado à internet, a falta de equipamentos adequados e a deficiência na formação dos professores são barreiras significativas para a integração efetiva dessas tecnologias (Tenazor; Coelho, 2022).

A precariedade da infraestrutura tecnológica é uma das principais barreiras enfrentadas pelos educadores no Amazonas. Muitas escolas localizadas em áreas rurais e ribeirinhas não possuem acesso regular à energia elétrica, à internet ou a dispositivos tecnológicos básicos, como computadores e tablets (De Lima *et al.*, 2023). De acordo com Tenazor e Coelho (2022), essa limitação impede que professores utilizem recursos digitais, como softwares educacionais e plataformas online, que poderiam facilitar a inclusão de alunos com necessidades especiais.

A falta de capacitação específica para o uso de tecnologias em práticas pedagógicas inclusivas é outro entrave significativo. Estudos apontam que muitos professores no Amazonas não se sentem preparados para integrar recursos digitais em suas aulas de maneira inclusiva, devido à carência de programas de formação continuada e à falta de apoio institucional (Lobato, 2021). Como observado por Chaves (2021), a ausência de competências digitais adequadas reduz a eficácia das estratégias de ensino e dificulta a interação com alunos que necessitam de adaptações específicas.

Outro desafio envolve as barreiras culturais e pedagógicas relacionadas às concepções tradicionais de ensino. Muitos educadores ainda mantêm práticas baseadas em metodologias convencionais, que nem sempre incluem o uso de tecnologias digitais ou

consideram as especificidades dos alunos com deficiências (Porto *et al.*, 2024). Segundo Sena (2023), a resistência à mudança por parte dos educadores e gestores escolares está frequentemente associada à falta de sensibilização para as vantagens das ferramentas tecnológicas no processo de inclusão.

A ausência de políticas públicas eficazes que promovam a inclusão escolar mediada por tecnologias também é um obstáculo relevante. Conforme observado por Matos, Da Silva e Miranda (2021), a incoerência entre as diretrizes nacionais e as práticas locais resulta na implementação fragmentada de programas educacionais. No Amazonas, essa disparidade é agravada pela dificuldade de monitoramento e avaliação das políticas inclusivas nas comunidades mais afastadas (Santos *et al.*, 2021).

Além das barreiras materiais e institucionais, os professores também enfrentam preconceitos e estigmas sociais relacionados à inclusão de alunos com deficiências. Segundo Araújo (2022), muitos profissionais relatam dificuldades em lidar com a pressão de pais e colegas, que não compreendem ou valorizam a utilização de tecnologias digitais como ferramentas para promover a equidade educacional. Essa resistência impacta negativamente a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

A soma dessas barreiras compromete significativamente a qualidade da educação inclusiva no Amazonas. Como destacado por Negreiros (2023), a falta de recursos tecnológicos e a carência de formação dos educadores resultam em práticas pedagógicas limitadas, que frequentemente excluem alunos com necessidades especiais do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a falta de suporte institucional desmotiva os professores, contribuindo para a manutenção de um sistema educacional que perpetua desigualdades (Lopes, 2023).

A integração de tecnologias digitais no âmbito educacional tem sido cada vez mais debatida, sobretudo no contexto da educação inclusiva. Com o objetivo de promover a acessibilidade e potencializar o processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, como os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental que tal integração seja orientada por uma abordagem crítica. Esse foco requer a compreensão de pressupostos teóricos que fundamentem as práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, os conceitos de Paulo Freire, Antonio Gramsci e Thomas Kuhn oferecem um suporte robusto para desenvolver metodologias inclusivas por meio da utilização consciente e equitativa de tecnologias digitais.

Paulo Freire destaca o papel do diálogo como central no processo educacional, promovendo a emancipação e o desenvolvimento da consciência crítica. A aplicação das tecnologias digitais no ensino inclusivo, sob essa perspectiva, não deve se limitar ao uso instrumental. Freire enfatiza que a educação deve ser libertadora, permitindo que os sujeitos compreendam sua realidade e atuem sobre ela (Lobato, 2021). No âmbito da educação especial, isso implica na construção de uma prática pedagógica que respeite a singularidade dos alunos com TEA, promovendo seu protagonismo por meio da interação significativa com as tecnologias digitais.

A pesquisa de Sena (2023) ressalta que a inclusão digital em comunidades amazônicas enfrenta desafios relacionados à infraestrutura e à formação docente. Nesse

contexto, Freire reforça que a solução não se resume à distribuição de recursos tecnológicos, mas requer o diálogo entre educadores, alunos e suas famílias para identificar como essas ferramentas podem atender às demandas específicas da região.

Gramsci oferece uma análise sobre como as relações de poder influenciam o acesso ao conhecimento. O conceito de hegemonia é útil para compreender as desigualdades educacionais e tecnológicas que persistem em contextos inclusivos. De acordo com Ferreira (2022), muitas políticas educacionais falham ao tentar padronizar soluções para a inclusão, ignorando as específicas socioculturais e econômicas de diferentes comunidades.

Gramsci defende o papel do intelectual orgânico, que atua para transformar a realidade social por meio do conhecimento. Nesse sentido, professores e profissionais da educação especial precisam adotar uma postura crítica ao utilizar tecnologias digitais, garantindo que essas ferramentas não reproduzam a exclusão social e cognitiva (Chaves, 2021).

O conceito de revolução paradigmática de Kuhn é relevante para a educação inclusiva, especialmente ao considerar como tecnologias digitais transformam as práticas pedagógicas. Kuhn argumenta que o progresso ocorre através de rupturas nos paradigmas existentes, o que pode ser comparado à transição da educação tradicional para uma abordagem mais inclusiva e tecnologicamente integrada.

A análise de Porto *et al.* (2024) destaca como a realidade amazônica exige adaptações nos modelos educacionais vigentes, visto que muitos paradigmas da educação especial não atendem às necessidades das populações locais. Nesse sentido, a incorporação de tecnologias digitais representa uma mudança paradigmática, oferecendo novas possibilidades para a inclusão de alunos com TEA. Essas ferramentas podem ser utilizadas para criar experiências personalizadas de aprendizagem, alinhadas às singularidades de cada aluno.

Os três teóricos convergem ao enfatizar a necessidade de um pensamento crítico na transformação das práticas educativas. Enquanto Freire privilegia a consciência crítica como meio de emancipação, Gramsci foca no papel dos intelectuais orgânicos para subverter a hegemonia. Kuhn, por sua vez, destaca que a evolução do conhecimento requer rupturas com paradigmas estabelecidos. A educação inclusiva, ao utilizar tecnologias digitais, pode se beneficiar dessas perspectivas ao promover uma aprendizagem que valorize a singularidade e a autonomia dos alunos com TEA (De Sampaio; De Oliveira, 2017).

Um contraste importante está no foco de cada autor. Freire privilegia a dimensão humanista da educação, enquanto Gramsci analisa as relações de poder que moldam as práticas pedagógicas. Kuhn, por outro lado, adota uma perspectiva mais epistemológica, examinando como as mudanças no conhecimento afetam os paradigmas educacionais. Essa distinção é útil para entender os diferentes aspectos que influenciam a inclusão educacional mediada por tecnologias digitais.

Pesquisas recentes, como as de Tiradentes (2020) e Pessoa (2024), reforçam a relevância de uma abordagem crítica na inclusão educacional. Tiradentes analisa como as políticas educacionais podem reforçar ou mitigar desigualdades no acesso à educação especial, enquanto Pessoa discute como a formação docente é crucial para implementar

práticas pedagógicas inclusivas eficazes. Esses estudos ecoam a necessidade de superar as barreiras estruturais e ideológicas que limitam a eficácia das políticas inclusivas.

A adoção de tecnologias digitais na educação especial enfrenta desafios relacionados à formação docente e à infraestrutura, conforme destacado por Negreiros (2023). Porém, estudos como o de Lopes (2023) demonstram que, quando bem implementadas, essas tecnologias podem facilitar a inclusão de alunos com TEA, permitindo a personalização do ensino e a ampliação das possibilidades de interação e aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma importante diretriz educacional no Brasil, estabelecendo referenciais para a organização curricular das escolas em níveis fundamental e médio. Ao mesmo tempo, em um contexto geográfico e cultural complexo como o da Amazônia, torna-se essencial refletir sobre o impacto dessas diretrizes na promoção de práticas inclusivas e tecnológicas, considerando as especificidades das demandas educacionais da região.

A região amazônica apresenta desafios únicos relacionados à educação, especialmente em áreas rurais e ribeirinhas, onde o acesso à infraestrutura escolar é limitado. Segundo Ferreira (2020), a inclusão escolar na Amazônia enfrenta barreiras logísticas e culturais, agravadas pela carência de profissionais qualificados e pela deficiência de políticas públicas eficazes. A BNCC, ao enfatizar a importância da formação integral e do respeito à diversidade, busca mitigar essas desigualdades. Entretanto, sua aplicação requer adaptações locais que contemplem as realidades da região (Matos; Da Silva; Miranda, 2021).

Chaves (2021) destaca que a promoção de práticas inclusivas na Amazônia exige uma compreensão holística das necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com deficiências ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). A BNCC oferece um referencial, mas sua efetividade depende de formação docente adequada e de investimento em recursos materiais, o que é escasso em muitas localidades amazônicas.

A integração de tecnologias digitais na educação é um dos pilares da BNCC, que incentiva o uso de ferramentas tecnológicas para promover o letramento digital e o acesso à informação. No entanto, De Lima *et al.* (2023) apontam que a realidade amazônica é marcada por desigualdades no acesso à internet e a equipamentos tecnológicos. Regiões ribeirinhas, por exemplo, enfrentam dificuldades significativas em termos de infraestrutura básica, o que compromete a implementação efetiva das diretrizes tecnológicas da BNCC.

Nesse sentido, Pessoa (2024) argumenta que as diretrizes da BNCC podem ser um norte para a elaboração de programas de formação continuada que contemplem as peculiaridades locais. Contudo, há lacunas na efetivação dessas políticas devido à escassez de recursos financeiros e humanos na região.

Outro aspecto relevante é a inclusão da comunidade escolar no processo educativo, promovendo um diálogo constante entre professores, famílias e gestores. Lopes (2023) ressalta que, na região amazônica, a participação da comunidade é fundamental para o sucesso das práticas inclusivas, dado que muitos pais enfrentam dificuldades para compreender o papel das tecnologias no processo educacional.

A BNCC incentiva a criação de espaços democráticos de discussão nas escolas, possibilitando que todos os atores educativos contribuam para a construção de um ambiente inclusivo. Entretanto, como apontado por Silva (2021), essas iniciativas esbarram na falta de articulação entre as políticas nacionais e as necessidades locais, evidenciando a necessidade de maior descentralização das ações.

A implementação de políticas educacionais inclusivas na Amazônia encontra desafios relacionados à infraestrutura, formação docente e articulação interinstitucional. Matos, Da Silva e Miranda (2021) observam que há incoerências entre as diretrizes nacionais, como a BNCC, e as condições reais das escolas na região. Essas incoerências incluem a falta de investimentos em transporte escolar, acesso à energia elétrica e fornecimento de materiais pedagógicos adaptados.

Por outro lado, iniciativas locais, como programas de educação especial e parcerias com ONGs, têm mostrado potencial para superar algumas dessas barreiras. Negreiros (2023) relata experiências positivas em escolas que contam com equipes multidisciplinares para atender às necessidades de alunos com deficiências, alinhando-se às metas da BNCC.

Ao comparar experiências relatadas por diversos autores, percebe-se que a implementação da BNCC na Amazônia varia amplamente dependendo do contexto local. Por exemplo, Santos *et al.* (2021) descrevem o sucesso de um programa de atendimento educacional especializado em Manaus, onde a colaboração entre gestores e professores foi fundamental para o cumprimento das diretrizes curriculares. Em contraste, Couto (2020) relata dificuldades em escolas de regiões rurais, onde a falta de acesso à internet inviabilizou o uso de ferramentas digitais durante a pandemia de covid-19.

Essas diferenças ilustram a necessidade de políticas mais flexíveis, que considerem as peculiaridades de cada região, e de maior investimento em infraestrutura e formação continuada. Segundo Tiradentes (2020), é essencial que o governo federal articule parcerias com os estados para garantir que as diretrizes da BNCC sejam implementadas de forma equitativa em todo o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias digitais na educação inclusiva, especialmente no contexto amazônico, apresenta-se como uma oportunidade transformadora, mas que ainda enfrenta desafios estruturais, culturais e políticos significativos. A precariedade da infraestrutura tecnológica, a escassez de formação docente adequada e a desconexão entre políticas nacionais, como a BNCC, e as realidades regionais revelam barreiras que precisam ser urgentemente superadas.

As reflexões teóricas de Paulo Freire, Antonio Gramsci e Thomas Kuhn contribuem de maneira fundamental para a compreensão crítica desse cenário. Freire nos lembra da importância de uma educação dialógica e emancipatória, onde as tecnologias digitais não sejam apenas ferramentas instrumentais, mas mediadoras de processos significativos de aprendizagem e autonomia. Gramsci, ao destacar o papel dos intelectuais orgânicos e a necessidade de transformação das estruturas sociais, evidencia que políticas inclusivas

só terão sucesso quando considerarem as particularidades regionais e superarem desigualdades hegemônicas. Kuhn, por sua vez, nos convida a pensar a implementação das tecnologias digitais como uma ruptura paradigmática necessária para responder às demandas contemporâneas da educação inclusiva.

No Amazonas, a inclusão educacional por meio das tecnologias digitais requer soluções adaptadas às suas particularidades geográficas e socioculturais. Isso envolve investimentos em infraestrutura, políticas públicas flexíveis e contínuas, e, sobretudo, na formação crítica e reflexiva dos educadores. Como observado, a resistência à mudança e a falta de diálogo entre comunidade escolar e políticas governamentais reforçam as dificuldades existentes. Ainda assim, experiências locais têm mostrado que, com planejamento, colaboração e suporte adequado, as tecnologias assistivas e digitais podem ser utilizadas de forma eficaz para promover o protagonismo e a participação de todos os estudantes.

Portanto, a superação das barreiras apontadas neste estudo exige um esforço conjunto entre governo, educadores e sociedade. Somente por meio de práticas pedagógicas críticas, sustentadas por um olhar sensível às especificidades regionais e às necessidades dos sujeitos, será possível promover uma educação inclusiva que verdadeiramente valorize a diversidade e reduza as desigualdades educacionais no Amazonas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maristany Duarte. **Inclusão escolar: autismo no contexto escolar na ética Sérgio Pessoa Figueiredo, no município de Manaus-AM/Brasil**, no período de 2020. Brazilian Journal of Development, v. 8, n. 6, p. 45123-45140, 2022. Disponível em <https://scholar.archive.org/work/vpoo45wrlndstg37goih5dahly/access/wayback/https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/49154/pdf>. Acesso em 12 dez. 2024.

CABRAL, Alderlan Souza. **Desafios da educação na contemporaneidade**. Vol 15. Ponta Grossa: Aya Editora, 2024.

CHAVES, Natália dos Santos. **Crianças com deficiência de zero a três anos: dimensões legais, políticas e teóricas na Secretaria Municipal de Educação De Manaus, 2021**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8657>. Acesso em 14 dez. 2024.

COUTO, Maria Nilce Ferreira. **Aluno com deficiência intelectual no ensino médio: uma análise das políticas educacionais inclusivas na rede estadual de Manaus/AM**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8059>. Acesso em 09 dez. 2024.

DE LIMA, William Vieira *et al.* **B-Learning Nos Confins Da Amazônia Sob A Perspectiva Docente: Considerações Sobre A Realidade No Interior Do Amazonas**. In Bianchessi, Cléber. Fazer e Pensar a Educação e o Ensino: Múltiplas abordagens. Curitiba: Editora Bagai, 2023. p. 255.

DE SAMPAIO, Caroline Maria Tavares; DE OLIVEIRA, Gislene Farias. **O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo**. ID on line. Revista de psicologia, v. 11, n. 36, p. 343-362, 2017. Disponível em <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/796>. Acesso em 08 dez. 2024.

FERREIRA, Dorimar Gomes. **O acesso e a permanência dos alunos nas salas de recursos multifuncionais no contexto amazônico.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8143>. Acesso em 10 dez. 2024.

FERREIRA, Mylene Oliveira Vieira. **Educação Inclusiva na Escola-Autismo: desafios e possibilidades na construção do processo inclusivo de crianças autistas.** São Paulo: Editora Dialética, 2022.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (Ed.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** 2ª ed. Marília: Editora Oficina Universitária, 2023.

LOBATO, Dnávia Miranda Neves. **Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2021. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8461>. Acesso em 06 dez. 2024.

LOPES, Adriana Márcia dos Santos. **Família e Inclusão: o Programa de Apoio Educacional Especializado do NEPPD/PROEXT/UFAM.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9709>. Acesso em 08 dez. 2024.

MATOS, Maria Almerinda De Souza; DA SILVA, Raimunda Maria Moreira; MIRANDA, Axon Moreira. **A política pública de Manaus para o educando com transtorno do espectro autista e a incoerência com a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Latin American Journal of Development, v. 3, n. 4, p. 2456-2466, 2021. Disponível em <https://latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/686>. Acesso em 01 dez. 2024.

MONTE, Tânia Maria de Carvalho Câmara. **Educação: um universo de possibilidades e realizações.** Ponta Grossa: Aya Editora, 2023.

MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo; PARANHOS, William Roslindo; DE AZEVEDO, Hugo José Coelho Correa. **A educação na contemporaneidade: desafios pedagógicos e tecnológicos—** Volume 2. Campina Grande: Amplla Editora, 2023.

NEGREIROS, Ledenilce Maria dos Santos. **Ações educacionais inclusivas no ensino de ciências na concepção da equipe multidisciplinar escolar sobre o transtorno do espectro autista, em Manaus/AM.** Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9872>. Acesso em 04 dez. 2024.

PESSOA, Jacimara Oliveira da Silva. **Educação e Realização: conectando teoria e prática.** Ponta Grossa: AYA Editora, 2024.

PORTO, Isabela Pires *et al.* **Linha de Cuidado do Transtorno do Espectro Autista (Tea): Uma Análise da Realidade Amazônica.** Revista Foco, v. 17, n. 11, p. e06994-e06994, 2024. Disponível em <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1981223X&AN=181477886&h=YmQfl9k7%2Bfa5UjPsOG-jrd6TMO6CSIWAlilH9Q96%2FRfevqWEoHUe78SpVYGqRXSH9b7WApEZIPNyw497300j5xA%-3D%3D&crl=c>. Acesso em 11 dez. 2024.

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos *et al.* **O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, p. 99-119, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vJp3j4SQxWSkhXzt6WKz5nm/>. Acesso em 13 dez. 2024.

SENA, Ananda Nazaré do Rosario Ribeiro de. **Acesso, permanência e práticas pedagógicas na escolarização de crianças com autismo na Educação Infantil de Parintins/AM.** Dissertação de Mestrado Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/9625>. Acesso em 07 dez. 2024.

SILVA, Geane das Chagas. **Perspectiva docente quanto à inclusão: aspectos pedagógicos e arquitetônicos em questão.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8562>. Acesso em 11 dez. 2024.

TENAZOR, Iara Assis; COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Os desafios no processo da alfabetização nos anos iniciais em escola ribeirinha amazônica.** ANINC-Anuário do Instituto de Natureza e Cultura, v. 5, n. 1, p. 282-291, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/10834>. Acesso em 15 dez. 2024.

TIRADENTES, Regina Oliveira. **Políticas públicas educacionais inclusivas: a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus (AM), 2020. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8035>. Acesso em 05 dez. 2024.

Autismo: Transtorno Invasivos do Desenvolvimento e no Processo de Inclusão no Ensino¹

Autism: Pervasive Developmental Disorder and the Inclusion Process in Education

Mirian Maria de Souza
Fábia Regina Rodrigues Sousa

RESUMO

Vivenciamos um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. O autismo é considerado um transtorno global de desenvolvimento caracterizado por uma interiorização intensa, pela recusa de manter contato com outras pessoas e ainda apresenta diversas anormalidades de linguagens e de movimentos físicos. É importante que os profissionais da educação tenham conhecimento dos sintomas característicos deste distúrbio e busque uma adaptação no currículo escolar para trabalharem o desenvolvimento dessas crianças. O objetivo principal desse trabalho é promover uma reflexão acerca das concepções históricas que têm influenciado o processo de inclusão dos alunos com autismo, diante dos desafios e as possibilidades enfrentados pela escola e a família processo de inclusão. Tendo como embasamento Eugenio Cunha (2011), Barbosa e Silva (2012) e Paiva Junior (2012), para apresentar dados de como ocorrem os processos de aceitação e inclusão dessas crianças. Concluímo que a partir de uma pesquisa bibliográfica com análises dos conteúdos abordados durante a pesquisa a inclusão do aluno no contexto escolar é importante para promover a interação com os colegas e desenvolver suas habilidades, transformando suas necessidades em igualdade.

Palavras-chave: autismo; inclusão escolar; família.

ABSTRACT

We are experiencing a time when, worldwide, there is talk of school inclusion of students with special educational needs. Autism is considered a

1 Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, realizado pelo Centro de Educação Aberta e a Distância/UFPI, por meio de convênio com a SECADI/MEC

Educação Especial e Inclusiva: Perspectivas, Relatos e Evidências - Vol. 7

DOI: 10.47573/aya.5379.2.416.3



global developmental disorder characterized by intense internalization, the refusal to keep in touch with other people, and still presents several abnormalities of languages and physical movements. It is important that education professionals are aware of the characteristic symptoms of this disorder and seek an adaptation in the school curriculum to work on the development of these children. The main objective of this work is to promote a reflection on the historical conceptions that have influenced the inclusion process of students with autism, given the challenges and possibilities faced by the school and the family in the face of this inclusion process. Based on Eugenio Cunha (2011), Barbosa and Silva (2012) and Paiva Filho (2012), in order to present essential data for everyone to understand how the process of acceptance and inclusion of these children takes place. Developed from bibliographic research with analysis of the contents covered during the research. In this sense, the inclusion of the student in the school context is important to promote interaction with colleagues and develop their skills, transforming their needs into equality.

Keywords: autism; inclusion; school; family

INTRODUÇÃO

O autismo é uma inadequação no desenvolvimento que pode aparecer de uma forma mais leve até uma forma mais severa, isso ocorre no decorrer de toda a vida. Costuma parecer nos primeiros anos de vida e desde o início já vem acompanhado de certas incapacidades que é muito característico da síndrome (Cunha, 2001).

Essa pesquisa tem como objetivo analisar a realidade escolar no processo inclusivo dos alunos autistas na sala de aula as concepções históricas que têm influenciado o processo de inclusão. Atualmente, vive-se uma época em que todos os ambientes devem trabalhar com a inclusão, principalmente no ambiente escolar, pois é que o indivíduo é preparado para viver em sociedade. A inclusão precisa acompanhar uma preparação tanto do próprio professor quanto da escola, que é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois não é o indivíduo autista que deve adaptar-se ao ambiente, mas sim o ambiente que deve ser adaptado e receber a educação inclusiva.

É importante um acompanhamento adequado da criança com autismo, o que leva a necessidade do conhecimento deste transtorno, assim como a reflexão por parte dos professores e da comunidade educativa. A escola tem que assumir e valorizar os conhecimentos das crianças com autismo, assim como suas práticas, encarando a diferença como um desafio e uma oportunidade para que haja novas situações de aprendizagem, e assim de mobilizar e gerir outros recursos responder as diferenças específicas de cada aluno.

Nessa nova perspectiva de educação, os professores encontram diante de si a tarefa de incluir e garantir a permanência dos alunos autistas dentro das escolas regulares, procurando desenvolver suas habilidades. Mas para que possa haver de fato uma inclusão, não basta que a família coloque seu filho em uma instituição de ensino regular, a inclusão vai muito mais além. É importante que a entrada do filho na escola leve em conta instituição contribuirá da melhor maneira possível na vida da criança, é importante a inda que a família tenha autonomia para continuar lutando pelos direitos de seus filhos e parentes, devendo

estabelecer uma parceria com os professores, para juntos superarem os obstáculos ainda existentes e promover um melhor desenvolvimento da criança.

Abordar-se-á os pontos referentes ao autismo e a inclusão o aluno autista na rede de ensino regular, na qual o estudo foi dividido em seções e subseções, partindo-se da historicidade do autismo sendo a segunda seção, a história do autismo em ordem cronológica, ressaltando as contribuições dos teóricos no processo histórico.

AUTISMO: CONCEITOS

Kanner (1943), foi um dos primeiros autores a identificar características que compunham um determinado quadro psiquiátrico e as com o quadro pertencente ao desenvolvimento normal da criança. O autor apontou na literatura psiquiátrica um quadro no qual ele chamou de autismo da infância primitiva, distinguindo de outro quadro, ligando aquelas entidades patológicas realmente graves.

Leboyer (2003) afirma que essa patologia deve ser concebida como um quadro de “psiquiatria do desenvolvimento”, pois sua instalação pode ser dar em diferentes momentos: nos períodos de pré-natal, perinatal e pós-natal, ou ainda em estágios posteriores da vida. Ou seja, o autor defende uma perspectiva de interpretação que faça uma ligação, entre o determinismo genético e ambiental, entre psicologia social e individual e entre etiologias psicogenéticas e organicistas. (Leboyer, 2003, p. 169).

As características do autismo grave envolveram certo atraso no desenvolvimento da linguagem, repetições obsessivas de certas atividades por longo período de tempo, um extremo isolamento social, englobando uma inabilidade para desenvolver e estabelecer vínculos interpessoais, além da presença de certas habilidades exercidas com mais destrezas, geralmente de cunho cognitivo-motor, se comparadas com as crianças com o desenvolvimento normal. (Marcelli, 2009, p. 271).

Para Ritvo Feedman (1978), o autismo é uma inadequação do desenvolvimento que se manifesta de maneira grave durante toda a vida e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. O autismo acomete, mas o sexo masculino que o feminino e não tem uma frequência maior quando às condições sociocultural, de raça ou etnia. Ainda nos estudos de Ritvo Feedman (1978), é uma síndrome inata que se manifesta até os 36 meses de idade e repercute de forma global no desenvolvimento do indivíduo, interferindo de forma determinante, nas áreas que dizem respeito à comunicação, interação, socialização, comportamento geral e aprendizagem.

São perceptíveis as manifestações dos déficits do autismo no cotidiano da criança. O déficit na comunicação/linguagem pode ser encontrado com a ausência ou atraso do desenvolvimento da linguagem oral. Já o déficit na interação social é recorrente ao autismo, tendo em vista a falta de reciprocidade, a dificuldade na socialização e o comprometimento do contato com o próximo. E outro fator perceptível no autista é o déficit comportamental, onde se encaixa a necessidade do autista em estabelecer uma rotina, além dos movimentos repetitivos e as estereotípias, presentes na maioria dos casos. (Paiva Junior, 2012) exposto, atualmente o autismo é visto como uma deficiência que representa uma difusão global do desenvolvimento e de acordo com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividade restrito, estereotipados e repetitivos (Brasil, 2008, p. 15).

Para Freud (1969, p.279), o termo autismo foi usado para descrever o ensinamento do bebê que, ao tomar o próprio corpo como objeto de satisfação prazerosa, poderá desprezar excluir ou ignorar, por certo tempo a realidade externa.

Ou seja, à medida que vão crescendo, chama atenção o fato de parecer não escutar os comandos dados, ausência de medos reais, aparente insensibilidade à dor, uma forma diferente de andar, se manifestar também pelo o pouco uso da linguagem não verbal, tais como: o contato visual, gestos e expressões faciais e corporais, causando para a criança a impossibilidade de se relacionar com outras crianças pela a falta de interesse ou participar do convívio social.

O autismo conhecido como um problema que se manifesta por um alinhamento da criança com um adulto acerca de seu mundo exterior encontra-se centrado em si mesmo existindo perturbações das relações afetivas com o meio. São muitos os estudiosos que procuram respostas explicações para causas e consequências do autismo.

Segundo o CID-10, as crianças autistas pertencem a um grupo de deficiências denominado Transtorno Global do Desenvolvimento (TGDs) ou, ainda Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Para a DSM-IV-TR (2002, p.12), esse quadro constitui um grupo de transtornos:

[...] caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

As características da pessoa com autismo não podem ser motivos de desistência nos aspectos pessoal, educacional e profissional, um desafio, e os primeiros passos a serem tomados é conhecer, acompanhar e buscar cada vez mais por melhores condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O TEA não se concentra nas dificuldades, mas na ampliação de novos olhares, novas possibilidades de conhecimento, na compreensão do sujeito, enquanto ser social, buscando perspectivas de evolução.

Sintomas e Características Comuns do Autismo

A identificação do distúrbio autista é de suma importância para que o mesmo seja aceito com suas diferenças, porém, muitas vezes, ao detectar que o aluno é especial, a própria escola trata o mesmo com indiferença, em vez de incluir, exclui e com isso o aluno acaba sendo deixado de lado, o seu direito de cidadão. Na tentativa de enquadrar os moldes da escola surgem barreiras, como falta de interesse do professor ou até mesmo da escola, por pensar que crianças especiais não tenham a capacidade de aprender, participar e se desenvolver.

Não é toda criança que apresenta todas as características comportamentais no desenvolvimento autístico, por isso não existe uma definição correta sobre a síndrome, para que a criança seja diagnosticada ela deve apresentar uma combinação de características comportamentais (Paiva Junior, 2012, p. 107).

Vale ressaltar que, algumas crianças muita dificuldade na sua aprendizagem, uma vez que a mesma não tem atenção necessária para o seu melhor desenvolvimento. Entende-se que para uma boa aprendizagem necessário estimular a comunicação e a interação, pois para uma criança autista a maior dificuldade é a falta de concentração (Paiva Junior, 2012, p. 107).

Os sintomas variam, por isso é comum referir-se ao Transtorno Autismo como um espectro de transtornos invasivos no desenvolvimento. A origem do autismo ainda desconhecida, embora os estudos realizados apontem para um forte componente genético, não existe nenhum exame que possa dar o diagnóstico específico e detectar sua origem (Barbosa e Silva, 2012, p. 123).

Segundo a Associação Americana de Autismo (ASA, 1978), para uma criança ser diagnosticada com autismo precisa ao menos exibir metade das características listadas abaixo podendo ser de âmbito, mas rigoroso ou mais brando a intensidade de seus sintomas, além disso, que seu comportamento seja considerado inapropriado para sua idade. Entre os sintomas são: Dificuldade de relacionamento com pessoas; Ausência ou dificuldade na fala e na linguagem distúrbios no ritmo do aparecimento das habilidades físicas e sociais; Pouco ou nenhum contato visual; Comportamentos e interesses restritos e repetitivos; Riso inapropriado; Aparentemente insensibilidade à dor; Ausência de respostas aos métodos normais de ensino; Dificuldade de expressar necessidades; Recusa colo e afagos.

Sendo que é de extrema importância que nem todas as crianças autistas apresentam todos esses sintomas acima relacionados, no entanto, as maiorias desses sintomas estão presentes nos primeiros anos de vida. Os pais também podem levar alguns anos para perceber que seu filho é autista e nesse caso quando a criança é inserida no ambiente escolar e os professores notam o comportamento da criança.

Segundo Paiva Junior (2012, p. 39), “negar que seu filho está tendo um desenvolvimento típico não o ajuda em nada”. Por isso, receber o diagnóstico do autismo não é fácil para os pais, pois a partir desse momento surgem vários questionamentos sobre o futuro de seu filho.

Silva (2012) diz que:

Para que o diagnóstico seja realizado com êxito, é fundamental que o profissional tenha bastante experiência no assunto e que entenda profundamente sobre comportamentos infantis de forma geral. Além desses instrumentos, ele precisa estar muito atento à história de vida do paciente, que deve começar antes de a criança nascer (Silva, p 191, 2012).

Por isso que possa ter um bom tratamento o primeiro passo é procurar profissionais que tenham experiências com autismo. Sabemos que a manifestação clínica de uma criança pode ser completamente diferente de outras. Enquanto umas apresentam grandes dificuldades de aprendizado, a outra aprende sozinha. Por outro lado, uma criança pode ser extremamente isolada, enquanto outra tem um contato social exagerado e inadequado.

A Família e o Autismo

Quando uma criança nasce, os pais depositam nela seus planos, expectativas e sonhos. A maioria das crianças autistas não apresenta nenhuma sintonia, por isso, o diagnóstico não é feito ao nascerem. A mãe é que logo percebe que alguma coisa está

errada, procura um diagnóstico, cada profissional fala uma coisa e não é raro encontrar aqueles que digam que a culpa é da mãe, aumentando mais a indecisão, a dúvida e a insegurança. Quando finalmente, o diagnóstico vem, a negação é a primeira reação dos pais.

Famílias de crianças autistas ou com outras dificuldades crônicas passam por um processo muito doloroso quando se deparam com a realidade. Um filho perfeito é idealizado pelos pais, ele irá crescer e se tornar um adulto com independência. Nesta hora, os pais precisam reavaliar planos e expectativas, para o futuro de seu filho e também o da família. Quando um elemento do grupo familiar passa a apresentar um problema, as relações naturais familiares são naturalmente afetadas.

Ter um filho diferente requer mudanças radicais sobre a visão de mundo. Nós somos obrigados a reavaliar os valores. Ao encontrarmos uma realidade tão amarga, batemos de frente com o medo do desconhecido. Idealizamos um filho perfeito, e ainda não há mal algum (...) (Nebó e Jambor, 2007, p. 29).

As pessoas frequentemente não entendem por que crianças com autismo gritam ou se comportam mal em público e nesta hora, os pais recebem desaprovações e críticas em vez de ajuda. Apesar de todo sofrimento emocional, os pais devem encarar os problemas, devem buscar ajuda profissional especializada, além de se informar sobre o assunto, devem ainda procurar contatos com outras famílias para trocas de experiência e vivências e, com isso, evitar a repetição de dificuldades, erros ou problemas. Um trabalho participativo por parte dos pais retira-lhes dos outros a sensação de solidão e impotência e lhes dar força para encontrar o caminho ideal.

Barbosa Silva (2012, p. 96) fala que:

O acolhimento e a orientação para as famílias são fundamentais para que elas deixem de lado as crenças errôneas, e não se desgastem com culpas desnecessárias e sem propósitos. Cuidar dos familiares, especialmente das mães, é tão importante como cuidar das próprias crianças.

Com o diagnóstico, a família vive momentos de angústia e desesperança, muita ainda passam um determinado tempo negando a realidade e indo a busca de curas milagrosas. Sabe-se até que se consiga restabelecer o equilíbrio perdido, a família pode passar por um grande período de isolamento.

Após este período de desequilíbrio, as famílias passam por um período de aceitação de maior tranquilidade, onde ocorre um gerenciamento dos conflitos. O processo terapêutico neste momento pode tornar esta trajetória menos dolorida, trazendo um maior entendimento da situação e auxiliando na busca de novos caminhos e no desenvolvimento de atitudes construtivas para a família.

A relação entre família e doença é recíproca. Dependendo de como a família aceita e interpreta a doença será o jeito que lidará: ou como um castigo, ficando depressiva; ou como um desafio, se motivando a buscar soluções para o problema. Estas escolhas não são feitas conscientemente (Revista Autismo nº 1, 2011, p. 6).

Percebe-se que o trabalho com essas famílias, no sentido de elaborarem seus sentimentos em relação à criança, pode colaborar para o processo de adaptação desta ao meio, através da socialização vivida na família. O trabalho com essas famílias em relação à questão sentimental pode ajudar a criança no processo de adaptação ao meio social, através da relação familiar.

Contudo, muitos são os desafios encontrados no cotidiano das instituições escolares de ensino regular, em sua maioria despreparadas para receber pessoas com deficiência, apresentando problemas que vão desde a parte estrutural até a formação deficitária dos professores, muitas vezes sobrecarregados de funções e trabalhando sozinhos em salas de aula numerosas onde se encontra “inclusa” uma criança com deficiência.

A Participação da Escola e da Família no Processo de Inclusão

A inclusão da criança com autismo na Escola Infantil tem chamado a atenção de muitos estudiosos, tanto na área educacional, como em outras áreas psicológicas, mostrando a importância do pedagogo na educação da criança, a relação desta com o meio em que vivem e como de fato deverá ser incluído dentro da escola. Podendo estar inserida em salas de aula sem nenhuma distinção, dependendo do grau de comprometimento social e cognitivo, tendo como principal objetivo reduzir o preconceito e o isolamento social desta.

Sabe-se que a relação família e escola é fundamental para o desenvolvimento pleno das aprendizagens das crianças em fase aos anos iniciais do Ensino, sobretudo nas escolas regulares, tendo em vista a formação e desempenho nas habilidades para uma aprendizagem significativa. E no que se refere às crianças com deficiência, o tratamento deve acontecer com maior veemência e interação, para efeitos de suas fragilidades.

Percebendo assim que os pais depois de seus filhos serem diagnosticados, por sua vez, sentem-se envergonhados, culpados e perdidos sem saber como enfrentar essa nova etapa e do seu filho. É importante para a família aprender a conviver com o seu filho e suas limitações. O medo passa a ser uma reação comum, e junto com ele, vêm às incertezas com relação à criança, seu prognóstico futuro.

Segundo Caldas Aulete (2004, p. 440) inclusão “é a ação de incluir, de interagir um elemento a um todo”, ou seja, incluir é fazer parte de alguma coisa, levando para dentro do contexto é deixar que a criança com autismo seja incluída na sala de aula como outras crianças sem deficiência.

Hoje, não se pensa mais em autismo como algo incurável, essas crianças necessitam de instruções claras e precisas e o programa deve ser essencialmente funcional, quer dizer ligado diretamente à pessoa com a Síndrome. Eugênio Cunha (2011, p. 89.) diz que, “uma grande ajuda para todos os indivíduos com autismo independentemente do grau de severidade, vem das relações familiares, em razão do enfoque na comunicação, na interação social e no afeto”.

É na família onde a criança tem os primeiros contatos e exemplos de como é viver em sociedade. Isso quando se fala em família estruturada onde os pais têm uma relação afetiva com todos é bastante presente na vida dos filhos. O afeto é um dos fatores fundamentais e imprescindível para a criança com autismo que é centrada no EU, e o amor, tanto dos familiares como dos professores. Mas não se deve esquecer que é de suma importância que a família aprenda a conviver com as limitações da criança com autismo, sabendo que o medo passa a ser uma reação presente.

A família e a escola são dois ambientes diferentes, portanto são considerados significativos na vida da criança autista por favorecer a vida social, desse modo requer

cuidados e atenção. Mas para que isso ocorra é preciso criar vínculos afetivos que estimulem o comportamento adequado e avanços no contexto social do indivíduo com autismo. A criança autista apresenta comportamento de isolamento social, é com o auxílio da família e da escola, vinculado nessa tarefa de tentar socializar essa criança e proporcionando o tratamento adequado, em conjunto pode superar os desafios que surgem no dia a dia.

Uma grande ajuda para o indivíduo autista independentemente do grau de severidade vem das relações familiares no enfoque da comunicação, na intervenção social. No entanto a família e a escola precisam estar juntas nas ações de intervenção na aprendizagem agindo como suporte da educação comportamental do indivíduo, ou seja, os hábitos familiares têm que estarem em consonância com a escola. Eugênio Cunha (2011, p. 89.) cita que: “se na escola a criança durante as refeições, ela utiliza os utensílios sem ajuda do outro, deverá fazer o mesmo em casa. Os dois ambientes apesar de serem diferentes fisicamente devem ser similares em objetivos e práticas educativas”.

A escola tem um papel fundamental no processo educacional da criança autista; onde irá contribuir com todos seus recursos para melhoria no desenvolvimento do autista. A família por ser mais experiente com a criança, busca dialogar com a equipe gestora explicitando assim todo o comportamento desta durante o seu dia a dia. Unidas a escola e família, é a medida mais importante para melhoria de vida da criança autista. Pois essa inclusão resulta durante o seu desenvolvimento dentro da escola e na sociedade.

Para Baptista (2003), a inclusão escolar acontece quando ocorre uma grande transformação no âmbito escolar, com único propósito em receber o aluno especial, ou seja, o aluno deve ser acolhido em um ambiente escolar que esteja adaptado às suas necessidades. A transformação do ambiente escolar deve ser de forma profunda, todos os funcionários do quadro da escola devem estar aptos a tratar esse aluno sem discriminação, garantindo assim o seu direito como cidadão.

A maior dificuldade das famílias muitas vezes é isolar a criança, tomando uma atitude de deixá-la dentro de casa e não levar para a escola, atrapalhando assim o seu desenvolvimento escolar. Isso ocorre porque a família tem vergonha da criança por ela ser autista; a família ao invés de isolar deverá procurar ajuda para fazer com que essa criança se desenvolva cognitivamente e tenha um futuro melhor.

Este é um grande desafio para o processo da educação do aluno com autismo. Mas para que a escola, efetivamente, realize uma educação deverá incluir tanto o aluno quanto a família. Muitos materiais que são utilizados na escola devem ser utilizados pela família, para que estabeleça um reforço na educação.

Falar de escola implica que todos os alunos estão na escola para aprender e, dessa forma, interagir uns com os outros, independentemente das dificuldades provocadas pelas suas limitações e às quais cabe a escola adaptar-se, desenvolvendo novas formas de ensino e aprendizagem, em que todos possam se adaptar. Barbosa Silva diz que:

O ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mas também, pelo desenvolvimento social e pela formação como um todo (Silva, 2012, p. 107).

Segundo Barbosa Silva (2012, p. 111) “não é função dos professores fazer o diagnóstico de crianças com autismo. Eles, em sua maioria, não tiveram treinamento de como identificar sinais e sintomas nesse grupo de crianças”.

Portanto, o diagnóstico precoce é fundamental para que as crianças com autismo tenham desde cedo a possibilidade de encontrar um tratamento adequado, como também uma escola que respeite suas habilidades e diferenças individuais, assim como as peculiaridades de suas famílias, com vistas ao êxito no processo inclusivo destas crianças. Assim sendo, o melhor entendimento da pessoa com autismo, o que acontece e suas reações, são saberes que contribuem com a consolidação da inclusão dos que possam estar aparentemente incluídos.

Usufruir da escola especial como substituta da escola comum não é uma opção válida, pois, parte-se do pressuposto que a escola especial acaba por segregar o indivíduo, tirando-lhe a possibilidade de conviver com os demais, sabendo que, “o que falta às escolas especiais, como substitutas das comuns, é muito mais do que a soma das carências das escolas comuns. Falta-lhes o primordial das escolas, isto é, o ambiente apropriado de formação do cidadão” (Mantoan, 2006, p. 27).

Portanto, é necessário o relacionamento social das crianças com toda gama da diversidade vivida pela escola, para assim, então saber viver e conviver com a diferença.

Com relação ao autismo, embora muitas pesquisas já tenham sido desenvolvidas no que se referem ao espectro, suas características, incidência e formas de tratamento percebemos que ainda existe muita desinformação sobre o assunto, principalmente no meio educacional que tem a função principal de promover respostas às necessidades educacionais de todas as crianças, inclusive as especiais.

A inclusão vai além da estrutura e da boa vontade dos profissionais da educação, “incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral. Isto é inclusão” (Carvalho, 2014, p. 36).

Ou seja, a criança ao ser inserida no âmbito escolar, já deve ter um diagnóstico preciso do transtorno, para ajudar o professor a se adaptar com a realidade do seu aluno. A educação é padronizada e o autista apresenta características peculiares e precisa de um tratamento específico.

A maior queixa dos professores é sobre a falta de suporte para trabalhar com alunos com deficiência, a superlotação das salas de aula, além disso, ainda terem de incluir crianças com uma ou mais necessidades especiais e muitas vezes sem o auxílio de outro professor e nem da secretaria de educação, sentindo-se incapazes por falta de capacitação e materiais adequados para serem trabalhados com essas crianças causando nos docentes um sentimento de impotência diante dos desafios do cotidiano.

Tendo a compreensão sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), faz-se necessário conhecer as Leis que permitem que essas pessoas sejam acolhidas pela sociedade. Decerto, não existem fórmulas para a inclusão de pessoas no âmbito profissional, escolar e familiar, mas é de suma importância aceitar as heterogeneidades dos sujeitos.

Barbosa Silva diz que:

O desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de comprometimento do transtorno. As crianças com nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependentes de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autístico, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didático-pedagógico (Silva, 2012, p. 109).

Muitas crianças autistas enfrentam preconceitos e dificuldades em encarar a sala de aula normal. O acompanhamento precoce sempre é essencial para contornar os problemas. Antes de qualquer atividade, o professor deve despertar no aluno de adquirir conhecimentos, quebrar barreiras e desenvolver sua percepção e vontade de ir à frente aos estudos. De nada adianta ter uma sala bem equipada sem nenhum aluno a fim de aprender ou nenhum professor que queira realmente exercer sua profissão.

O autista em algum momento em sua vida sofrerá preconceito. Em salas de aula até as crianças ditas como “normais” já sofrem. Ficar “de olho” na reação dos demais colegas na sala de aula e evitar abusos e tratamentos discriminatórios com o aluno autista é completamente essencial na sua inserção, pois não há inclusão se não houver uma transformação evolutiva no pensamento dos demais colegas. A criança não pode ser simplesmente largada em sala de aula e dar-se isto como correto, a inclusão só ocorre quando todos os alunos aprendem qual o seu verdadeiro significado e valor diante da sociedade e assim acabando com qualquer forma de preconceito.

Paiva Filho (2012, p. 49), diz que:

Portanto, quanto mais você contribuir para que a sociedade de modo geral saiba mais sobre o autismo, mais você será ajudado a diminuir o preconceito (preconceito esse que até mesmo você poderá sofrer quando estiver com sua criança em algum lugar em público).

Ou seja, quando você leva conhecimento a outra pessoa, ele não se divide e você não fica com menos, ele se multiplica e ambos ficam melhores. Já compartilhar conhecimento com a sociedade, levando informação, significa beneficiar coletivamente, pois conforme o preconceito diminui todos os afetados pelo autismo direta ou indiretamente são beneficiados.

Segundo Witmer (1919, p. 208), que define:

A primeira tarefa do professor é obter e manter a atenção da criança, dando-lhe uma coisa que ela consiga fazer e depois desta, uma coisa que ela não consiga, para obriga-la a sobrepujar suas limitações.

Desta forma, é de suma importância que o professor esteja sempre preparado para receber em sua sala uma criança com deficiência como a Síndrome do Autismo, e tentar ajudá-la ao máximo, para que essa criança possa levar uma vida normal fora da sala de aula.

Segundo Lopes (1995), os processos de aprendizagem das crianças autistas apresentam duas características: a primeira ocorre pela associação; segunda a criança autista não generaliza, com espontaneidade conhecimentos adquiridos ou ensinado, é necessário que se faça um trabalho específico nesse sentido. Conforme Labanca (2000, p.134).

O professor ao trabalhar com crianças autistas deve ter como principal objetivo ensinar, e a persistência são uma grande aliada, o ensino tem como prioridade as atividades de vida prática, à socialização, através de atividades para uma normalização do convívio social.

Para Lopes (1995), as crianças autistas aprendem e entendem melhor vendo do que ouvindo, sendo assim a melhor forma de ensinar as crianças autistas é através da demonstração do que iria fazer, até que consigam executar a atividade sem ajuda do professor, pois este deve estimular o aluno a independência mesmo que, após muitas tentativas ele não consiga no momento, pois a persistência e o amor pela criança é a grande aliada no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre o autismo possibilitou um melhor entendimento desde sua história até as características do comportamento do indivíduo autista, visto que, é um transtorno que abrange complexidade em todos os âmbitos sociais, principalmente no âmbito escolar.

A inclusão de alunos autistas na escola regular da rede pública é um grande desafio, pois para que a inclusão seja uma realidade é necessário à preparação dos docentes e de todo corpo escolar.

De acordo com as pesquisas bibliográficas levantadas para que o processo inclusivo ocorra da melhor maneira, é necessário o trabalho tanto dos profissionais do atendimento educacional especializado, quanto do trabalho do professor regente da sala regular.

O trabalho escolar inclusivo não deve focar nas dificuldades apresentadas pelo indivíduo autista, mas em suas potencialidades, visto que estas proporcionam maior impacto para o seu desenvolvimento.

A relação família-escola é de grande importância para o trabalho inclusivo, pois através de tal relacionamento é possível promover qualidade na inclusão, pois a comunicação da família junto à escola vem só a contribuir, contribuindo assim para o processo social dentro desses dois ambientes conjuntamente.

Embora os docentes sejam especializados na área, é de fundamental importância que a escola proporcione a sua capacitação com formações continuadas adequadas às necessidades da instituição escolar que atua, pois o papel do professor é primordial para o processo de inclusão escolar. Logo, é necessário que os docentes se proponham a assumir tal desafio, pois todos são beneficiados com a inclusão.

Desta forma, abordar o tema autismo na escola: pontos e contrapontos da escola inclusiva possibilitou o olhar mais amplo sobre os pontos positivos e os negativos do processo de inclusão dos autistas na escola regular pública, os pontos que já fazem parte da realidade escolar e os pontos que podem melhorar com o empenho dos educadores, visto que a formação e a busca por novos conhecimentos para a prática pedagógica nunca se findam, sabendo que, ambos os pontos contribuem para o processo inclusivo.

Com base na abordagem histórica- cultural, acredita-se que todos os sujeitos com características que comprometem o desenvolvimento são capazes de aprender, desde

que o grupo social crie condições para que isso ocorra. Se vivenciarem relações sociais significativas, e o ensino for de fato diferenciado para atender às suas necessidades, poderão desenvolver grandes habilidades e criatividade, ampliando sua formação social.

REFERÊNCIAS

ASA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-III: **Manual Diagnóstico e estatístico de transtorno mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1978.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco (Ed.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

AULETE, Caldas. **Mini Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Editor responsável Paulo Geiger, apresentação Evanildo Bechara- Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 2004.

Revista autismo. Informação gerando Ação. Ano 1 – Número 1- Abril 2011. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/RevistaAutismo001.pdf>. Acesso: em 04 de nov 2024.

BAPTISTA, Myrian Veras. **Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação**. São Paulo: Veras Editora, 2003.

BARBOSA, Silva. **Autismo + sala de aula: deixando o preconceito de lado e compreendendo melhor estudantes com necessidades especiais, a sala de aula pode se tornar um espaço melhor pra todos**. Revista Acene. Ano II, nº07, p.37-41, Set. 2014.

BRASIL. Secretária de Educação. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso 04 nov 2024.

CALDAS, Aulete. **Integração de alunos com deficiências: perspectivas e prática pedagógica**. Marília: Unesp. FFC, 2004.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2014.

CUNHA, Eugenio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3º edição- Rio de Janeiro: Walk ed. 2011.

FILHO, Paiva. M. **Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na aprendizagem: Uma realidade necessária?** In: TACCA, M.C.V.R. (org). **Aprendizagem e Trabalho pedagógico**. Campinas. SP: Alínea, 2012.

FREUD, Sigmund (1915) **As pulsões e suas vicissitudes**, v. XIV, ESB. RJ: Imago, 1990.
_____ (1911) **Formulações sobre dois princípios do funcionamento psíquico**, v.XII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GOMES, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. 2ed – Brasília, 2007.

KANNER, L.(1997/1943) **Os distúrbios autísticos do contato afetivo**. In Rocha, P.S. (org.) **Autismo**. S. Paulo: Editora Escuta. [http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/o_autismo_na_perspectiva_de_uma_educacao_inclusiva.pdf+witmer+\(1919\)](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/o_autismo_na_perspectiva_de_uma_educacao_inclusiva.pdf+witmer+(1919)). Acesso em 04 nov 2024.

LABANCA, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** In: **Inclusão – Revista da Educação Especial** – Out/2005. Disponível em: 05 maio de 2020.

LIRA, Solange M. de. **Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula.** 2004.151. F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014-Disponível em: [http://www.bdtd.uer.br/tde_busca/processaPesuisa.phb?listaDetalhes\[\]=18&processar=Processar](http://www.bdtd.uer.br/tde_busca/processaPesuisa.phb?listaDetalhes[]=18&processar=Processar). Acesso em 04 de novembro de 2024.

LOPES, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 1995. – (Escola inclusiva, o desafio das diferenças).

MANTOAM, Maria Tereza (org). **O desafio das diferenças na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MARCELLI, D. **Infância e Psicopatologia.** 2009. Porto Alegre. Artmed

NEBÓ, A. P.H.; JAMBOR, E. J. **Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 14, n. 1, p. 35- 52, jan./abr.,2007.

PAIVA JUNIOR, Francisco. **Autismo não espere, Aja logo!.** São Paulo_SP: Editora M. Books, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, **Classificação de Transtornos Mentais e de comportamentos da CID-1.** Porto Alegre: Artemed,1993.

RITVO ER, Freeman Bj, Pigree CP, Manson- Brothes, Jorde L, Jenson WR *et al.* **The UCLA-University of Utah epidemic Survey of Autism: Prevalence.** J Psychiatr 1978; 146(2): 194-9)

REVISTA autismo. **Informação gerando Ação.** Ano 1 – Número 1- Abril 2011. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/RevistaAutismo001.pdf>. Acesso: em 15 maio de 2020.

WITMER, Theo. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1919.

O Ensino Modular e a Valorização da História e Cultura Quilombola

Modular Teaching and the Appreciation of Quilombola History and Culture

Marlyene Carvalho Monteiro

Professora do Sistema de Organização Modular - SOME do Estado do Amapá; Graduada em Pedagogia - UVA; Mestranda pela Facultad Interamericana De Ciencias Sociales - FICS. <https://orcid.org/0009-0004-9780-0887>

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral analisar como o ensino modular pode contribuir para a valorização da história e cultura quilombola. Trata-se de um estudo exploratório, qualitativo e bibliográfico. Buscou-se apresentar o contexto histórico da formação dos quilombos e os desafios enfrentados. Também se discutiu marcos legais como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que asseguram o direito à educação diferenciada quilombola. Pretendeu-se analisar propostas pedagógicas, em especial o ensino modular e sua importância para a afirmação cultural. Ao longo do estudo, contextualizou-se a luta quilombola por reconhecimento e educação diferenciada. Destacou-se a necessidade de valorizar a cultura e identidade quilombola por meio do ensino. Concluiu-se que o ensino modular pode contribuir nesse sentido, apesar de persistirem desafios, como a efetiva implementação das diretrizes e formação de professores. Ressaltou-se a relevância de preservar a memória e cultura quilombolas por meio de uma pedagogia fortalecedora da autodeterminação dessas populações.

Palavras-chave: educação quilombola; ensino modular; identidade cultural; comunidades quilombolas.

ABSTRACT

This work had the general objective of analyzing how modular teaching can contribute to the appreciation of quilombola history and culture. This is an exploratory, qualitative and bibliographic study. The aim was to present the



historical context of the formation of quilombos and the challenges faced. Legal frameworks such as the National Education Conference (CONAE), National Equity Policy, Education for Ethnic-Racial Relations and Quilombola School Education (PNEERQ) and the National Curricular Guidelines (DCN), which ensure the right to differentiated education, were also discussed quilombola. The study aims was to analyze pedagogical proposals, especially modular teaching and its importance for cultural affirmation. Throughout the study, the quilombola struggle for recognition and differentiated education was contextualized. The need to value quilombola culture and identity through teaching was highlighted. It was concluded that modular teaching can contribute in this sense, despite challenges persisting such as the effective implementation of guidelines and teacher training. The relevance of preserving quilombola memory and culture through a pedagogy that strengthens the self-determination of these populations was highlighted.

Keywords: quilombola education; modular teaching; Identidade cultural; cultural identity; quilombola communities.

INTRODUÇÃO

A história das escolas quilombolas no Brasil está intrinsecamente ligada à luta contra a escravidão e à busca por liberdade e autonomia. O Brasil foi marcado por 350 anos de escravidão, um sistema brutal que explorou milhões de africanos e seus descendentes.

Em meio à opressão, os negros resistiram lutando por liberdade e autonomia. A formação de quilombos foi uma das formas de resistência. A educação tem sido um campo crucial na luta pela afirmação identitária dos povos quilombolas.

Esses grupos, descendentes de africanos escravizados que resistiram à opressão colonial, têm lutado por reconhecimento e valorização de sua história e cultura. O ensino modular surge como uma abordagem inovadora que pode contribuir significativamente para essa causa. É nesse espaço que as comunidades quilombolas oportunizam o ensinamento dos conteúdos pertinentes à construção de suas identidades.

Nas últimas décadas, os quilombolas passaram a lutar por reconhecimento e valorização de sua identidade. Nesse contexto, a educação assume papel fundamental para transmitir às novas gerações o orgulho de pertencer e fortalecer vínculos comunitários.

Contudo, faz-se necessário pensar em novas abordagens pedagógicas diante dos limites do ensino tradicional em abordar essas temáticas de forma aprofundada. Nesse sentido, o ensino modular emerge como uma proposta inovadora, que pode contribuir significativamente para a afirmação cultural desses povos.

Ao longo do estudo, buscamos contextualizar historicamente a luta das comunidades quilombolas por reconhecimento e por uma educação diferenciada. Destacamos a importância de se valorizar a cultura e identidade desses grupos por meio do ensino. Também discutimos as diretrizes legais e pedagógicas norteadoras da Educação Escolar Quilombola. Por fim, relacionamos como o modelo modular, por meio do SOME, apresenta potencial para promover maior inclusão sociocultural dessas populações.

Este trabalho teve como objetivo geral analisar como o ensino modular pode contribuir para a valorização da história e cultura quilombola, promovendo a afirmação identitária desses povos, discutindo seus aspectos históricos, legais e pedagógicos. O estudo caracteriza-se como um estudo exploratório com abordagem qualitativa e revisão bibliográfica, na qual foram analisados livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e demais materiais relevantes sobre a história e luta do povo quilombola, educação escolar quilombola e o modelo de ensino modular.

Já na abordagem qualitativa, buscou-se contextualizar historicamente a temática, compreender as particularidades culturais dessas comunidades e discutir propostas pedagógicas que valorizem sua identidade. O estudo está constituído das seguintes seções: Conquistas e legislações das escolas quilombolas; Educação quilombola; e potencial do ensino modular nesse contexto.

Pretende-se com isso contextualizar historicamente a luta quilombola e discutir o papel da educação nesse processo, além de analisar o ensino modular enquanto estratégia pedagógica inclusiva.

CONQUISTAS E LEGISLAÇÕES DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

A cultura afro-brasileira teve seu desenvolvimento profundamente marcado pelo período da escravidão no Brasil. Conforme aponta Luna (1968), é impossível discutir essa cultura sem mencionar esse capítulo triste da história, uma vez que a chegada dos africanos ao país deu-se de forma hostil e coercitiva.

No início da era colonial, quando Portugal buscava mão de obra para explorar economicamente suas colônias, não hesitou em exportar trabalhadores africanos em larga escala (Luna, 1968). Dessa forma, deu-se início ao processo de escravização que marcaria a população negra no Brasil por séculos.

Ao chegarem de forma forçada ao novo continente, esses homens e mulheres tiveram suas culturas, crenças e identidades desqualificadas. Foram submetidos a um regime desumano de trabalho escravo nas lavouras e casas de família abastadas. Sua população passou a ser vista e tratada como mera mercadoria, tendo seus laços familiares e comunitários destruídos.

É possível imaginar que, caso a introdução dos africanos no Brasil não tivesse ocorrido de forma escravista, a relação entre negros, indígenas e brancos poderia ter tomado outro rumo, resultando em uma história culturalmente mais rica e decorosa, como aponta Luna (1968).

Conforme Woods (1998), a formação de quilombos surgiu como uma estratégia de resistência negra, uma vez que buscavam regiões remotas para fugir da opressão escravista e formar comunidades. Apesar da luta histórica contra a escravidão e pela liberdade, os quilombolas enfrentaram, por muito tempo, invisibilização e falta de reconhecimento de seus direitos enquanto grupos étnicos (Gomes, 2012).

Somente a partir da Constituição de 1988 houve o reconhecimento oficial dos remanescentes de quilombos como comunidades tradicionais (Woods, 1998; Gomes, 2012). As primeiras políticas públicas efetivas para garantir direitos como à educação surgiram ainda tímidas na década de 1980 (Lima, 2020).

Isso reforça o quanto a longa luta pela representatividade e autonomia esteve na origem do surgimento das escolas quilombolas, enquanto espaços de fortalecimento identitário e preservação da memória dessas comunidades.

A origem das escolas quilombolas está diretamente ligada à luta histórica dos quilombos por direitos e representatividade. Atualmente, as escolas quilombolas seguem um currículo nacional, porém buscam uma pedagogia que reconheça os saberes e a cultura local, como preconizado por D'Ambrósio (2002).

Um marco na luta pelo reconhecimento e valorização da cultura negra em nosso país foi a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira em todos os níveis de ensino. Essa lei representou um avanço significativo ao reconhecer a importância de valorizar as contribuições do povo negro para a formação da sociedade brasileira.

Conforme previsto no art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003), além disso, o § 1º do mesmo artigo determina que:

O conteúdo programático incluirá “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003).

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 reforça a necessidade de se promover o diálogo entre a educação formal e os saberes das comunidades tradicionais, como forma de fortalecer a identidade cultural dos alunos. Da mesma forma, as escolas quilombolas buscam incluir em seus currículos aspectos da cultura local por meio de abordagens pedagógicas diferenciadas.

As discussões sobre educação escolar quilombola avançaram com importantes conferências e documentos norteadores de políticas públicas. Nesse sentido, é importante destacar a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que, em seu documento final, estabeleceu diretrizes significativas a serem observadas pela União, estados, DF e municípios no que tange à educação quilombola.

Dentre elas, a CONAE (2010, p.131-132) determinou que deveriam ser garantidos:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.

- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.

Um marco legal recente que reforça o avanço das discussões sobre educação escolar quilombola foi a Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024, emitida pelo Ministério da Educação. Essa portaria instituiu a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) no âmbito do Ministério da Educação.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, por meio da conjugação dos esforços da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com a finalidade de implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola (Brasil, 2024).

A PNEERQ tem como objetivo implementar ações educacionais conjuntas entre União, estados e municípios para superar desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e promover políticas específicas para a população quilombola. Ao estabelecer de forma oficial esforços interfederativos nessa área, a portaria demonstra o avanço das discussões e do reconhecimento dessa temática nos âmbitos educacional e de formulação de políticas públicas.

Art. 1º, XI - proporcionar o reconhecimento das formas de produção de saberes e práticas das comunidades quilombolas, de modo a contribuir para sua valorização local e nacional, autoestima individual e coletiva, preservação do patrimônio cultural material e imaterial, garantia territorial e de direitos, indissociabilidade entre ancestralidade e memória coletiva, afirmação das trajetórias, das identidades e da educação quilombola; (Brasil, 2024).

Essa recente conquista reforça a importância atribuída, nos últimos anos, à adoção de abordagens pedagógicas diferenciadas capazes de valorizar a história e a cultura dos povos quilombolas. A educação nas comunidades quilombolas é fundamental para a manutenção de sua identidade cultural e memória histórica. Isso porque, conforme D'Ambrósio (2002), a pedagogia deve valorizar os conhecimentos tradicionais dessas populações, transmitidos de geração em geração.

Ao incluir os saberes locais no currículo escolar, as crianças e jovens quilombolas passam a se ver representados na escola. Ao mesmo tempo, a comunidade como um todo tem sua cultura reconhecida e preservada para as futuras gerações.

Atualmente, as escolas quilombolas seguem um currículo nacional, porém buscam uma pedagogia que reconheça os saberes e a cultura local, como preconizado por D'Ambrósio (2002). Esse enfoque diferenciado é fundamental para garantir a manutenção da

identidade cultural dessas populações ao longo do tempo, assegurando o direito ao acesso à educação de qualidade ancorada em sua própria história e tradições.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Para compreender a educação desenvolvida nas comunidades quilombolas brasileiras, é importante entender o significado original do termo “quilombo”. Segundo Munanga e Gomes (2004), a palavra tem origem na língua banto umbundo falada no povo ovimbundo, da África Central.

Originalmente, “quilombo” referia-se a um tipo de instituição sociopolítica e militar presente na atual República Democrática do Congo e Angola, no século XVII. Constituíam-se como um agrupamento militar formado por diferentes etnias da região, como os jagas e imbangalas de Angola e os lundas do Zaire (Munanga e Gomes, 2004).

Esse significado histórico é relevante, pois os quilombos brasileiros surgiram a partir da fuga e resistência dos escravos africanos trazidos ao Brasil, que buscaram em territórios remotos formar novas comunidades semelhantes às originárias de suas terras africanas.

Trata-se, portanto, de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira, de maneira geral, e na educação escolar, em específico. Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país.

Apesar da luta histórica por reconhecimento, esses grupos enfrentaram por muito tempo invisibilização e falta de políticas públicas que valorizassem sua cultura. No entanto, a partir dos anos 1980, como mencionado na seção anterior, iniciou-se um movimento em prol da criação de escolas nos territórios quilombolas, com o objetivo de fortalecer a identidade cultural por meio do ensino.

Esse contexto histórico é importante para compreender a relevância atual da educação diferenciada nessas comunidades, visando preservar suas tradições e memórias diante dos desafios da contemporaneidade.

A pauta quilombola foi ganhando destaque na agenda do Movimento Negro brasileiro, com a atuação crescente de lideranças provenientes dessas comunidades. Essas lideranças passaram a explicitar as demandas específicas dos quilombolas, em especial no que tange ao direito a uma educação escolar nacional que contemplasse a diversidade regional de distribuição dessa população pelo país (Brasil, 2010).

No entanto, era necessário que a educação quilombola reconhecesse, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural desse povo. Dessa forma, a participação das lideranças quilombolas nas discussões do Movimento Negro foi fundamental para colocar em evidência a necessidade de políticas públicas diferenciadas capazes de atender às reais necessidades educacionais dessas comunidades (Brasil, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecem princípios norteadores da Educação Escolar Quilombola. De acordo com o documento, ela deve ser desenvolvida em

unidades educacionais localizadas nos próprios territórios dessas comunidades. Isso requer o desenvolvimento de uma pedagogia própria, que respeite as especificidades culturais de cada quilombo.

Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira (Brasil, 2013).

Tais diretrizes devem ser observadas dentro dos princípios constitucionais e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas que valorizem os princípios orientadores da Educação Básica brasileira de forma a atender particularidades quilombolas. Dessa forma, as diretrizes asseguram uma abordagem educacional ancorada na territorialidade e cultura local desses grupos, respeitando suas especificidades.

Conforme estabelecido pelas DCN:

Na Educação Escolar Quilombola, a Educação Básica, em suas etapas e modalidades, compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica” (Brasil, p.447, 2013).

Esse trecho evidencia a abrangência da Educação Básica nessa modalidade, visando atender à diversidade de comunidades quilombolas nos diferentes contextos socioculturais.

Além desses aspectos, historicamente, as comunidades quilombolas e suas lideranças vêm reivindicando o direito de participar da produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos destinados à realidade dessas comunidades. Buscam estabelecer parcerias entre quilombolas, pesquisadores e instituições de ensino nesse processo.

Embora o MEC venha produzindo algum material, enfrenta desafios em sua distribuição efetiva às escolas quilombolas. Isso porque muitas vezes os próprios gestores desconhecem a presença desses espaços educacionais em suas redes. De acordo com as DCN:

O Ministério da Educação tem produzido algum material específico e enviado às escolas; porém, esbarra em uma questão delicada: a forma como os gestores de sistemas de ensino e suas respectivas Secretarias de Educação encaminham esse material até os estabelecimentos. Muitas vezes, o próprio gestor de sistema de ensino e da escola desconhece a presença de escolas quilombolas na sua zona de atuação. Outras vezes, por causa de interpretações pessoais e/ou políticas partidárias, se omite, não exercendo o seu dever público de fazer chegar a essas escolas o material enviado pelo MEC (Brasil, 2013).

Dessa forma, apesar dos esforços do MEC, a disponibilização dos materiais pedagógicos específicos ainda esbarra em entraves que dificultam seu acesso pelas escolas quilombolas.

Diversos autores discutem a contemporaneidade das comunidades quilombolas, Gomes e Pereira (2011; 2024) afirmam que, apesar dos desafios atuais, esses grupos se mantêm contemporâneos por meio de uma história identitária comum. Isso ocorre pois preservam tradições culturais calcadas na valorização dos antepassados e na memória da luta ancestral pelos territórios.

As comunidades quilombolas perpassam gerações mantendo normas de pertencer ao grupo e consciência da resistência do passado. Portanto, a despeito dos desafios da contemporaneidade, conservam características que fundamentam a referência a esses territórios como “quilombos contemporâneos”. Logo, preservam vínculos identitários arraigados no tempo, constituindo celeiros da cultura negra brasileira. Dessa forma, a despeito das dificuldades atuais, conseguem manter aspectos culturais essenciais que garantem sua perenidade ao longo das gerações.

ENSINO MODULAR E AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA EM ESCOLAS QUILOMBOLAS

Dentre os sistemas de ensino brasileiros, uma modalidade educacional inovadora que buscou atender contextos socioculturais diferenciados foi o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). De acordo com Souza e Brasileiro (2024), o SOME surgiu na década de 1980 no estado do Pará, revolucionando a forma de levar educação a comunidades remotas da Amazônia paraense.

Trata-se de uma abordagem genuinamente paraense, segundo os autores, que desde seu surgimento teve como objetivo proporcionar educação a contextos socioculturais específicos de regiões afastadas, como os quilombos, as aldeias e regiões de difícil acesso (Souza e Brasileiro, 2024).

Dessa forma, o SOME emergiu como uma proposta inovadora capaz de atender territorialidades diferenciadas, aspecto relevante para a discussão sobre educação quilombola. Tal característica inovadora de adaptação aos diferentes contextos territoriais torna o SOME relevante para discussão sobre educação diferenciada em comunidades como os quilombos, pois permite valorizar, por meio de uma pedagogia flexível, aspectos como línguas, saberes e tradições locais.

Conforme Sousa (2018), o SOME surgiu também em resposta às demandas de movimentos sociais da época, que reivindicavam alternativas educacionais mais inclusivas. Sua proposta era conferir maior flexibilidade e modularidade aos processos de ensino-aprendizagem. Isso porque o sistema visava tornar a educação mais adaptável às necessidades individuais dos alunos.

Dessa forma, desde seu surgimento, o SOME buscava atender a diversidade de estudantes de forma personalizada, de acordo com seu ritmo e interesses. Ao promover a customização dos currículos, a modalidade emergiu como uma proposta inovadora capaz de acolher as especificidades de cada aluno ou comunidade. Tal característica se mostra relevante para a discussão sobre educação diferenciada em contextos socioculturais distintos, como os quilombolas.

Conforme aponta Pereira (2019), o SOME foi criado assumindo um caráter emergencial, com o objetivo de sanar demandas educacionais da população. Sua implementação visava atender, sobretudo, a realidade das zonas rurais e egressos do ensino fundamental que não tinham acesso ao nível subsequente. Dessa forma, desde seu surgimento, o SOME representou uma alternativa para comunidades com limitações no acesso à educação formal, como as escolas quilombolas.

Nesse sentido, o modelo modular se apresenta como uma solução adaptativa capaz de oferecer uma abordagem flexível e contextualizada, respeitando particularidades culturais e sociais dessas populações. Ao promover a customização de currículos de acordo com cada território, o SOME mostra-se como uma proposta educacional inclusiva, com potencial para atender realidades socioculturais diferenciadas.

As escolas quilombolas que adotam o SOME desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dessas comunidades, conforme aponta Avinte (2024). Isso porque, a partir de suas experiências históricas de marginalização, esses territórios educacionais participam ativamente de questões sociais. Entretanto, comunidades quilombolas enfrentam desafios significativos em termos de infraestrutura, acesso a recursos e continuidade pedagógica.

Tais entraves dificultam o trabalho dessas unidades escolares. Nesse sentido, o modelo modular do SOME se apresenta como uma alternativa capaz de apoiar as escolas quilombolas a superar tais desafios. Ao promover a flexibilidade nos currículos e a customização segundo cada realidade local, o sistema educacional facilita a inclusão dessas comunidades historicamente marginalizadas.

Conforme apontam Siqueira, Costa e Dias (2022), o ensino modular quando aplicado em escolas quilombolas requer um planejamento pedagógico coerente com a participação da comunidade escolar, considerando os marcos legais e princípios norteadores da educação quilombola.

Além disso, ao ser implementado, o sistema modular deve efetivamente incorporar e valorizar a riqueza cultural local. Isso significa integrá-la de forma transversal ao currículo escolar, promovendo um ambiente de aprendizagem que reflita a vivência e valores de cada comunidade quilombola atendida (Siqueira, Costa e Dias, 2022).

Dessa forma, para que cumpra seu potencial de contextualização, o ensino modular requer ser planejado e aplicado de maneira a dialogar efetivamente com a realidade sociocultural de cada território quilombola. Somente dessa forma promoverá uma educação diferenciada e significativa para esses alunos.

Ao longo desta seção, discutimos como o ensino modular, por meio do SOME, apresenta potencial para promover uma educação contextualizada e diferenciada nas escolas quilombolas. O sistema surgiu no Pará com o objetivo de atender realidades socioculturais específicas de forma flexível. Desde então, busca customizar currículos de acordo com cada território e aluno.

Da mesma forma, quando implementado nas escolas quilombolas de forma participativa e respeitando suas culturas, o ensino modular pode auxiliar no diálogo entre

saberes formais e locais. Isso porque permite abordagens interdisciplinares que valorizam aspectos históricos e culturais de cada comunidade.

Dessa forma, atende às diretrizes de uma educação ancorada na territorialidade e identidade quilombola. Portanto, o modelo modular emergiu como uma alternativa capaz de promover maior inclusão sociocultural dessas populações historicamente marginalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou discutir a educação escolar quilombola no Brasil, abordando seus aspectos históricos, legais e pedagógicos. Ao longo do texto, foi possível observar que as comunidades quilombolas preservaram ao longo do tempo tradições culturais fundamentais, a despeito dos desafios enfrentados desde o período da escravidão.

No entanto, somente a partir da Constituição de 1988 e de marcos legais posteriores, como a CONAE de 2010 e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, foi garantido o direito dessas populações a uma educação diferenciada e contextualizada. Isso representou um avanço importante no reconhecimento de sua identidade e especificidades. Contudo, ainda persistem desafios, como a efetiva implementação das políticas de educação escolar quilombola e a distribuição adequada de materiais pedagógicos.

Da mesma forma, é necessário assegurar a formação de professores sensibilizados para a temática e a participação das comunidades nos processos educacionais. O ensino modular é uma proposta pedagógica transformadora no que tange à afirmação cultural dos povos quilombolas. Ao incluir de forma qualificada aspectos históricos e culturais específicos desses grupos, contribui para a valorização de sua memória e de seu patrimônio imaterial.

O Sistema de Organização Modular de Ensino é uma estratégia para levar a educação a localidades remotas ou com desafios estruturais devido à localização geográfica. Assim, o SOME não foi inicialmente concebido para atender exclusivamente alunos de comunidades quilombolas e áreas rurais, mas também para áreas urbanas que enfrentavam escassez de profissionais formados na educação básica. Apesar disso, trata-se de uma modalidade importante também para a garantia do direito à educação das populações quilombolas.

Destaca-se a relevância de se manter vivos os vínculos identitários dessas populações por meio da educação. Isso é fundamental para a preservação de sua cultura e memória histórica ao longo das gerações. Portanto, é imprescindível que se garantam políticas públicas que viabilizem uma educação diferenciada capaz de fortalecer a identidade e autodeterminação dos quilombolas.

REFERÊNCIAS

AVINTE, George Crelson Soares. **A reforma do ensino médio nas Escolas Quilombolas Estaduais do Sistema Modular de Ensino do Amapá**. Editora IPM, 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. In: Brasil. Ministério da. **Educação**. 2013.

- BRASIL. **Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação. Documento Final.** Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ.** Brasília: MEC, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: a pedagogia da etnomatemática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- EDUCAÇÃO Escolar Quilombola: Planejamento e Projeto. Revista Debates Insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 5, v. 5, no 18, mai./ago. 2022.
- GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** RBPAAE, Goiânia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2011. p. 109-121
- LIMA, Andréa Dias. **Educação escolar quilombola: desafios e possibilidades.** São Paulo: Contexto, 2020. SOUZA, Lúcia. Educação do campo: entre saberes e descolonizações. São Paulo: Autêntica, 2018.
- LUNA, Francisco Vidal. **Cultura e civilização brasileiras.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.
- PEREIRA, Viviane Silva. **O sistema de organização modular de ensino: uma composição em memórias docentes.** 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_40_6. Acesso em 02 jun. 2024
- QUILOMBOLAS Estaduais do Sistema Modular de Ensino do Amapá. Editora IPM, 2024.
- SIQUEIRA, Ivan. COSTA, Benedita Rosa da. DIAS, maria Helena Tavares. **Educação Escolar Quilombola: Planejamento E Projeto.** Revista Debates Insubmissos, Caruaru, PE. Brasil, Ano 5, v. 5, no 18, mai./ago. 2022.
- SOUSA, A. G. **A educação do campo e seus desafios no ensino do some como mecanismo de inclusão socio educacional e formação cidadã na comunidade ribeirinha de rio juba no município de Cameté no ano de 2017.** Dissertação (Mestrado). Facultad Interamericana de Ciecias Sociales. Asunción, Paraguay 2018.

SOUZA, Luciandro Tassio Ribeiro de; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 7, p. 01-30, 2024.

WOODS, Charles. **Desenvolvendo identidades negras: raça, espaço e mobilidade entre os quilombolas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

O Estado do Conhecimento sobre Políticas Públicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Estudantes Autistas: Reflexões a partir de uma Revisão Bibliográfica

The State of Knowledge on Public Policies for Specialized Educational Services (AEE) for Autistic Students: Reflections from a Literature Review

Tatiane Mendes Ferreira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná

Charlene Regina Pomin

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná

Roseny Alves da Silva Vieira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná

Yara de Souza Limeira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná

Valéria Pissolatto dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná

Maria das Graças Melo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná

Luciana Velto Macari

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná

Fabiana da Rocha Carvalho

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná

Eric Penas Lacerda da Cunha

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná. Professor da Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia (SEDUC)

Ana Paula Santos de Abreu Viana

Aluna especial do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ji-Paraná



RESUMO

Este estudo surge como proposição da disciplina Políticas Públicas, oferecida pelo mestrado profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), como requisito para a aprovação no componente. Foi produzido por meio dos estudos correspondentes atrelados ao projeto de pesquisa da primeira autora em andamento. Nesta área de estudo, muitos são os caminhos percorridos pelas políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem um plano nacional específico para sua implantação e efetivação nas escolas em todas as modalidades de ensino, devendo atender os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista TEA) e altas habilidades/superdotação. O objetivo deste estudo, então, foi produzir o estado do conhecimento sobre políticas públicas para o AEE no que se refere ao atendimento com estudantes autistas. Para realizar o estudo em tela, foi realizada uma pesquisa de busca na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), utilizando palavras-chaves direcionadas a: políticas públicas sobre o AEE, políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva e AEE para autistas. A busca de informação em textos acadêmicos científicos foi delimitada pelos últimos cinco anos e por *corpus* específico da temática envolvida. Este critério de busca foi para selecionar e filtrar o tema em específico, para posterior realização de análise de conteúdo. Nesse estudo foram analisadas: seis dissertações de mestrado, uma tese de doutorado com escritas científicas acadêmicas voltadas para: políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva, AEE e autismo. Os registros de publicações ocorreram em 2012, 2023 e 2024. Destas, quatro publicações foram em 2012, uma publicação em 2023 e duas publicações em 2024. Foi possível perceber que os trabalhos bibliográficos levantados foram escritos por autoras que abordaram inquietações e pontuações quanto ao sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; políticas públicas de inclusão; educação inclusiva; educação especial.

ABSTRACT

This study emerges as a proposition of the Public Policies discipline, offered by the professional master's program in Inclusive Education in Network (PROFEI), as a requirement for approval in the component. It was produced through corresponding studies, linked to the ongoing research project of the first author. In this field of study, various paths have been taken by public policies from the perspective of Inclusive Education in Brazil. Specialized Educational Services (AEE) have a specific national plan for their implementation and effectiveness in schools across all educational modalities, aimed at serving students with disabilities, pervasive developmental disorders (Autism Spectrum Disorder - ASD), and giftedness/high abilities. The objective of this study services for autistic students. To conduct this study, a search was performed on the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDBT) platform using targeted keywords: public policies on AEE, public policies from the perspective of Inclusive Education, and AEE for autistic students. The search for information in academic scientific texts was limited to the last five years and focused on a specific corpus related to the theme. This search criterion was established to select and filter the specific topic for subsequent content analysis. In this study, six master's dissertations and one doctoral thesis with academic scientific writings focused on public policies from the perspective of Inclusive Education, AEE, and autism were analyzed. The publication records occurred in the years 2012, 2023, and 2024, with four publications in 2012, one in 2023, and two in

2024. It was observed that the reviewed bibliographic works were authored by researchers addressing concerns and critical points regarding the Brazilian educational system.

Keywords: specialized educational services; public inclusion policies; inclusive education; special education.

INTRODUÇÃO

Diante da relevância e o movimento nas Políticas Públicas para a Educação Inclusiva no país, o sistema de educação brasileiro é signatário na efetivação de uma sistematização mais inclusiva, voltada para todos. Para Boss (2002, p. 218), “a Educação Inclusiva supõe uma escola na comunidade com o compromisso e a capacidade de educar todas as crianças que nela vivem, observando uma Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, abarcadora de várias ações de planejamento do sistema educacional que, conforme Boss (2002, p. 218), “numa sociedade democrática, trata-se de defender e satisfazer as necessidades segundo sua especificidade, grau e para além do plano imediato e individual em que tais necessidades se apresentem”. Constituindo um novo paradigma educacional que conjuga educação para todos e de qualidade.

Nesta perspectiva, os movimentos em prol da Educação Inclusiva enfrentam dificuldades para fomentar avanços quanto a políticas públicas. Esse movimento, gradativamente e dentro de um momento histórico, vai assumindo o compromisso voltado para a diversidade no contexto escolar, no qual, segundo Boss (2002), “o compromisso e a capacidade da escola referem-se à necessidade de contemplar politicamente no projeto pedagógico, as diferenças e necessidades dos educandos, fazendo da diversidade um recurso e um estímulo à criatividade, ao enriquecimento do ensino e da própria interação entre os alunos.

Ainda para este autor, que “nos anos 60 e 70, a ênfase nos fatores congênitos, constitucionais, de estabilidade em agrupamentos específicos separados deu lugar a uma concepção de deficiência não como fenômeno autônomo, mas relacionado aos fatores ambientais e às respostas educacionais mais adequadas” Boss (2002, p. 219). Diante deste cenário, podemos perceber que a escola se constitui aos poucos de políticas educacionais para a Educação Inclusiva no seu dia-a-dia, no fazer educativo, dentro do tempo e espaço dos movimentos políticos e sociais.

Para Boss (2002), nas décadas de 60 e 70 as políticas públicas educacionais se apresentavam segregadoras, apresentando apenas o modelo médico da deficiência, definindo o lugar de exclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Esse movimento provocou a necessidade de um refazer da instituição escolar, onde a “perspectiva da Educação Inclusiva, a existência da heterogeneidade de alunos implicaria a redefinição de objetivos e funções da escola (Boss, 2002, p. 219).

Todavia, nem sempre as políticas públicas garantem o acesso universal à educação para todos, permanecendo a exclusão de toda e qualquer pessoa que não estivesse dentro do modelo social imposto. Neste sentido, Boss (2002, p. 221), expressa que:

Os acordos aos quais as pessoas com necessidades especiais são chamadas a estabelecer com os gestores das políticas públicas, já trazem no seu bojo os seus limites bem definidos, buscando, portanto, um falso consenso, uma pseudolegitimidade. Não lhes é dado o direito de sequer questionar os conteúdos das políticas.

Dentro desta dinâmica das políticas educacionais para Educação Inclusiva, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) estabelece que seja garantido o atendimento especializado para os estudantes com deficiência e que, conforme Hummel (2015, p. 1), “tais políticas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ofereça em suas diretrizes este atendimento especializado ‘preferencialmente’ na escola comum de ensino”.

Segundo Hummel (2015, p. 1-2), apoiado em Brasil (2008, p. 10), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), “é um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos”, promovendo um ensino capaz de eliminar ou reduzir as barreiras de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O percurso das políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem evidenciado muitos avanços e retrocessos para a garantia dos direitos de educação para todos. Neste deslocamento inclusivo está a implementação das salas de AEE, com as SRMs, que são garantidoras de um ensino específico e personalizado nas escolas de ensino regular que, conforme Lopes (2024, p. 45), “em escolas inclusivas há a necessidade de incluir os alunos em salas comuns e sala para o Atendimento Educacional Especializado. Desta forma requer a criação de ambientes que contemplem os dois tipos de salas”. Para a autora, o ato de educar na perspectiva inclusiva precisa garantir o acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Em específico, neste trabalho iremos focar em um público alvo da Educação Especial: os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com Lopes (2024, p. 45) a sala de AEE/SRM, foi criada:

Conforme a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o AEE deve ser 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.

A criação dessa Resolução representa um avanço para a Educação Especial no país, porque fortalece os caminhos percorridos pelas políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva. É considerada relevante, pois o sistema de educação brasileiro decidiu ser signatário na efetivação de uma sistematização mais inclusiva, voltada para todos. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva abrange várias ações de planejamento do sistema educacional. Uma delas é o AEE, o qual tem um plano nacional específico para sua implantação e efetivação nas escolas em todas as modalidades de ensino, devendo atender os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (o TEA, se encaixa neste público alvo) e altas habilidades/superdotação.

Tendo o AEE como objetivo mencionado, Lopes (2024, p. 45) sustentado por Brasil (2009), salienta que:

O principal objetivo do AEE, segundo a Resolução CNE/CEB n.º 4 (2009) é de complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Para isto, os alunos com deficiência (Sensoriais, Motora e Intelectual), alunos com transtornos globais do desenvolvimento 3 TGD/Transtorno do Espectro Autista - TEA e alunos com altas habilidades/superdotação 3 AH/SD, são atendidos no contraturno para complementação e apoio às atividades realizadas nas classes comuns. A carga horária para os alunos do AEE varia consoante as necessidades educacionais individuais específicas.

Segundo Lopes (2024, p. 46), este atendimento deve ser direcionado de forma que “o apoio individualizado nas salas AEE considere a singularidade de cada aluno, respeitando suas necessidades e dificuldades específicas, desta forma colabora e promove a inclusão na educação.” Com este discurso, a autora comunga com o público alvo deste levantamento bibliográfico, pois:

Ao considerar estes documentos e as características individuais de cada aluno, é possível projetar e adequar a sala AEE de forma a promover o desenvolvimento de alunos com alguma deficiência, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo e, no caso desta pesquisa, com ênfase em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Neste sentido também, Silva e Bego (2018, p. 3), ao realizarem um levantamento bibliográfico como foco na Educação Especial, discorrem que “incluir os estudantes com deficiência na rede regular de ensino implica em propiciar a eles as mesmas oportunidades de aprendizagem dos conteúdos curriculares definidos para todos, para além de um espaço apenas de socialização e capacitação mínima”, evidenciando a importância da delimitação do público alvo desta pesquisa, estudantes com TEA.

Os estudantes com TEA estão cada vez mais presentes na Educação Básica pois, conforme demonstrado por Lopes (2024, p. 56):

Estima-se que no Brasil por volta de 1% da população estaria no espectro, tomando por base as informações do CDC (Center of Diseases Control and Prevention), e que existe cerca de um caso de autismo a cada 110 pessoas. Assim, no Brasil seriam por volta de 2 milhões de autistas. Para confirmação, ainda temos que aguardar pelo resultado do censo 2022.

As políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva também precisam contemplar os estudantes com TEA, uma vez que já foram sinalizadas com a implantação do AEE através das SRMs. De acordo com Cardoso (2023, p. 8), estudos baseados pela:

Pesquisa, diante dos seus efeitos, identificou a importância da colaboração entre a escola comum e AEE, a qual deve basear-se na concretização da cultura colaborativa, no reconhecimento do trabalho em conjunto, da diversidade, das potencialidades e singularidades do estudante autista, como condutores do processo inclusivo.

O AEE tem como função trabalhar de forma colaborativa e interativa, estabelecendo vínculo entre escola e família dos estudantes com TEA, haja vista que o sucesso daqueles estudantes requer o envolvimento de todos os sujeitos dentro do processo educacional. Assim, discorre Hermes (2012, p. 10), quanto à importância do AEE, que:

[...] através das políticas públicas de inclusão e da Educação Especial, o Atendimento educacional especializado (AEE) constitui-se como capaz de complementar ou suplementar a formação dos sujeitos ditos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e, por isso, implicado com a produção de formar docência à escola inclusiva.

Dessa forma, o AEE torna-se fundamental para o processo inclusivo nas escolas de Educação Básica do ensino regular, uma vez que, como o mesmo autor pondera, que:

Para efetivar esses processos por meio da verdade científica, o AEE ensina cada docente a investir em si mesmo, nos outros, para, como empresários de si, participarem de práticas solidárias. Então, a mesma racionalidade política, esta que serve como referência para a biopolítica, que promove o empresariamento de si na docência, opera na produção de práticas solidárias na escola inclusiva a fim de garantir o sucesso da inclusão escolar. O AEE como uma tecnologia de governo docente na escola inclusiva (Hermes, 2012, p. 10).

Em consonância com as reflexões levantadas pelo estado do conhecimento, Milanese (2012, p. 9) cita que “na atual política nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), na perspectiva da Educação Inclusiva, as chamadas salas de recursos multifuncionais (SRMs) têm sido o lócus preferencial de oferta do atendimento educacional especializado (AEE)”. Essa autora descreve, como resposta ao estudo, “a fim de entender como esses estão sendo organizados para atender aos dispositivos legais sobre a implementação do AEE” (Milanese, 2012, p. 9), através dos serviços junto aos profissionais docentes, impactando positivamente no acesso e permanência dos estudantes com TEA mediados pelo AEE na SRMs.

METODOLOGIA

De acordo com o objetivo metodológico para produzir o estado do conhecimento desta pesquisa e, conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155) descrevem:

No entendimento, estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia.

Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 156), o estado do conhecimento deve ser direcionado a analisar *corpus* que irão constituir a pesquisa e seu objetivo se dinamiza:

[...] a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo – CAPES. As monografias constituidoras deste banco são advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área. O *corpus* de análise pode ser constituído também por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica.

Para Santos e Morosini, a utilização do estado do conhecimento como recurso metodológico vem ao encontro do movimento de busca por escritas acadêmicas científicas que corroboram com o objetivo proposto pelo pesquisador, no qual o estado do conhecimento pode ainda ser entendido como “um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema” (Santos; Morosini, 2021, p. 125). Ainda para estes autores, o “Estado do Conhecimento se refere à ‘identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Santos; Morosini, 2021, p. 125).

Para alcançar o estudo em tela, foi realizada uma pesquisa de busca na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBT), utilizando as palavras-chave: políticas públicas sobre o AEE, políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva e AEE para autistas. A busca de informação em textos acadêmicos científicos foi delimitada pelos últimos cinco anos e por *corpus* específico da temática envolvida. Este critério de busca foi para selecionar e filtrar o tema em específico, para posterior realização de análise de conteúdo. O material selecionado foi: seis dissertações de mestrado, uma tese de doutorado com escritas científicas acadêmicas voltadas para políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva, AEE e autismo. Os trabalhos bibliográficos levantados foram escritos por autoras que abordaram inquietações e pontuações quanto ao sistema educacional brasileiro. Os registros de publicações ocorreram nos anos 2012, 2023 e 2024. Destas, quatro publicações foram em 2012, uma publicação em 2023 e duas publicações em 2024, como pode ser visto no quadro 1.

Quadro 1 - Tese e dissertações encontradas pelas buscas referentes à temática: políticas públicas sobre o AEE, políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva e AEE para autistas.

	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	AUTORA
1	2024	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	Diretrizes para salas de Atendimento Educacional Especializado para alunos com Transtorno do Espectro Autista sob o olhar profissional	Lopes, Sandra Aparecida Piloto.
2	2024	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	O professor do Atendimento Educacional Especializado na sala de Recurso Multifuncional (AEE/SRM) com formação em Psicopedagogia: atuação junto ao aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA	Dornelas, Cristina dos Reis Souza.
3	2023	Dissertação	Universidade Federal Fluminense	Trabalho colaborativo entre o AEE e escola comum: caminho possível para o processo de inclusão do estudante autista	Cardoso, Carla Carvalho.
4	2012	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governamento: a condução das condutas docentes na escola inclusiva	Hermes, Simoni Timm.
5	2012	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	Políticas públicas sobre o AEE, políticas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva e AEE para autistas.	Milanesi, Josiane Beltrame.
6	2012	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	Formação de professores para a educação inclusiva no contexto da legislação e dos documentos oficiais: quais as mudanças ocorridas.	Ribeiro, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa.
7	2012	Tese	Universidade Estadual Paulista	Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva	Hummel, Eromi Izabel.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para analisar os trabalhos encontrados nesta pesquisa, após sistematização das coletas de dados realizadas, foi realizada uma organização e padronização de acordo com os textos levantados e o tema-foco desta pesquisa com base na Análise de Conteúdo de Bardin. Para Santos (2012, p. 2), sustentada em Bardin (2011, p. 15):

A função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico. Na época, estudos sobre análise do conteúdo visavam incidir em diferentes fontes de dados, são elas: material jornalístico, discursos políticos, cartas, publicidades, romances e relatórios oficiais. Nessa fase preocupava-se com a objetividade nas análises, superavam-se

as incertezas e o enriquecimento das leituras. Na obra, a análise do conteúdo é definida como um método empírico. Segundo Bardin, a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Tais buscas foram realizadas por meio da plataforma BDBT, realizando uma abreviada revisão dos textos acadêmicos científicos. Utilizamos proceder com a metodologia do estado do conhecimento, demarcado pela Análise de Conteúdo, apresentando alguns critérios para que fosse possível analisar com consistência, no qual ficassem evidentes, conforme Santos (2012, p.3), apoiada em Bardin (2011):

[...] os critérios de organização de uma análise: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência. Descreve, por fim, as técnicas de análise, categorização, interpretação e informatização, apresentando alguns exemplos facilitadores.

O critério de busca deste estado do conhecimento definido pela Análise de Conteúdo selecionou e filtrou o tema em específico, possibilitando mapear os anos das escritas encontradas sobre as políticas públicas para a Educação Inclusiva para estudantes autistas, relacionadas à temática pesquisada, e suas contribuições para a comunidade científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado deste estado do conhecimento sobre políticas públicas para o AEE e o atendimento dos estudantes autistas apresenta-se embrionário, quanto ao quantitativo de estudos científicos voltados para as questões levantadas. No entanto, não desmerece as contribuições realizadas pelas escritas já ocorridas em temas diferentes das realizadas neste levantamento bibliográfico.

As autoras que discorreram sobre os dados coletados na tese e nas dissertações analisadas, demonstraram discursos voltados para as necessidades com relação às políticas públicas para o AEE e o atendimento dos estudantes autistas, evidenciando avanços na área pesquisada, assim como desafios para a efetivações da garantia de políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para estudantes com TEA.

Conforme Milanesi (2012, p. 9) expõe sua realidade quanto às questões voltadas para o processo inclusivo:

Os dados revelaram que o município tem se esforçado para tentar responder, de forma satisfatória, à atual política de inclusão escolar. Contudo, diversas dificuldades foram encontradas para atender as normativas indicadas pelo MEC, no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum e, também à avaliação (para identificação do aluno, planejamento do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno). Os resultados permitem questionar se as salas de recursos multifuncionais, da forma pela qual funcionam na atualidade, oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Diante deste resultado, percebe-se reflexões quanto ao AEE desenvolvido nas SRMs, o seu fazer pedagógico, assim como o trabalho docente que, para Hummel (2012, p. 9), também em seus resultados de análise, pontua que “faz-se necessária a permanência da formação, principalmente no local de trabalho”, direcionando para que “a rede de apoio colaborativa, no local de trabalho, seja imprescindível para a formação do professor. É na

ação da prática pedagógica que as incertezas surgem quanto à melhor forma de atendimento educacional do aluno”.

Tais resultados também foram descritos por Ribeiro (2012, p. 8), o qual reforça que:

De forma geral, podem ser relacionadas mudanças quanto à promoção da formação de professores para a Educação Inclusiva, pois as mudanças são reais; mas ainda carente na constituição de conhecimentos capazes de oferecer respostas para o trabalho docente. Faz-se necessário, portanto, garantir uma sólida formação docente para atuar nos espaços inclusivos.

Enfim, os textos analisados e discutidos neste estado do conhecimento sobre políticas públicas para o AEE, e o atendimento dos estudantes autistas, possibilitou perceber nuances positivas diante dos resultados encontrados e, em potencial ascendência quanto à escrita acadêmica científica, configurando discussões que contribuirão às já existentes na comunidade científica sobre o tema das políticas públicas no contexto de inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado tornou-se uma conquista prevista nos documentos das políticas públicas para a Educação Inclusiva que possibilitou avanços quanto à inclusão dos estudantes com deficiência dentro das escolas, proporcionado um ambiente de ensino e aprendizagem mais acessível aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Os achados desta pesquisa apontam que os estudantes com TEA devem ser atendidos pelo AEE, bem como deve ser realizado um trabalho colaborativo entre o professor do AEE e os professores de sala comum, em prol da eliminação de barreiras, visando garantir a qualidade da vida escolar desses estudantes.

As produções científicas selecionadas para produzir o estado de conhecimento dessa pesquisa apontam, em diversos documentos públicos, que o AEE deve ser implementado nas escolas regulares, a fim de viabilizar o acesso à inclusão que vai além da matrícula. Mas é evidente que ainda há barreiras, entre elas a formação dos educadores que atuam no AEE e nas salas de aula regulares. Percebe-se a falha na implementação das leis, visto que só a matrícula na escola regular não é garantia de inclusão. Assim, é fundamental que as instituições de ensino continuem a investir em formação de professores e adaptação de recursos para que se contribua para uma educação verdadeiramente inclusiva.

O AEE representa um passo crucial para promover a Educação Inclusiva, garantindo que todos os alunos com TEA matriculados na escola regular, tenham acesso a uma aprendizagem significativa e efetiva, independentemente de suas habilidades ou características individuais. Propõe-se a continuidade dos estudos, a fim de implementar os princípios e as diretrizes do AEE em todas as instituições de ensino, com a intenção de operar, de fato, nos princípios da educação inclusiva para todos.

Ao instituir o AEE, as instituições educacionais podem criar um ambiente de aprendizagem enriquecedor ao público com TEA. Um ambiente no qual a diversidade é valorizada e a equidade é priorizada, permitindo que os educadores do AEE e da sala regular atendam às necessidades únicas de cada aluno, oferecendo suporte adequado para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potenciais.

Esta produção acadêmica científica é relevante para a área de políticas públicas para a Educação Inclusiva, sendo um dos requisitos para aprovação na disciplina de Políticas Públicas da Educação Especial e Inclusiva oferecida pelo mestrado profissional em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI), visto que esta temática tem alcançado muitas conquistas para a educação brasileira, ainda caminhando em estado processual e gradativo no Brasil. A pesquisa é uma ferramenta fundamental aos professores que estão à frente da inclusão no chão das escolas, bem como é importante para os estudos do mestrado profissional em andamento.

A disciplina de Políticas Públicas oportunizou não só o conhecimento das leis, dos direitos, mas fez perceber que os educadores são os implementadores das políticas públicas, deixando a reflexão indagadora: dentro da realidade escolar na qual as autoras já atuantes em ambiente escolar já atuam, qual ação é possível implementar para incluir todos os estudantes? Para conseguir responder a essa pergunta é necessário antes conhecer as leis e aprofundá-las, a fim de gerar a apropriação dos diversos documentos oficiais voltados para políticas públicas para a Educação Inclusiva. É sabido que apenas a existência das leis não garante a inclusão, por isso é necessário cada vez mais estudos como esse, a fim de que se alcance a ampliação da consciência sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, sobretudo dos atores das instituições escolares.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Carla Carvalho. **Trabalho colaborativo entre o AEE e escola comum: caminho possível para o processo de inclusão do estudante autista**. 2023. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_be9ebe6b4756f081fce279f8ffa05f32. Acesso em: 15 out. 2024.
- DORNELAS, Cristina dos Reis Souza. **O professor do atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional (AEE/SRM) com formação em psicopedagogia: atuação junto ao aluno com Transtorno Do Espectro Autista - TEA**. 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_f6f2655829027ead2c07fb1eb5aa45fa. Acesso em: 15 out. 2024.
- HERMES, Simoni Timm. **O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva. Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, Biblioteca Depositária: Central. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Santa Maria/RS, 2012. 150 f.
- HUMMEL, Eromi Izabel. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva**. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho. (MAR, Marília Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciência - Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. 2012. 231 f.
- LOPES, Sandra Aparecida Piloto. **Diretrizes para salas de atendimento educacional especializado para alunos com transtorno do espectro autista sob o olhar profissional**. 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_c59132c562fcd1deed4811411e87d04f. Acesso em: 16 out. 2024.
- MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Mestrado em Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial). Universidade Federal De São Carlos. Biblioteca Depositária: Sistema De

Publicação Eletrônica De Teses E Dissertações. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. São Carlos/SP, 2012. 185 f.

MOROSINI; Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.** Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/18875-Texto%20do%20artigo-75499-77496-10-20141124%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/18875-Texto%20do%20artigo-75499-77496-10-20141124%20(2).pdf). Acesso em: 16 out. 2024.

RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa. **Formação de professores para a educação inclusiva: quais as mudanças ocorridas.** Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Biblioteca Depositária: UECE. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Fortaleza, 2012. 170 f.

SÁ, Nelson Pereira de. **Escolas de surdos: avanços, retrocessos e realidades. Mestrado em Educação.** Universidade Federal do Amazonas. Biblioteca Depositária Central da UFAM. Trabalho anterior à Plataforma Sucupira. Manaus, 2011. 223 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0b43e617-7509-4afa-a8de-1fbb8fe0bd06/content>. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. **O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica.** Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - V. 33 – Maio/Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 17 out. 2024.

Organizador

Paulo Marcos Ferreira
Andrade

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática Pela UNEMAT. Licenciado em pedagogia pela UNEMAT. Licenciado em Letras:Português/espanhol pela UFMT. Esp. em coordenação pedagógica pela UFMT. Esp. em gestão escolar pela UFMT. Esp. em educação do campo pela AFIRMATIVO. Atua como professor na educação Básica desde de 1999, e atualmente é coordenador pedagógico na Extensão Municipal SOS Criança.

Índice Remissivo

A

alunos 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67
atendimento 13, 19, 29, 43, 52, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 32
auditiva 10, 11, 12, 13, 15, 18, 19
autismo 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 32
autistas 31, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 45, 59, 62, 64, 65, 66
avanço 20, 23, 49, 50, 55, 61

B

brasileiro 11, 14, 51, 59, 60, 61, 64

C

comunidades 25, 26, 27, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55
conhecimento 12, 16, 18, 21, 27, 33, 34, 36, 42, 59, 63, 65, 66, 67, 68
contexto 14, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 51, 60, 64, 66
continuada 21, 25, 28, 29, 49
cultura 13, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 62
cultural 22, 23, 28, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55

D

deficiência 10, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 22, 25, 28, 30, 35, 39, 41, 42, 45, 59, 60, 61, 62, 66
desenvolvimento 11, 13, 15, 17, 18, 25, 26, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 48, 52, 54, 59, 61, 62, 65, 66
desigualdades 20, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 50
digitais 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
distúrbio 33, 36
docente 20, 23, 26, 27, 28, 29, 50, 52, 63, 65, 66, 32

E

- educação 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
- educacionais 13, 14, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 41, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 61, 62, 65, 32
- educacional 13, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32
- ensino 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 34, 35, 37, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66
- escola 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 50, 52, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 32
- escolar 12, 13, 14, 19, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 37, 40, 41, 42, 43
- escolas 14, 25, 28, 29, 34, 39, 41, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 32
- especiais 25, 26, 33, 36, 41, 44, 61, 65
- especial 26, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 40, 41, 45, 46, 51, 58, 59
- especializado 13, 19, 29, 43, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 32
- estudantes 10, 22, 25, 28, 30, 44, 53, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67

F

- família 12, 33, 34, 38, 39, 40, 43, 44
- ferramentas 13, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29
- formação 11, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 62, 64, 65, 66, 67

I

- identidade 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55
- inclusão 10, 13, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32
- inclusiva 6, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 43, 44, 45, 48, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68
- inclusivas 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 53, 32
- interação 12, 18, 25, 26, 28, 33, 35, 37, 39, 60

L

língua 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

M

memória 17, 18, 46, 49, 50, 53, 55

metodologias 10, 11, 13, 14, 19

modular 46, 47, 48, 54, 55, 56

N

necessidades 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 37, 40, 41,
43, 44, 51, 53, 60, 61, 62, 65, 66

P

pedagogia 22, 46, 49, 50, 52, 53, 56

pedagógicas 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 46,
47, 48, 49, 32

peçoas 10, 11, 12, 13, 33, 37, 38, 39, 41, 61, 62

políticas 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 45,
49, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67

portuguesa 10, 13, 14, 16, 18

práticas 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 40,
44, 45, 50, 56, 63, 32

professor 10, 13, 15, 16, 18, 19, 34, 36, 41, 42, 43, 45,
64, 65, 66, 67

professores 15, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 35,
37, 39, 41, 46, 50, 55, 64, 66, 67, 68

profissionais 26, 27, 28, 33, 37, 41, 43, 49, 55, 63

públicas 21, 22, 24, 26, 28, 30, 49, 50, 51, 55, 59, 60,
61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 32

Q

qualidade 21, 24, 26, 43, 51, 60, 66

quilombola 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56

quilombolas 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57

R

regionais 20, 21, 22, 23, 24, 29, 30

S

sinais 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 41

sistema 6, 26, 47, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 64

surdas 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19

surdez 10, 12, 19

surdos 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 68

T

tecnologias 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29,
30, 31

transtorno 31, 33, 34, 41, 42, 43, 44, 67



AYA EDITORA
2025

