



COLETÂNEA DE ARTIGOS EM EDUCAÇÃO

Autores / Organizadores

José Carlos - Michele Lins - Patrícia dos Santos

Erisson Jordan - Luciana Figueiredo

Savio Lima - Werona Fernandes

Roberto Lopes - Iran Alves

Rita Duque - Poliana Kassia

Selmiléia de Andrade - Marttem Costa

Wellington de Paula - Rubia Clara

Fabília Gontijo - Lana Cristina

Henrique Rezende - Tania Lúcia

Jefferson Davi - Alex Monteiro

Joab Aguiar - Ivone Xavier

Adão Rodrigues - Fernando Bueno

Poliana Kassia - Hellygenes de Oliveira



COLETÂNEA DE ARTIGOS EM EDUCAÇÃO

Resolvemos unir o que há de melhor nas diversas escritas dos autores que fazem parte desse livro.

Juntos, escrevemos esses artigos com várias mãos, vários pensamentos e infinitas linhas de pesquisa.

Importante destacar que todos esses artigos, agora tratados como capítulos de livro, forma publicados na revista <https://rsdjournal.org/>, que gentilmente autorizou a publicação no mesmo material no formato de e-book.

A união desses pensamentos foi difícil, mas nunca impossível de ser realizada. Agradeço a todos que colaboraram nessa publicação, desejando muito sucesso nesse ano de 2023.

Obrigado pela parceria de sempre.

Prof José Carlos Ph.D

CAPÍTULO I Formação de professores para a educação básica numa perspectiva inclusiva de ensino: percepções e reflexões feitas com base na literatura científica nacional.

José Carlos Guimaraes Junior

Michele Lins Aracaty e Silva

Patrícia dos Santos Costa de Oliveira

Erisson Jordan Ferreira Fonseca

Luciana Figueredo Almeida

Hellyegenes de Oliveira

Savio Lima Costa e Silva

Werona de Oliveira Barbosa Fernandes

Roberto Lopes Sales

Resumo

O estudo aborda sobre a questão da formação de professores da educação básica par atuação na educação inclusiva. A abordagem sobre as temáticas correlatas a educação num viés inclusivo é permeada de complexidade por conta dos paradoxos entre o teor das legislações e as dificuldades encontradas pelas escolas quanto ao atendimento de alunos especiais. O objetivo do estudo consistiu em elucidar sobre a formação de professores que atuam na educação básica sob a égide da inclusão escolar. Trata-se de um estudo bibliográfico, explicativo e qualitativo, com perspectiva indutiva. Os resultados apontaram que a formação de professores da educação básica no Brasil é deficitária por conta da expansão de cursos superiores ofertados a distância, os quais nem sempre se mostram completos o suficiente para preparar um professor a lidar adequadamente com as situações de sua prática profissional. Esta precariedade faz com que os docentes ao se depararem com alunos especiais não saibam que condutas adotar com vistas

a promoção do aprendizado. O estudo conclui que diante das legislações que apregoam a universalização do acesso aos alunos especiais não somente o fortalecimento da formação continuada de docentes, mas também a presença de uma gestão escolar eficiente, a qual não somente empreenda esforços na preparação dos docentes, mas de toda a escola para receber e prover o progresso dos alunos especiais. É necessário compreender que o debate sobre educação inclusiva no Brasil é recente e está em evolução, mas as ações tomadas no presente podem facilitar a adaptação das escolas a esta realidade que a elas se apresenta, representando, concomitantemente, um desafio e uma oportunidade de aprimoramento da sua missão institucional que é a formação de cidadãos.

Palavras-chave: Docentes; Práticas educativas; Formação docente deficitária; Alunos especiais.

Abstract

The study addresses the issue of training basic education teachers to work in inclusive education. The approach to the themes related to education in an inclusive perspective is permeated with complexity due to the paradoxes between the content of the legislation and the difficulties encountered by schools regarding the care of special students. The objective of the study was to elucidate the training of teachers who work in basic education under the aegis of school inclusion. This is a bibliographic, explanatory and qualitative study, with an inductive perspective. The results showed that the training of basic education teachers in Brazil is deficient due to the expansion of higher education courses offered at a distance, which are not always complete enough to prepare a teacher to adequately deal with the situations of their professional practice. This precariousness means that teachers, when faced with special students, do not know what conduct to adopt with a view to promoting learning. The study concludes that, in view of the legislation that proclaims universal access to special students, not only the strengthening of the continuing education of teachers, but also the presence of an efficient school management, which not only undertakes efforts in the preparation of teachers, but of all the school to receive and provide for the progress of special students. It is necessary to understand that the debate on inclusive education in Brazil is recent and evolving, but the actions taken in the present can facilitate the adaptation of schools to this reality that presents itself to them, representing, at the same time, a challenge and an opportunity for improvement. of its institutional mission, which is the formation of citizens.

Keywords: Teachers; Educational practices; Deficient teacher training; Special students.

1. Introdução

Quando a temática da educação inclusiva é abordada, conjectura-se a existência de um ensino voltado para atender a diversidade. Isto pressupõe que desde a construção dos currículos até a operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem há de se olhar a educação sob a égide da inclusão (Oliveira & Martins, 2011). Isto se faz necessário para fazer com que os alunos especiais não somente tenham acesso ao sistema educacional, conforme apregoa a legislação pertinente (Brasil, 1988; 1996; 2015). Além da universalização do acesso, é preciso também que sejam criadas estratégias que assegurem a permanência e formação dos alunos especiais tendo em vista o progresso em sua vida acadêmica (Carvalho, 2015).

Todavia, o debate a respeito da educação tendo em vista a inclusão de alunos especiais também implica reconhecer a presença de adversidades e impasses cuja solução é premente. Uma das situações mais recorrentes diz respeito a questão da formação de professores, a qual quase sempre se mostra deficitária, a ponto dos educadores não se sentirem preparados para ensinar a alunos cuja condição requer uma atenção especial (Ribeiro, 2011). Além desta questão relevante, outro óbice muito comum diz respeito a ausência de recursos pedagógicos adequados que propiciem o êxito da inclusão escolar (Silva, et al., 2016).

Estas problemáticas se mostram presentes ao longo de toda a trajetória escolar de estudantes especiais, sejam eles deficientes, portadores de algum transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou superdotados com altas habilidades. O enfoque deste estudo se dá sobre os desafios da inclusão escolar na educação básica. Entende-se que esta etapa é deveras importante na trajetória de qualquer cidadão. Por esta razão, frisa-se a necessidade de investimentos nesta vertente educacional, principalmente no âmbito público, posto que esta etapa do itinerário formativo é relevante não apenas para a formação de futuros trabalhadores, mas também de futuros cidadãos (Lopes Filho, 2021; Pereira, 2009).

O presente estudo tem por objetivo elucidar sobre a questão da formação de professores para a educação básica numa perspectiva inclusiva. Entende-se que a temática do ensino proposto sob um viés de inclusão traz em seu bojo o aspecto da complexidade (Araripe, 2012). Isto acontece porque a maioria das escolas brasileiras não estão devidamente preparadas para acolher e desenvolver alunos especiais, embora existam legislações que em seu teor defendem a educação para todos, sem qualquer distinção (Deimlig & Moscardini, 2012; Tinti, 2016).

O estudo se justifica por dois motivos. O primeiro deles é teórico e visa fortalecer a literatura pertinente a educação inclusiva, tendo como enfoque a formação de professores para atuação na educação básica. O segundo tópico que motivou a realização do estudo é de cunho prático e visa conhecer, com base na literatura científica nacional, de que maneira esta temática vem sendo retratada. Isto se mostra oportuno não apenas para compor os resultados do artigo como também para detectar eventuais lacunas que podem servir de inspiração para a realização de novos estudos sobre educação inclusiva.

2. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo possui na pesquisa bibliográfica um de seus eixos sustentáculos. Gil (2019) e Zanella (2013) relatam que esta forma de investigação consiste na consulta a materiais bibliográficos que outrora já versaram sobre as temáticas estudadas. O levantamento dos estudos foi feito na base de dados *Google Acadêmico*. Nascimento-e-Silva (2012) explica que as bases de dados são os locais recomendados pela ciência para a busca de respostas que possam suprir uma determinada pergunta de pesquisa.

O estudo também pode ser considerado como qualitativo. Para André (2013), embora este tipo de pesquisa se caracterize por lidar com aspectos subjetivos, ainda assim o pesquisador precisa seguir um rigor metodológico ao optar por este tipo de abordagem para fins de pesquisa. O estudo também pode ser considerado como explicativo. Gil (2019) afirma que neste tipo de

estudo o pesquisador busca detectar e detalhar os fatores que corroboram para a ocorrência de um dado fenômeno.

A lógica de execução do estudo no que tange aos seus resultados consistiu na seleção de pesquisas que tragam em seu teor aspectos relevantes e que possam tornar mais profícuo o debate sobre formação de professores para a educação básica num contexto de inclusão. A seleção destes materiais resultou em 3 estudos, todos eles datados de 2022 e que integram a parte desta construção textual que antecede a sua conclusão. Adotou-se quanto a análise destes estudos a perspectiva indutiva, na qual consoante Ribas e Olivo (2016) fatos ocorridos em cenários mais específicos podem ser expandidos para contextos mais gerais.

3. Formação de professores para a educação básica numa perspectiva inclusiva: conceituação e aspectos relevantes

A abordagem sobre a formação de professores para a educação básica implica lidar com diversos problemas que devem ser considerados antes que sejam tecidos comentários ou avaliações negativas sobre o sistema educacional. A ausência de uma visão mais holística sobre o contexto de educação brasileiro faz com que a ideia equivocada de que os professores são os culpados pela educação deficitária no Brasil seja recrudescida (Kramm, 2019). Embora sejam parte relevante do processo educacional, os docentes representam uma parte de um todo maior chamado educação. Dada a sua relevância para a sociedade, os professores devem ser mais valorizados, posto que a própria condição docente pressupõe a existência de toda uma trajetória de vida percorrida para que o exercício desta profissão seja o mais satisfatório possível (Lapa, 2017; Tardif, 2014).

Quando se menciona que a formação de professores no Brasil, em especial na educação básica é algo deficitário, isto não quer dizer que não existam programas de formação continuada. Eles até existem, mas a sua dinâmica acaba se mostrando falha e, por conseguinte, não gerando os resultados esperados. Gatti, et al., (2011) sinalizam que há uma distância entre quem formula estas iniciativas e quem é atendido por elas. Imbernón (2011) acompanha este pensamento ao dizer que a execução destes

programas de formação não considera os saberes prévios e as dificuldades de cada professor e o ministrador do treinamento apenas dissemina o que julga ser uma solução, sem saber as peculiaridades do sistema educacional.

A formação inicial de docentes para a educação básica quase sempre não traz em sua estrutura de conteúdos uma parte destinada a ensinar noções básicas de inclusão escolar. Silva et al. (2016) e Vinente (2012) asseveram que a formação inicial de docentes é algo *sine qua non*, o qual irá definir não somente as práticas pedagógicas dos futuros professores, mas também se nestas práticas existirão técnicas e métodos adequados para uma perspectiva inclusiva de educação. Carvalho (2015) reitera esta visão e afirma que a formação continuada de professores com vistas a materialização de uma educação inclusiva é um fator preponderante para que os alunos especiais sejam exitosos na sua trajetória formativa.

Esta formação de professores é importante e possui a sua significância ampliada quando trazida para a seara da educação básica, ou mais especificamente falando, da educação infantil. Isto requer uma preparação adequada não somente dos professores, mas sim de toda a escola. A razão para isto acontecer não se limita somente ao aspecto do atendimento especializado, conforme visto em Brasil (2008), mas sim para prover a melhor experiência de aprendizagem possível para o aluno infantil com deficiência. O alcance deste objetivo abarca os espaços, os profissionais, os recursos disponíveis e demais elementos estruturantes do todo, chamado escola (Carneiro, 2012).

O entendimento sobre a dinâmica da formação de professores deve ser obtido por meio de um olhar mais abrangente sobre esta temática. Para efeito de elucidação, tem-se como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a qual estabeleceu que todos os professores devem ter no mínimo o ensino superior completo. Neste ínterim, o teor desta legislação presente em Brasil (1996) reconheceu o ensino a distância como modalidade formal de educação, o que fez com que a oferta de cursos superiores se ampliasse (Barretto, 2015).

Todavia, esta situação trouxe também a existência de alguns paradoxos no campo da educação. Isto porque com a expansão do ensino a distância, grandes grupos empresariais passaram a ofertar graduações com o objetivo de democratizar o acesso à educação. Isto não seria problema não fosse a qualidade destas formações. Kramm (2019) elencou em seu estudo as lacunas presentes nestas formações: a) a falta de congruência entre teoria e prática; b) dispersão do que é ensinado com o campo profissional docente; c) dificuldade quanto a promoção dos estágios, e; d) falta de uma articulação mais produtiva entre a rede escolar e as universidades ofertantes destas graduações.

A formação inicial destes licenciandos e graduados sendo deficitária compromete o alcance do objetivo primal das escolas que é a formação para a cidadania (Zabala, 1998). Entende-se que o aspecto insuficiente e parco da formação de professores impede não somente o desempenho satisfatório dos futuros professores, mas também a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam o olhar crítico e reflexivo sobre a realidade, bem como o reconhecimento dos valores culturais, sociais e políticos de uma dada sociedade (Silva, 2015). Tal objetivo se mostra distante da sua consecução por conta da formação inicial falha e carente dos professores, o que tem como um de seus fatores preponderantes a expansão dos cursos superiores a distância. Tal crescimento é inegável em aspectos quantitativos, mas questionável ao se considerar a qualidade destes cursos (Barretto, 2012; 2015).

A existência destas lacunas sobre a formação de professores para a educação básica demonstra que as legislações que preveem em seu teor a especialização docente necessária para lidar com alunos especiais não surtiram o efeito esperado, posto que elas mencionam a formação continuada para a educação especial (Brasil, 2001). A consolidação destes programas auxiliaria na construção dos professores capacitados e aptos a prestarem com excelência o chamado atendimento educacional especializado (AEE) e com isso suprir as necessidades do alunado especial (Garcia, 2013). Conforme visto em Barretto (2015) e Kramm (2019), a formação inicial de professores repleta de senões e lacunas acaba

prejudicando a feitura de tal objetivo, sendo necessário o robustecimento da formação continuada para melhor atender o público-alvo da educação inclusiva.

Além dos aspectos teóricos, estes programas de formação continuada devem primar pelo desenvolvimento de habilidades sociais educativas (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014). Wallon (2007) em seus estudos menciona o quão significativa é a afetividade para o êxito dos processos educacionais. Lidar com alunos especiais sem a devida preparação pode fazer com que a experiência de aprendizagem destes estudantes seja frustrante. Além das dificuldades e limitações que estes estudantes apresentam, ainda há também de se considerar as barreiras culturais e os preconceitos proferidos de maneira recorrente contra os alunos especiais (Bazon, 2009).

Falar sobre educação inclusiva requer uma postura proativa das escolas de educação básica em reconhecer os problemas existentes e trabalhar com vistas ao alcance das suas respectivas soluções. Além disso, é preciso que não somente o corpo docente, mas todos os profissionais de educação compreendam os aspectos imanentes ao público-alvo da educação especial (Vizotto, 2020). Isto requer um compromisso de todos os envolvidos no processo educacional. A escola como um dos pilares para uma sociedade mais justa deve se preparar adequadamente para receber a todos, principalmente os alunos especiais que por conta da sua condição acabam não tendo muitas expectativas quanto a sua trajetória acadêmica (Carvalho, 2015).

Entretanto, no caso específico dos docentes atuantes na educação básica, existem aspectos que acabam desmotivando estes profissionais com relação ao exercício de sua profissão. Dentre estes fatores, destacam-se a remuneração defasada, o desprestígio atrelado a falta de valorização da profissão e a insatisfação com o trabalho (Duarte, 2013). Estas são situações que refletem diretamente no desempenho destes profissionais. Ao se depararem com alunos especiais, estes docentes além de sentirem o peso de seu despreparo para lidar com tal situação (Salgado, 2011) acabam adotando estratégias improvisadas que não surtem efeitos no que tange ao progresso intelectual e cognitivo destes estudantes (Anjos, et al., 2009).

A prática de uma educação que de fato seja inclusiva por parte dos professores também requer dos docentes uma ressignificação das suas práticas educativas. Isto é necessário porque a formação inicial destes profissionais somada com as experiências de vida do professor acaba influenciando no seu modo de ensinar conteúdos (Lapa, 2017). Com o tempo, determinadas práticas e atitudes vão sendo cristalizadas e ajudam a construir o professor em seu aspecto identitário (Borges, 2016).

Acontece que neste processo os professores vão consolidando suas visões e percepções sobre a escola, os alunos e a educação, perfazendo assim padrões e modelos mentais cuja ressignificação não se dá de forma repentina. As práticas vão sendo arraigadas e integradas ao cotidiano dos docentes, o que dificulta uma possível abertura para novas ideias (Silva, 2015). Isto ajuda a enraizar práticas arcaicas de ensino, numa perspectiva muito próxima ao que se vê no ensino tradicional (Saviani, 2009).

No campo da educação básica, o que se observa é que ela representa uma seara fértil para se pensar sobre a formação de professores, posto que a atuação nesta vertente educacional se mostra repleta de dimensões complexas (Will, et al., 2020). Esta aura de complexidade mencionada por Araripe (2012) se dá por conta do próprio contexto em que a educação inclusiva ocorre. Carvalho (2015) demonstra que pelo menos 10% da população mundial se enquadra como público-alvo da educação inclusiva. Isto significa que um número maior de alunos especiais tende a frequentar as escolas, gerando nestas instituições a necessidade da adequação para o devido acolhimento a este público.

Outro ponto a ser considerado neste contexto diz respeito ao papel da escola no processo da formação para a cidadania, o que representa a sua principal missão institucional (Lopes Filho, 2021). As discussões e debates sobre educação inclusiva no Brasil são recentes e ainda se encontram em processo de desenvolvimento para que as escolas possam tratar esta temática sob um viés propositivo e não sob a égide da demonstração dos problemas sem oferecer a eles uma resposta adequada. O que se espera é que com base nas legislações pertinentes brasileiras que tratam sobre educação inclusiva as escolas em geral, mas em especial aquelas atuantes

na educação básica desenvolvam seus próprios protocolos de operacionalização para o ensino sob o viés da inclusão, posto que consoante Almeida (2020) não há um modelo único de como fazer a educação inclusiva se tornar uma realidade no âmbito escolar.

A ausência da definição de um *modus operandi* que determine de que maneira a educação inclusiva deve ser operacionalizada na educação básica faz com que além dos professores outra classe profissional ganhe destaque: os gestores escolares. Na visão de Lück (2009), compete ao gestor atuante na área educacional ouvir atentamente as demandas das inúmeras partes interessadas que integram o tecido social do sistema educacional.

Por sua vez, Silva (2019) e Silva, et al., (2019) asseguram que nenhuma instituição sobrevive se não for bem administrada. Diversas situações que são conexas com a questão da educação inclusiva passam mandatoriamente pela gestão escolar. Para efeito de exemplificação, pode-se mencionar de que forma se dá a formação inicial e continuada de professores, bem como a utilização produtora dos espaços físicos, bem como as mudanças no chamado chão de escola (Carneiro, 2016). Este é um termo que remete a ideia de que o gestor escolar deve conhecer bem a realidade de sua instituição para poder gerir de forma hábil os recursos disponíveis.

Outro ponto a ser considerado no que tange a educação inclusiva é a participação de todos os envolvidos nos processos educacionais. A participação abarca na capacidade de todos os envolvidos num sistema ou comunidade terem a prerrogativa de emitir opiniões e assumirem os efeitos de suas decisões (Borges, et al., 2020; Nascimento-e-Silva, et al., 2022; Valle, et al., 2020). Esta participação pode ser ampliada, não se restringindo apenas aos profissionais de educação, alcançando também a família do aluno especial (Müller & Schwantz, 2012). Numa conjectura ainda mais ampla, além da família e das escolas, profissionais de saúde também podem auxiliar com seus conhecimentos e sapiências a consolidar e tornar mais assertivas as práticas educativas no contexto da educação inclusiva.

Assim, entre avanços, barreiras e desafios, a questão da formação de professores no Brasil tendo como um enfoque um viés inclusivo de educação

é um tema cujo debate precisa ser mais aprofundado, dados os diversos aspectos que lhe são atinentes. Como se pode observar, não se trata apenas de programar formações continuadas e após os projetos finalizados certificar os professores participantes. Há de se considerar os múltiplos fatores que interferem neste processo e que não podem ser desprestigiados pelas escolas de educação básica.

4. Resultados

Neste trecho do estudo são apresentados materiais que demonstram aspectos atinentes a questão da formação de professores na educação básica voltada para uma perspectiva inclusiva. O primeiro destes estudos é o de Vizotto (2020), o qual tem como título “Inclusão na educação básica brasileira: análise do censo escolar por meio dos micros dados do INEP”. O enfoque do estudo de Vizotto (2020) foi trazer à baila os dados de um censo feito em 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, entidade ligada ao Ministério da Educação. Este censo na visão de Vizzoto (2020) pode tornar o debate sobre educação inclusiva mais assertivo, posto que os dados que integram seu conteúdo revelam as necessidades a serem atendidas, bem como as lacunas a serem trabalhadas.

Dentre os resultados trazidos por Vizotto (2020), convém destacar os seguintes aspectos: a) no que se refere aos recursos humanos, a função mais demandada é a de Ledor, e; b) o Atendimento Educacional Especializado mais demandado é que diz respeito a potencialização das funções cognitivas. Como se pode observar, um dos itens mais relevantes para o gerenciamento da educação inclusiva é a informação (Barretto, 2015). É por meio dela que as escolas podem verificar quais são as suas necessidades e o que fazer para suprir cada uma delas. Este binômio lacuna-resposta se mostra necessário para que as instituições escolares atuantes na educação básica se mostrem assertivas quanto a escolha das melhores estratégias na condução de suas ações (Nascimento-e-Silva et al., 2022).

Além dos resultados apontados, é oportuno destacar outros aspectos presentes no estudo de Vizzoto (2020):

- Dos mais de 40 milhões de alunos matriculados na Educação Básica, 2,61% deste montante se enquadra como público-alvo da educação inclusiva;
- No lapso de tempo entre 2015 e 2019, a elevação na matrícula de alunos especiais foi de 34,4%;
- Há a prevalência do sexo masculino no público-alvo da educação inclusiva, o qual perfaz 65,45% do total de alunos que se enquadram nestas condições especiais;
- No que tange as deficiências, 70% delas é de natureza intelectual;
- Além da função do Ledor, as outras duas funções mais demandadas na educação inclusiva são a de Auxiliar de Transcrição e Intérprete de Libras;
- Atinente as necessidades especiais mais frequentes, destacam-se o autismo, a deficiência física e a deficiência intelectual;
- Mais de 70% dos estudantes que integram o público-alvo da educação inclusiva está no ensino fundamental.

Todos estes dados são importantes e apenas reiteram a necessidade de uma formação continuada de professores para a educação científica, posto que a elevação no número de matrículas de alunos especiais torna o cenário para as escolas da educação básica ainda mais desafiador. O planejamento adequado destas formações se faz premente para que os docentes atuantes nesta vertente educacional consigam suplantar o sentimento de despreparo para lidar com alunos especiais (Salgado, 2011). A ausência desta preparação pode culminar no fracasso das escolas no que tange a permanência dos seus estudantes especiais, podendo inclusive culminar em evasão escolar (Ferreira, 2021).

O segundo estudo selecionado para compor este trecho do material aqui apresentado é da autoria de Sanchez Junior, Souza, Assai e Mikuzka (2022) e tem como nome “Um estudo sobre a Síndrome de Down: implicações e desafios para a inclusão escolar na educação infantil”. A razão para a escolha deste artigo se deu por conta da pertinência dos seus resultados, os quais se mostraram conexos com o propósito deste estudo. Em síntese, a intenção do texto de Sanchez Junior et al. (2022) foi a de averiguar junto a 3 professores atuantes na educação básica as suas percepções a respeito do processo de inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down.

A técnica utilizada por Sanchez et al. (2022) para a coleta de dados junto ao público respondente foi o questionário, o qual segundo Prodanov e Freitas (2013) deve se notabilizar por perguntas de fácil entendimento para que as informações coletadas junto aos respondentes possam atender aos propósitos de pesquisa anteriormente definidos. No que tange aos seus resultados, a pesquisa capitaneada por Sanchez Junior et al. (2022), os dados demonstraram que os professores partícipes do estudo demonstram em seu cotidiano dificuldade em lidar adequadamente com o alunado portador de Síndrome de Down.

Apesar de demonstrarem um grau de conhecimento satisfatório sobre a referida síndrome e suas principais características, cada docente relatou uma dificuldade a ser suplantada ao lidar com esta categoria de alunos.

Consoante Sanchez et al. (2022), os respondentes assinalaram as seguintes situações:

- Dificuldades cognitivas: o ritmo de aprendizagem de quem é portador de Síndrome de Down é mais lento, o que exige um trabalho pedagógico mais aprofundado com estes estudantes;
- Além dos estímulos intelectuais, é preciso também fomentar o desenvolvimento motor destes alunos;
- A razão para o desenvolvimento cognitivo ser priorizado é que a partir dele o aluno consegue interagir com seus colegas de sala;
- Outro ponto mencionado pelos respondentes é o sono, as distrações e a falta de motivação para fazer as tarefas propostas.

Como se pode observar, os docentes consultados por Sanchez et al. (2022) demonstraram facilidade em descrever os problemas e dificuldades na relação entre professor-aluno num contexto inclusivo. Reitera-se com base nestes resultados a fala de Barretto (2015), o qual destaca o papel da informação para que as escolas de educação básica consigam prover um serviço mais adequado para o público-alvo da educação inclusiva. Isto se mostra conexo com a linha de raciocínio de Carvalho (2015), a qual diz que a formação continuada de professores é um eixo estruturante para o sucesso dos alunos especiais em sua jornada acadêmica.

O terceiro estudo aqui em destaque é da autoria de Silva et al. (2016), o qual possui o seguinte título: “O trabalho docente e os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo em três escolas públicas da cidade de Manaus”. A exemplo do que fora visto em Sanchez Junior et al. (2022), o público participante deste estudo também foi composto por 3 docentes, os quais lecionam a disciplina de Língua Portuguesa e já se viram diante do desafio de disseminar conhecimentos tendo em suas respectivas turmas alunos especiais.

Os resultados do estudo de Silva et al. (2016) podem ser assim sintetizados: a) formação inicial deficitária, o que dificulta a comunicação com os alunos de uma forma mais assertiva; b) falta de recursos pedagógicos adequados para a prática da educação inclusiva. Além disso, Silva et al. (2016) constataram que nas 3 escolas pesquisadas, apenas uma oferecia o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A deficiência mais presente nas 3 instituições averiguadas no estudo de Silva et al. (2016) foi a auditiva.

Além disso, Silva et al. (2016) sugestionam que as escolas de educação básica trabalhem a questão da inclusão já desde a elaboração e revisão dos projetos pedagógicos de curso (PPC). Além deste item documental, é necessário que os docentes sejam instruídos a estabelecer interfaces de forma assertória junto aos estudantes especiais, posto que conforme os participantes da pesquisa de Silva et al. (2016), a formação inicial não propicia aos licenciandos este tipo de experiência.

5. Conclusão

O presente estudo buscou elucidar sobre a questão da formação de professores para a educação básica sob uma perspectiva inclusiva. Como se pode observar ao longo do estudo, são muitas as dimensões que exercem influência direta sobre a qualidade na educação ofertada ao alunado especial. Isto abarca desde questões de cunho estrutural, onde as formações na modalidade EAD para professores se mostram insuficientes e parcas até a distância entre o que as leis apregoam e as dificuldades enfrentadas pelos professores atuantes na educação básica.

A elevação nas matrículas de alunos que integram o público-alvo da educação inclusiva é um dado que as escolas atuantes na seara da educação básica precisam considerar no seu planejamento educacional. Embora o estudo tenha sido focado na formação professoral, é de bom grado que todos os profissionais de educação estejam imbuídos em prestar melhores serviços educacionais para alunos especiais. Isto passa pela existência de uma gestão comprometida em cumprir a função principal de uma escola: formar cidadãos. Para tanto, é preciso que não somente o debate sobre educação inclusiva seja ampliado, mas também que todos os profissionais envolvidos estejam devidamente capacitados para atuar na educação inclusiva. Para estudos futuros, sugere-se um estudo focalizado na questão da educação básica destinada aos autistas.

Referências

- Almeida, Z. V. A. (2020). Desafios da inclusão: a gênese do trabalho e a prática profissional em um centro de educação especializado. *InFor, Inov. Form. Rev. NEAD-Unesp*, 6(2), 294 – 310.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA*, 22(40), p. 95 – 103.
- Anjos, H. P., Andrade, E. P., & Pereira, M. R. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), p. 116 – 129.
- Araripe, N. B. (2012). A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, CE, Brasil. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6815>
- Barretto, E. S. S. (2012). Universidade e educação básica: lugares e sentidos de formação de professores. In: Cunha, C., Sousa, J. V., & Silva, M. A. (eds.) *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis*. Brasília: Faculdade de Educação; UnB; Liber Livro, p. 179 – 197.
- Barretto, E. S. S. (2015). Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), p. 679 – 701.
- Borges, W. S. C. (2016). A identidade do professor de educação básica subjetivada pela avaliação externa Prova Brasil. Dissertação de Mestrado,

Universidade Federal de Goiás, Jataí, Goiás, GO, Brasil.
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5629>

Borges, N. S. D. S. C., da Silva, R. O., & Nascimento, D. (2020). Gestão participativa e padronização em espaços pedagógicos: percepção dos integrantes de uma instituição de educação profissional e tecnológica. *Interfaces da Educação*, 11(32), 79-105.

Brasil (1988). Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. Brasil (1996). Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal.

Brasil. (2001) Parecer CNE/CEB Nº 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Brasília, 2001. Brasil (2008). Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva. Brasília: MEC.

Brasil (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal.

Carneiro, R. U. C. (2012). Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, 8(12), p. 81 – 95.

Carneiro, R. U. C. (2016). Educação especial e inclusão escolar: desafios da escola contemporânea. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 43, p.72 – 87.

Deimlig, N. N. M., & Moscardini, S. F. (2012). Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (12), p. 3 – 21.

Duarte, A. W. B. (2013). Por que ser professor? Uma análise da carreira na educação básica no Brasil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9Q5HTU>

Ferreira, J. A. O. A. (2021). Criação de um painel de controle da evasão escolar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, AM, Brasil.
<http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/665>

Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação espacial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), p. 101–119.

Gatti, B., Barretto, E. S. S., & André, M. E. D. (2011). Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte. Brasília: UNESCO. Gil, A. C. (2019). Como Elaborar Projetos de Pesquisa. (7ª ed.): Atlas.

Imbernón, F. (2011). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.

Kramm, D. L. (2019). Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. <https://tede.pucsp.br/handle/handle/23046>

Lapa, B. C. (2017). Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, AM, Brasil. <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/45>

Lopes Filho, E. J. B. (202). Práticas pedagógicas no ensino médio integrado: proposição de um catálogo de produtos educacionais na EETEPA, Campus Santarém. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/617>

Lück, H. (2009). Dimensões da gestão escolar e suas competências: Positivo.

Nascimento-e-Silva, D. (2012). Manual de redação para trabalhos acadêmicos: position paper, artigos científicos, questões discursivas. São Paulo: Atlas.

Müller, M. L., & Schwantz, C. (2012). Dificuldades de aprendizagem com aluno TDAH: um estudo de caso. Revista de Educação Dom Alberto, 1(1), p. 67 - 82.

Nascimento-e-Silva, D., Brito M. F. S., & Silva, R. O. (2022). Participative management in pedagogical spaces: an analysis of a professional and technological education in the north region of Brazil. Contexto & Educação, 37(116), p. 386 - 402.

Oliveira, E. S., & Martins, L. A. R. (2011). Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Linhas Críticas, 17(33), p. 309 - 325.

Pereira, S. M. (2009). Educação básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. Cadernos de Educação, (33), p. 57 - 79.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. (2ª ed.): Editora Feevale.

Ribas, R. T. M., & Olivo, L. C. C. (2016). Adoção de Métodos Científicos como Componente Metodológica e sua explicação nas Dissertações Publicizadas entre 2010 e 2014 de um Programa de Pós-Graduação em Administração. Ciências da Administração, 18 (44), 81-90.

Rosin-Pinola, A. R., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseADA em habilidades sociais educativas. Rev.Bras..Ed.Esp., 20(3), p. 341 - 356.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143 – 155.

Salgado, A. M. (2011). Passos e impasses na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: da incerteza de saber, a figura do professor e o olhar para o sujeito. *Revista Temas em Educação*, 20/21(1/2), p. 67 – 87.

Sanchez Junior, S. L., Souza, P. F. C., Assai, N. D. S., & Mikuska, M. I.B. (2022). Um estudo sobre a Síndrome de Down: implicações e desafios para inclusão escolar na educação infantil. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 9(19), p. 105 – 121.

Silva, L. C. (2015). Formação de professores: desafios à educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(esp.), p. 691 – 701.

Silva, R. O. (2019). Proposta de auto capacitação para coordenadores de graduação. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, AM, Brasil. <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/381>

Silva, R. O., Oliveira, E. S., Sá Filho, P., & Nascimento-e-Silva, D. (2019). O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar eficiente. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 8(17), p. 1 – 13.

Silva, K. J. L., Vinente, S., & Matos, M. A. S. (2016). O trabalho docente e os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo em três escolas públicas da cidade de Manaus. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, 3, p. 1 – 15.

Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional: Vozes*.

Tinti, M. C. (2016). Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, SP, Brasil. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150636>

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança: Martins Fontes*.

Will, D. E. M., Oliveira, E. A. S., & Cerny, R. Z. (2020). A (não) presença da Educação a Distância nas políticas públicas contemporâneas para a formação inicial de docentes da Educação Básica. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 9(1), p. 121 – 136.

Valle, M. R. L., Nascimento, D., & da Silva, S. R. O. (2020). Avaliação participativa nos espaços pedagógicos: análise de uma instituição escolar do Norte do Brasil. *Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 9(18), 1-17.

Vinente, S. (2012). O atendimento escolar do aluno com Paralisia Cerebral na rede municipal de ensino em Manaus: a práxis pedagógica no contexto da diversidade. In: Matos, M.A. S. (ed.). Educação Especial, Políticas e Inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/UFAM. Manaus: Vitória, p. 185 – 209.

Zabala, A. A prática educativa: como ensinar. Artmed.

Zanella, L. C. H. (2013). Metodologia de pesquisa. Florianópolis: UFSC/Departamento de Ciências da Administração.

CAPÍTULO II

Sala de Recursos Multifuncionais: Um estudo de caso sobre o processo de inclusão nas escolas públicas municipais de São Luís/MA.

Iran Alves da Silva

José Carlos Guimaraes Junior

Rita de Cássia Soares Duque

Poliana Kássia Nascimento Silva

Selmilêia Franciane de Andrade

Marttem Costa de Santana

Wellington Santos de Paula

Rubia Clara Nascimento de Oliveira

Nilcelio Sacramento de Sousa

RESUMO

Este artigo teve como objetivo compreender de que forma as escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA promovem a inclusão de pessoas com deficiência por meio de suas salas de recursos multifuncionais. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa onde ocorreu diversas análises documentais, refletindo diversas linhas de pesquisa desse tema. Os resultados da pesquisa apontam para uma legislação robusta sobre educação a nível nacional e estadual para a educação especial, entretanto, no município em questão encontrou-se poucos pontos atinentes à essa discussão, o que sugere, hipoteticamente, que a execução dessas políticas nas escolas, também, é ausente. E como proposituras elaborou-se propostas pedagógicas a fim de contribuir na reflexão dos docentes e discentes, no que se refere as questões referentes a educação especial e inclusiva.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; Salas de recursos.

1 Introdução

O campo da educação é um seguramente um dos campos de conhecimento mais desafiadores dentro de um processo de gestão pública e de construção civil. Diz-se isso, porque assegurar que todas as pessoas tenham acesso à educação depende exclusivamente de políticas públicas e ações afirmativas elaboradas e aplicadas pelo poder público, fundamentalmente pelo poder legislativo e executivo de nosso sistema. E, construir um sistema educacional que seja amplo, crítico, criativo e inclusivo depende de um trabalho coletivo que envolve profissionais da educação,

fundamentalmente professoras e professores, e também, a sociedade civil, como família/responsáveis, e estudantes, mas, sobretudo, o poder público responsável direto pela escuta dessa coletividade antes de elaborar e executar o que lhe compete sobre o campo da educação, segundo comenta Monteiro (2006) “ a educação é um direito universal do ser humano, sem discriminação nem exclusão. É direito de ser sujeito e ser diferente. É direito de aprender a autonomia para o exercício da cidadania. É um fim em si próprio e um recurso essencial para a realização de todos os direitos humanos.

Entretanto, num recorte histórico e político enfrentado há dois anos, percebe-se de alguma forma, um descaso com o sistema educacional brasileiro: a) militarização das escolas públicas, a exemplo de obrigatoriedade de execução do hino nacional, tentativa de retorno da disciplina Moral e Cívica, criação de escolas militares, etc.; b) desmantelamento da educação, como o impedimento de se falar sobre determinados assuntos, principalmente, aqueles ligados ao que o governo chama de “ideologia de gênero”; c) cortes orçamentários; d) negligência às universidades; e) tentativa de privatização do ensino público; f) falta de planejamento; entre outros pontos. E no que concerne, especificamente, à educação especial o governo federal exclui por meio da portaria Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/Mec), o direito de aprender juntos, o que se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

É nesse contexto que essa pesquisa se desenvolve, entendendo que o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais após uma série de conquistas, inclusive a de estarem na mesma sala que as/os alunos/as do ensino regular, está sofrendo retrocessos que podem ser interpretados como uma tentativa de exclusão das pessoas com deficiência ao direito básico de acesso à educação. Portanto, diante de tal cenário, questiona-se: de que maneira as escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA podem promover a inclusão de pessoas com deficiência por meio de suas Salas de Recursos Multifuncionais?

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo principal, compreender de que forma as escolas públicas municipais da cidade de São Luís/MA podem promover a inclusão de pessoas com deficiência por meio de suas Salas de Recursos Multifuncionais, em conformidade com o Plano Estadual de Educação (PME) e Plano Municipal de Educação (PME) vigentes.

Para a sua consecução foram necessários os seguintes objetivos específicos: a) Estudar os conceitos de educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual e sala de recursos. b) Refletir à luz da legislação sobre o serviço de natureza pedagógica proposto para as salas de recursos multifuncionais (SRM); c) Analisar alguns documentos públicos e oficiais pertinentes à Educação Especial e/ou Inclusiva no Brasil, no estado do Maranhão e na cidade de São Luís.

2 Metodologia

A pesquisa se caracterizou como um estudo bibliográfico e análise documental exploratório, com abordagem qualitativa, que de acordo com Flick (2004), “consiste em determinar se as descobertas são embasadas em material empírico e se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados ao objeto em estudo”.

A revisão bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2018), é caracterizada como uma ferramenta capaz de trazer novas percepções e considerações sobre o assunto, sendo, portanto, considerada inovadora por gerar novas reflexões, utilizando-se de produções indiretas secundárias publicadas e dispostas em domínio público, digitais ou impressas, tais como: artigos científicos, livros, dissertações etc.

Na pesquisa documental o pesquisador extrai informações de forma investigativa, “examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise” (Almeida; Guindani; Silva, 2009). Os documentos podem ser fontes contemporâneas ou antigas; todavia, os documentos utilizados na pesquisa documental extrapolam a ideia de materiais textuais escritos e impressos, ou seja, além de livros, revistas, cartas e leis, também abrangem arquivos de mídia, tais como filmes, vídeos, fotografias, slides, dentre outros, como fontes

de informação. Este tipo de análise segundo Sá-Silva (2017, p. 116) “possibilita a observação do processo contraditório e dinâmico da evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas culturais etc.”.

Nesse contexto, inicialmente realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa com objetivo de entendimento acerca de manifestações patológicas presentes em edificações antigas e sobre procedimentos para elaboração de mapa de danos e, dessa forma, facilitar a realização das inspeções no estudo do caso. Os periódicos foram pesquisados em bases de dados como SCOPUS, CAPES e Google Scholar utilizando as seguintes palavras de busca: Sala de multimeios; Recursos audiovisuais; Secretaria de educação do estado Maranhão; necessidades especiais. Ressalta-se que alguns critérios foram estipulados para seleção dos materiais bibliográficos a serem utilizados, como: deveriam conter estudo de caso de crianças especiais; Estado do Maranhão; Secretaria de educação; Ensino.

A busca dos artigos a serem utilizados realizou-se durante a realização da pesquisa bibliográfica, ocorreu através de pesquisa documental no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior-CAPES, vinculado ao Ministério da Educação do Brasil-MEC, através dos seguintes banco de dados: Web of Science, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Scopus e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Para a busca de artigos, foram utilizados descritores controlados em inglês e português, respectivamente, indexados nos descritores em Ciências da Educação, educação inclusiva e sala de multimeios.

É importante perceber que algumas/alguns autoras/autores consideram a pesquisa documental como sinônimo da pesquisa bibliográfica; contudo, nesta pesquisa priorizou-se os conceitos dos autores Almeida, Guindani e Sá-Silva, (2009) que apontam que “a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (Almeida, 2009).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica restringe-se a artigos, periódicos, ensaios, enciclopédias, livros e dicionários, sendo conhecida, também, como estado da arte do conhecimento. A pesquisa documental “segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos” (Silva et all, 2009).

Severino (2007) acrescenta, que a análise documental, não se restringe aos documentos públicos legais ou teóricos, mas mostra que revistas educacionais, jornais, livretos, imagens e até mesmo filmes, podem ser utilizados como fonte de pesquisa. Essa forma de registro implica em sistematizar dados informações, e análise e pode ser empreendida mediante “técnicas de coleta, organização exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (Severino, 2007)

Assim, realizou-se o levantamento bibliográfico nos sites de busca *Scielo* e *Google Acadêmico*, que possibilitasse compreender o objeto de pesquisa, e dialogar com a literatura no campo dos estudos culturais em educação, notadamente as que se constituíram como um projeto político de oposição, e consequentes movimentações “sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante” (HALL, 1996, p. 263).

Acredita-se que o estudo empreendido, poderá ampliar discussões de pesquisadoras/es do campo educacional, a percepção e reflexão crítica de profissionais da educação sobre questões relacionadas a estereótipos, preconceitos, estigmas, discriminações e processos de exclusão sutis em que o tema da educação inclusiva vem sendo abordado, nos temas que envolvam discursos sobre pessoas com deficiência.

3. A Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil

A expressão deficiência mental foi substituída por deficiência intelectual, e mundialmente difundida a partir de 2004, com a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, resultante de evento internacional

promovido pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá, (OPS/OMS, 2004). De acordo com Mazzotta (1996), foi a partir dos estudos do médico Jean Marc Itard (1774 -1838) que teve início o atendimento educacional aos “débeis ou deficientes mentais”, iniciativa conhecida como ‘abordagem médico-pedagógica’, por crer na educabilidade das pessoas com deficiência intelectual.

Desse modo, para identificar as possibilidades de inclusão que as escolas oferecem para educação do estudante com deficiência intelectual, torna-se necessário fazer uma breve retomada histórica no cenário brasileiro, posto que a educação do “deficiente mental” tem sua história demarcada pela institucionalização, paradigma no qual o atendimento ao deficiente intelectual era semelhante ao tratamento dado aos “doentes mentais” nos casos mais graves, e os casos mais leves tratados com indiferença, denotando assim, total descaso pela Educação Especial (Mendes, 2011).

Os documentos analisados registram que desde o período colonial, pouca atenção foi dada às pessoas com deficiências, que, até o século XVIII, eram abandonadas ou cuidadas em casa. A era da institucionalização surge, em algumas cidades brasileiras, com a “roda dos expostos”. Os primeiros atendimentos formais aconteceram para os cegos e os surdos, com a criação, em 1854, do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1857, fundada na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial. Em 1874, no Hospital Juliano Moreira, na cidade de Salvador no estado da Bahia, iniciam-se os atendimentos às pessoas com deficiência mental, e no século XX outras instituições foram criadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. (Jannuzzi, 1992; Bueno, 1993; Mazzotta, 1996)

Nas primeiras décadas do século XX, a exemplo dos países mais avançados, o acesso à escola para parte da população brasileira antes excluída, resultou na sua inadaptação, devido à falta de profissionais capacitados para atender esse público. Realidade, esta, percebida nos estudos de Rodrigues e Maranhe (2010).

Estudos de Salaberry (2007), registram que a educação da pessoa com deficiência intelectual sofreu influência da medicina até os primeiros anos de 1930, passando a interagir com a psicologia e a pedagogia de forma gradual. Esse movimento deu origem à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), iniciado em 1954, com Helena Antipoff na cidade do Rio de Janeiro, e decorrer dos anos as APAES se tornaram relevantes no tocante ao serviço educacional e de habilitação da pessoa com deficiência intelectual no país.

Ao longo do século XX, o Brasil país-membro da Organização das Nações Unidas (ONU), tardiamente, reconheceu a importância de incorporar nas suas políticas públicas, os direitos fundamentais dessas pessoas e a falta de compreensão dos conceitos/classificação da deficiência, o que resultou no encaminhamento de muitos estudantes com baixo desempenho escolar e/ou repetência para classes especiais.

A partir da Constituição Federal de 1988 surgem novas diretrizes e bases da educação nacional e outras leis infraconstitucionais que consideram a diferença como constituinte do princípio da pluralidade, como afirmado por Cury (1999).

Nessa direção, citou-se a Lei nº 8.068 de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças e adolescentes são colocados como sujeitos de direito, e com igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Na referida lei, no artigo 54, incisos I, III e IV respectivamente, é dever do Estado assegurar à criança e adolescente, o ensino fundamental obrigatório, como direito para todos os que não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado na rede regular de ensino a toda pessoa com deficiência; atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016).

No campo da política nacional, o Decreto nº 3.298/1999, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, e dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, a Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, e como uma ação complementar da educação especial ao ensino regular. De acordo com a LDBEN nº 9.394/1996, municípios têm a responsabilidade da

universalização da oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no âmbito de suas competências.

No capítulo V que trata da Educação Especial, esta é definida no artigo 58, como modalidade de educação escolar que deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para todo estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Fica evidente na lei, que a escola deve se organizar para atender as necessidades dos estudantes, transformando-se em um espaço inclusivo, desmistificando assim, que é o aluno que deve se adaptar à escola, como enfatiza Aranha (2000).

Esses requisitos para a educação inclusiva, constam nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE, 2001), e no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, cujos objetivos, metas e estratégias, priorizariam a construção de uma escola inclusiva que atenda a singularidade na diversidade, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Documentos, igualmente, importantes, o Decreto nº 5.626/ 2005, que trata do acesso à escola pelos alunos surdos, prioridade à formação, capacitação e qualificação dos profissionais da educação para o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, cuja importância reflete aspectos pedagógico, político e social, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários, e equipamentos, no transporte; na comunicação e na informação. (Brasil, 2008).

Enfatiza ainda, a necessidade de articulação entre a educação especial e o ensino regular, visando a construção de propostas pedagógicas integradoras, que atendam às necessidades educacionais especiais de alunos

com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sobre o AEE, explicita que a função é a de: [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).

Num panorama histórico nacional, buscou-se de forma sucinta, enfatizar que a Educação Especial ganhou destaque em seus aspectos legais na década de 1990 e nos anos 2000. Paralelamente às discussões sobre a Educação Especial, surgiram vários movimentos em prol da inclusão social e educacional das pessoas com necessidades especiais.

Em termos de legislação, têm-se um contexto, que de acordo com Costa (2007), é considerado como favorável à Educação Especial na perspectiva da inclusão, o que se pode constatar em consulta aos textos políticos e legais que se referem aos diversos níveis e modalidades de ensino (Lourenço, 2010; Costa, 2007).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado para atender o público-alvo da Educação Especial, que são as estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. É um serviço de apoio à sala de aula comum, para que se ofereça meios e modos que efetive o real aprendizado dos estudantes.

Diante do exposto, considerou-se, importante, trazer para o centro da discussão neste estudo, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no atendimento educacional especializado (AEE) Para fundamentar a nossa compreensão sobre SRM, as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade EE, no artigo 2º define esse atendimento, como função 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. (Brasil, 2009). No artigo 5º, o AEE deve

ser realizado: Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009).

No documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, percebe-se que: O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivos a escolarização. Esse atendimento complementa e /ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008).

De forma mais bem explicitada, o referido documento, assinala ainda, que esse atendimento disponibiliza para os estudantes, programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.

No Maranhão, os serviços de Educação Especial na rede pública estadual de ensino foram oficializados em 1969, com base nas diretrizes políticas que indicavam a(Brasil, 2008).integração como base dos atendimentos e dos serviços predominantes na rede pública, as classes especiais. Na rede pública municipal de ensino da capital, São Luís, os serviços foram oficializados e instalados em 1993, no contexto da política nacional de “Educação para Todos”, quando já havia uma discussão sobre inclusão, o que ocasionou um atendimento educacional mais relacionado ao ensino comum (Carvalho, 2015; Sousa, 2011)

Buscou-se, ainda, mediante análise sobre alguns aspectos relacionados à Educação Especial, no Plano Estadual de Educação (PEE),

aprovado para o decênio 2015-2024 pela Lei nº 10.099/2014, e no atual Plano Municipal de Educação (PME), estabelecer uma correlação entre estes. No tocante à formação de professores, observa-se que os Planos Estadual e Municipal de Educação, apresentam estratégias para ações formativas, tanto a formação inicial quanto a continuada. Sobre os aspectos de infraestrutura das salas de recursos multifuncionais, incluindo disponibilização/manutenção de equipamentos, não se observa uma estratégia que possibilite o seu pleno funcionamento. No Plano Estadual de Educação, a meta sobre a Educação Especial é a Meta 4, cujo objeto é: Garantir, para a população de (4 a 17(anos, o atendimento escolar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a atingir, em cinco anos, pelo menos a 50% da demanda e até o final da década a sua universalização nas escolas da rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado, públicos ou comunitários, confessionais ou filantrópicos sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público (Maranhão, 2013, p. 45).

Para sua oferta com qualidade e equidade, estabelece nas estratégias 4.9, e 4.10, respectivamente, que o AEE nas salas de recursos multifuncionais deve ser garantido em todos os municípios maranhenses, com a implantação de uma sistemática de acompanhamento e monitoramento das SRM, referente à segurança/manutenção dos equipamentos, adequação dos espaços físicos, uso adequado dos recursos e formação continuada para os docentes atuantes no AEE; quanto à carência de recursos humanos nos Centros e Núcleo de Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos multifuncionais e também, nas escolas da rede regular de ensino a estratégia 4.24, prevê a realização de concurso público; e a estratégia 16.5, refere-se à implantação de SRM e formação inicial e continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas localizadas na área urbanas, no campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (Maranhão, 2013).

No Plano Municipal de Educação (PME), essa meta com estrutura diferente, está organizada por etapas e modalidades de ensino, inserindo: diagnóstico socioeconômico e educacional do município de São Luís; gestão democrática, participação popular e controle social; valorização dos profissionais da educação; financiamento da educação; acompanhamento e avaliação do PME. META 4: Universalizar, para a população de 04 a 14 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (São Luis, 2014).

Para atingir a referida Meta, a estratégia 4.3, prevê a implantação e manutenção das SRM nas escolas públicas municipais, da cidade e do campo, na escola bilíngue, garantindo material pedagógico e equipamentos tecnológicos acessíveis e adequados para o funcionamento das SRM. Prosseguindo, a meta 4.7, esclarece as formas de implementar as salas de recursos multifuncionais nas escolas de modo a atender os estudantes público-alvo da Educação Especial, que são “estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” na Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. (São Luis, 2014).

É importante destacar que embora decorridos sete anos da aprovação dos referidos Planos de Educação, ainda é presente o descompasso na efetivação das estratégias ora citadas, o que certamente implicará na consecução das Metas prospectadas para o decênio (2015-2024)

Quanto ao AEE nas SEM nas escolas da rede municipal de ensino de São Luís, de acordo com informações colhidas na Superintendência da Área da Educação Especial (SAAE), existem 113 espaços de SRM, distribuídos em aproximadamente 70 escolas que ofertam a educação infantil e o ensino fundamental, com atendimento disponibilizado para 1.030 estudantes diagnosticados com deficiência, transtornos globais de desenvolvimentos. A rede municipal conta ainda, com um Núcleo de Enriquecimento para Estudantes

com Características de Altas Habilidades ou Superdotação (NEECAHS). Atualmente, as SRM, assim como o NEAACAHS estão inativos, devido ao isolamento social provocado pela COVID-19.

Por conta da pandemia, a presente pesquisa não teve acesso aos documentos que ilustrassem os recursos disponíveis nesses espaços de AEE, nem a documentos elaborados nas escolas (Relatórios, Propostas Pedagógicas) que registram de que maneira as escolas juntamente com professores/as das salas de recursos desenvolvem atividades pedagógicas no atendimento aos estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais.

4 Considerações Finais

Observa-se na pesquisa empreendida, que os dispositivos da política nacional para a Educação Especial no Brasil, sinalizam para uma concepção de educação especial de caráter inclusivo, inserida no contexto da escola comum.

Merece destaque também, que na análise desses documentos, não obstante se registre movimentos isolados de resistências como citado na introdução desta pesquisa, é impossível ignorar o fato de que, o direito de aprender juntos, que dentre outros pressupostos, se fundamenta no direito de o estudante com deficiência ser incluído na sala comum, e de nela dispor dos meios e recursos necessários para superação de suas dificuldades de aprendizagem, é algo difícil de reverter. Contudo, é fundamental o engajamento de pais, professores, gestores educacionais, e o compromisso dos entes federados, para atuarem na garantia dos recursos, necessários para que experiências exitosas se multipliquem, aquilo concretizando assim, aquilo que está contemplado em lei.

Com relação às Metas do Plano Municipal de Educação (PME – 2014-2024), estabelecidas para as SEM segundo profissional da referida Superintendência, há interesse por parte da Gestão da SEMED em investir mais na formação continuada de professores, na aquisição de recursos materiais e humanos, para atender adequadamente a demanda do público-alvo da Educação Especial.

No que diz respeito à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas públicas municipais de São Luís/MA, pelo fato das escolas permanecerem sem aulas presenciais, os acessos a esses documentos estão restritos, entretanto, pelas informações colhidas na SAEED/SEMED, e no diálogo via telefone com alguns gestores escolares, foi citado por estes, que há documentos que direcionam o trabalho dos professores e professoras do AEE nas escolas que administram.

Ressalta-se, que mesmo em face às resistências, não há como negar que houve avanços em relação a inclusão educacional, de modo que se deve envidar esforços para que os direitos garantidos, sejam estabelecidos. Para tanto, é necessário que pais/responsáveis, comunidade escolar, gestores educacionais, se tornem parceiros, de modo que as experiências exitosas sejam compartilhadas, para fortalecimento da lei e sua concretude na prática no chão da escola.

Espera-se que novas pesquisas se debrucem sobre este questionamento para que se possa dar visibilidade às pessoas com deficiência, no sentido de fazer lembrar que a escola é um lugar de formação humana. Como afirmado por Caldart (2004): Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de algumas disciplinas, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que tipo de ser humano está ajudando a produzir e a cultivar.

Esta visão da escola como um sentido amplo que trabalhe a questão dos direitos, da participação, cooperação, luta e justiça, está intimamente ligada às questões da Educação Especial, uma vez que, a escola não deve ser apenas um lugar de conhecimentos formais, mas também um ambiente que ensine as pessoas a aceitarem as diferenças, diminuindo os preconceitos e trabalhando os valores de igualdade e respeito.

Referências

Almeida, C.D; Guindani, J.F; Sá-silva, J.r. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano I, n.1, jul., 2009.

Aranha, M. S. F. Inclusão Social. In: MANZINI, E. J. (Org.) Educação Especial: Temas Atuais. Marília: Unesp Publicações, 2000.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

_____. Resolução CNE/CEB 04 de 02 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

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

Bueno, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

Caldart, R. S. A Escola do Campo em Movimento. In: Arroyo, m. G.; Caldart, r. S.; Molina, M. C. Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes. 2004a, p.87-131.

Caldart, R. S; Elementos para construção do Projeto político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A (Orgs.). Contribuições para a 118 Construção de um Projeto Político de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004b, p.13-52. (Por Uma Educação do Campo, 5).

Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa de.; Sousa, Andrea de Jesus Lemos. Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Planos de Educação. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.14, p.73-83, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3773>.

Costa, Maria Cristina Sanchez de. Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2007. Disponível em: Acesso em nov. 2020.

Costa. M. V.; Silveira, R. H.; Sommer, L. H. Estudos Culturais em educação e pedagogia. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/ jul./ ago., 2003.

Cury, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, p.7-15, dez. 1999.

Flick, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

Hall, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. In: Morley et al (org.). Stuart Hall – critical dialogues in cultural studies. London; New York: Routledge, 1996.

Jannuzzi, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

Lourenço, Érika. Conceitos e Práticas para refletir sobre a Educação Inclusiva. Belo Horizonte: Autêntica editora/UFOP, (Série Cadernos da Diversidade) 2010.

Maranhão. Plano Estadual de Educação: versão preliminar, 2013. Disponível em:
<http://www.educacao.ma.gov.br/Documentos/PLANO%20ESTADUAL%20REVISADA.pdf>.

Mazzotta, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

Mendes, Enicéia Gonçalves. Formação do professor e a política nacional de educação especial. CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles; Baptista, Claudio Roberto (Org.). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2.

Monteiro, A. R. História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”. Cortez Editora: São Paulo, 2006.

Rodrigues, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. f.; rodrigues, o. m. p. r. Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva. São Paulo: MEC, 2010.

Salaberry, n.t.m. a apae educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2007.

São Luís. Plano Municipal de Educação de São Luís – 2014/2023: Versão preliminar. Disponível em:
http://www.saoluis.ma.gov.br/custom_files/File/PME%20-%20versao%20preliminar.pdf.

Sá-silva, j. R. A construção de uma pedagogia dos manuais médicos: um olhar queer sobre os discursos médicos da homossexualidade no século XX. Revista Bagoas, n. 16, p. 111-136, 2017.

Severino, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed., rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

Silva, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAPÍTULO III

Uma análise da Educação Superior na Região Norte do Brasil

José Carlos Guimaraes Junior
Rita de Cássia Soares Duque
Alcione Santos De Souza
Lana Cristina de Almeida Silva
Henrique Rezende Untem
Deivid Alex dos Santos
Rubia Clara Nascimento de Oliveira
Tania Lúcia Viana de Souza
Jefferson Davi Ferreira Dos Santos
Alex Monteiro dos Santos

Resumo

O seguinte trabalho nos apresenta um desenvolvimento da educação superior voltada para a região Norte, com isso apresentamos uma linha histórica fazendo um levantamento das outras modalidades de ensino a fim de analisarmos cada uma e os seus problemas. Além disso, também apresentaremos uma breve imersão aos cursos de ensino superior que são oferecidos nessa região.

Palavras-chave: Ensino Superior; desenvolvimento; Região Norte; cursos; modalidades de ensino.

Abstract

The following work presents a development of higher historical education, each of us presents a North region, with this we present a line making a study to analyze other modalities of their problems. In addition, we present an in addition to higher education courses we also present that are brief in this region.

Keywords: Higher Education; development; North region; courses; teaching modalities.

1. INTRODUÇÃO

A partir do artigo “A Educação na Região Norte: Apontamentos Iniciais” temos que, muito do que se pensa sobre a Amazônia se estende à região Norte, que é composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Tocantins, Rondônia e Roraima. A educação nesta região está inevitavelmente ligada à

diversidade de condições de vida locais, saberes, valores, práticas sociais e educativas e uma variedade de sujeitos, agricultores e assentados (populações urbanas e periféricas das cidades amazônicas).

Devido à variedade de condições de vida na região, seus dois maiores estados, Amazonas e Pará, apresentam distribuições populacionais praticamente opostas. No estado do Pará, o mesmo percentual se distribui no interior, restando apenas cerca de 30% na região metropolitana de Belém.

Ao contrário da forma como foi criada por pessoas de outras regiões do Brasil ou de outros países, que muitas vezes veem e utilizam a região sob uma perspectiva colonialista, a exploração dos recursos naturais e conhecimento da população local em condições difíceis, muitas vezes extremas. As contradições continuam surgindo. Se esta região tem a maior e mais densa rede de rios do país, qual o motivo de algumas escolas não terem água potável para as crianças? A riqueza dos recursos minerais, a agricultura e o rio são tais que atraem aventureiros de diversas partes do mundo.

Partindo dessas primícias, o seguinte trabalho tem como objetivo principal analisar a situação da educação superior na região Norte do Brasil, apresentando toda uma perspectiva histórica e educacional. Para que isso seja possível, o desenvolvimento do trabalho está compreendido em três subseções: uma breve revisão sobre a região Norte, a realidade da educação básica nessa região e a situação da educação superior na região Norte.

2. METODOLOGIA

Temos que a pesquisa científica está presente em todos os ramos da ciência, no campo da educação encontramos vários publicados ou em andamento, é um processo de pesquisa para resolver, responder ou aprofundar uma questão no estudo de um fenômeno. Para Gil (2002, p. 17) “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema”.

A pesquisa científica possui diversas modalidades, sendo uma delas a pesquisa bibliográfica, que este artigo abordará, mostrando todos os passos a

serem seguidos na sua realização. Esse tipo de pesquisa é concebido por diversos autores, entre eles Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002). A pesquisa bibliográfica é utilizada principalmente em ambientes acadêmicos e o tema visa aprimorar e atualizar o conhecimento por meio da pesquisa acadêmica de trabalhos publicados anteriormente.

Para Andrade (2010, p. 25): “A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p.25)”.

A pesquisa científica começa com a pesquisa bibliográfica em que o pesquisador busca publicações relevantes para conhecer e analisar o tema-problema da pesquisa a ser realizada, nos ajuda desde o início, pois é realizada com o intuito de determinar se já existe um trabalho científico sobre o tema da pesquisa a ser realizada, para colaborar na escolha do problema e do método adequado, tudo isso é possível com base no trabalho já publicado.

Com isso, o trabalho a seguir é constituído de pesquisas bibliográficas, se utilizando de artigos já disponíveis no Google Acadêmico, a fim de construirmos nosso artigo a partir da utilização de materiais já disponibilizados para estudo.

3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO NORTE

A região Norte é muitas vezes percebida como um depósito de riquezas naturais, as quais aguardam a sua alteração em commodities (produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio

externo) valorizadas. Tal quanto a Amazônia, a área é inspeção quanto promessa.

Isto se deve, em larga medida, ao fictício arquitetado desde o século XVI, que é herdeira desse secular caminho histórico, onde o protagonismo foi representado por Espanhóis, Portugueses e as Missões Jesuíticas.

A maior delas, talvez, atribui aos povos da área a trabalho pelo atraso em que vivem. E que a distinção de atraso por indicadores quanto o IDH está pautada em uma razão urbano Centrica que ignora que, apesar da falta de condições adequadas de comportamento protocolar e saúde, as comunidades tradicionais não exibem as fragilidades nutricionais observadas em outras partes pouco favorecidas do universo e utiliza os recursos florestais de maneira sustentável, inclusive na cura de enfermidades leves, guardando muitas e ricas lições para a clemência.

Podemos aqui desunir os projetos agropecuários, hidrelétricos e de mineração, que se localizam, em grande parte no estado do Pará, que determinou uma infraestrutura tecnológica com saúde quanto padrão de ocupação e colonização centradas simplesmente no acesso, tratamento e domínio dos recursos naturais.

Este estalão vem gerando eliminação sociável e expulsão do público bucólico para as periferias das pequenas e médias cidades, com saúde quanto ocupação de teres públicos, gerando até agora conflitos de pó e desmando no campo. Os dados educacionais da área refletem catastrófica desigualdade.

Na região Norte, os índices de seguimento das escolas restabelecido os piores do Brasil, novo o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Quanto a isso, cabe à discussão sobre quanto compor uma forma de aproximação verdadeiramente “universal” que, ao próprio tempo em que reúna rudimentos que sejam comuns às escolas inteiramente o País, possibilite a introdução efetiva dos saberes locais, das diferentes regiões. No entanto, considerando-se o curso de aproximação atual, não se pode renegar que o grave seguimento das escolas na área Norte, particularmente no que diz importância à docência média, merece atenção.

Os sistemas educacionais da Região Norte, são centenários, porém, sua característica original permaneceu constante e consistente por muito

tempo, onde as cidades de Belém e Manaus surgem como polos solitários do ensino médio e superior, em um primeiro momento.

Duas cidades tornaram-se destino de estudantes de seus estados e de outros estados da região, e ainda hoje são comuns as iniciativas familiares para enviar as crianças para essas duas capitais e nas demais de toda a região Amazônica, afora que, no médio, não são raras as famílias que enviam seus filhos diariamente para as escolas, utilizando-se de barcos, enfrentando inúmeras intempéries e ações da natureza, correndo riscos importantes de vida.

Não obstante, os professores dessas pequenas comunidades enfrentam muitas dificuldades, inclusive o isolamento, já que as escolas têm apenas uma profissão e várias turmas, mas que são os verdadeiros heróis.

A ligação que os professores têm com essas escolas é muitas vezes tênue, pois a maioria dos profissionais que ali trabalham não consegue sair do campo e deixar o local de ensino, assim que for de interesse.

Por outro lado, há contraexemplos: os professores que moram com suas famílias nessas comunidades só vão aos escritórios da comunidade uma vez por mês para receber um salário, e fazer pagamentos, cuidar da escola como se fosse sua, preparar o almoço, cuidar da limpeza e manutenção e demonstrar um forte vínculo afetivo com as famílias dos alunos – aqui como em áreas cruciais da educação no Norte carece de estudos que identifiquem e quantifiquem essas duas situações contrastantes: o envolvimento e o desengajamento dos professores nas comunidades rurais e ribeirinhas em que atuam.

Nesse contexto tão complexo, a sociedade civil mobilizada tem discutido soluções locais para enfrentar os grandes desafios impostos por essa confluência de fatores: longas distâncias, dificuldades de acesso, número limitado de escolas e professores, problemas da gestão e financiamento, soluções observadas que revelam fragilidades, dificuldades e desafios, mas também oferecem oportunidades de emancipação no processo educativo.

Rosemberg (1985) sugere substituir o termo evasão por expulsão, pois para a mesma, se o sistema educacional não cria condições estruturais para o paradeiro de crianças e jovens, não é o menino, a menina ou o jovem que

foge, mas o sistema o rejeita. Em 2010 a região Norte foi a que apresentou a maior proporção de pessoas fora da escola, de 6 a 14 anos, tanto na área urbana quanto na rural (IBGE, Censo 2010). Embora o problema esteja presente em outras regiões do País, de fato, a permanência na escola é um dos maiores desafios na situação educacional de crianças e jovens. A taxa de evasão escolar no estado do Pará é quase duas vezes maior do que no Brasil.

O abandono escolar dos jovens sem diploma do ensino secundário tornou-se o problema mais grave que a política educativa tem de enfrentar e, neste contexto, o abandono escolar com o diploma do ensino médio e abandono escolar precoce são indicadores de grande relevância para retratar a vulnerabilidade atual e futura desses jovens. Essas situações precoces são o que configuram uma realidade de preconceito de idade que assume contornos severos no ensino médio.

3.3 A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO NORTE

Os cursos de graduação oferecidos pelas instituições públicas caracterizam-se por uma matriz comum, presente em instituições do mesmo tipo em todo o país, em que a formação de professores é entendida como formação complementar à formação em uma área específica do conhecimento.

As disciplinas destinadas à formação pedagógica, enquanto as demais disciplinas de formação são adicionadas dependendo da dimensão daquele determinado corpo docente. Embora os processos de formação de professores tenham mudado em diferentes partes do mundo, isso não aconteceu no Brasil. De qualquer forma, essa não é a característica fundamental da formação oferecida na região.

Enquanto na década de 1980 se procuravam professores do ensino médio para os professores do ensino fundamental, agora estão sendo feitas tentativas de generalizar a formação desses professores para o ensino superior.

As instituições de ensino sofreram várias mudanças nas últimas décadas: Um número essencial de estruturas sociais estabelecidos não apoiou o impacto e encerrado contra os mais rigorosos orçamentos, o impacto das inovações tecnológicas, a mudança do cliente, os requisitos dos alunos, a

ciência do isolamento, a menor demanda no mercado. Os educadores geralmente reconheceram a necessidade e a importância de projetar elementos na educação que respondam às rápidas e contínuas mudanças tecnológicas e ao desenvolvimento de currículos dinâmicos que atendam às necessidades do mercado de trabalho amplo e diversificados, também conhecidos como ensino a distância.

Temos historicamente, que os primeiros campuses universitários federais foram implantados nas décadas de 1950 e 1960 com crescimento lento na década de 1980 quando houve um aumento significativo de novos campi, principalmente na região norte, dobrando o número de campi existentes.

As primeiras universidades federais foram criadas na região amazônica, resultando em processo de expansão. A UFPA não é apenas pioneira, mas também uma das mais importantes IFES do norte do país pelo presidente Juscelino Kubitschek, após cinco anos de tramitação na Câmara Legislativa. A nova instituição acrescentou sete faculdades federais, estaduais e privadas já existentes na capital paraense: medicina; Direita; Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, Economia, Ciências Contábeis e outras.

No entanto, estudos como Costa (2014) e Dias, Coelho e Santos (2004) mostram que até a segunda metade do século XX, a maior no Pará não existia para grande parte da população paraense porque, como em outros estados amazônicos, a oferta de emprego estava concentrada na capital (Belém), o que significa que a grande maioria dos jovens estava à margem do ensino superior (UFPA, 2000), pois as condições econômicas da maioria das famílias tornavam isso improvável pudesse estudar na capital, a demanda por ensino superior atingiu números gigantescos, principalmente se compararmos essa oferta com a de outros estados brasileiros do sul e sudeste, o que reforça o cenário.

A exclusão educacional, que também apareceu em outros níveis de ensino no Estado do Pará, situação que perdurou pelo menos até a década de 1970, quando o ensino superior foi estendido aos principais polos de desenvolvimento do Estado, impulsionado principalmente por dois fatores: a nova reforma do ensino superior iniciada pelo Ministro da Educação Tarso

Dutra durante o regime militar no Brasil através da Lei nº.540 de 28/11/1968 e a pressão da sociedade civil organizada no interior do Pará, motivada por enormes carências sociais e educacionais (TAROUCCO, 2014).

Martins (2003) destaca que de 1967 a 1980 as matrículas no ensino superior público no Brasil aumentaram de 88.000 para cerca de 500.000, com um crescimento de cerca de 453%, mas ainda muito aquém das exigências de acesso à universidade, que é “um flanco favorável à participação do ensino privado” (p.22), como aponta o autor. Dados do MEC mostram que, ao final de 2002, “a rede pública federal de ensino superior já contava com 45 universidades federais e 148 campi”. /unidades.” (BRASIL2012).

O e-learning e/ou aprendizagem online está se tornando cada vez mais popular, a EAD no Brasil está conquistando seu espaço, ainda que de forma hesitante. Desde a década de 1990, a expansão do ensino a distância no ensino superior vem respondendo às necessidades do mundo do trabalho voltadas à formação de profissionais capazes de garantir a competitividade das organizações no cenário da globalização econômica e, por outro lado, às políticas educacionais voltadas na ampliação da oferta de vagas na graduação.

Temos quanto definição do Ensino a Distância ou Educação a Distância, várias conceituações, baseando-se nas gerações do mesmo. Na primeira e na segunda geração, referem-se ao EAD como: (I) cursos por correspondência, cursos de extensão, estudos estendidos; (II) exercício de casa, modo continuada, estudos externos; (III) estudos self-paced, estudos independentes, ensino a espaço.

A terceira e quarta geração descrevem o Ensino a Distância incluindo os seguintes termos: (I) cyber- modos, modos on-line, modos virtuais; (II) modos apoiados em tecnologia, modos híbridos, assimilação distribuída; (III) e-learning, modos baseados na Web. Proporcionar Educação a Distância é a afirmação mais humilde desta modalidade de modos.

Hoje em dia, a Educação a Distância, e-learning, modos virtuais, ou qualquer outro título que se queira conceituar é, basicamente, uma técnica de ensino em qual lugar o estudante e o orientador são separados pela época ou no espaço, ou ambos (NASSEH, 1997). Teóricos da Educação a Distância têm

abordado as principais questões no campo da EAD a partir de uma perspectiva holística.

As teorias da Educação a Distância têm sido conceituadas e desenvolvidas por europeus, australianos e canadenses, abordando questões fundamentais, tais quanto a aparência de definir suas características e quanto diferenciar a Educação a Distância a ir-se de outras formas de modos.

Ao reparar para a Educação a Distância a ir-se de uma perspectiva mais ampla, os principais teóricos do campo convergem na ideia da centralidade do estudante, que é uma das características distintivas da EAD, e na aparência quanto o campo está arrumado e quanto funciona, fatos que fazem com que esta modalidade seja semelhante de outras formas de modos (SABA, 2011).

A ideia primária da Educação a Distância é suficientemente modesta: os alunos e professores estão separados pelo espaço e, algumas vezes, pela época (MOORE; KEARSLEY, 2011).

A EAD é uma ideia que abrange as atividades de ensino- assimilação nos aspectos cognitivos e/ou no abarcamento psicomotor e ameno de um estudante pessoal e uma empresa de apoio. É caracterizada por uma ligação não contígua, e as referidas atividades pode estar realizado em qualquer localista e em qualquer momento, o que faz com que sejam atraentes para os adultos com compromissos profissionais e sociais. A EAD caracteriza-se por indicar e instruir-se transversalmente da mídia; em princípio, os alunos e seus professores não se encontram lado a lado.

Mesmo com toda essa “evolução”, o artigo “O acesso à educação superior no Brasil” nos apresenta que, dos dados apresentados observa-se uma larga discordância entre o serviço nas regiões Norte e Nordeste (Taxa de Escolarização Bruta de 12,9 e 7,9% respectivamente), ocorrendo uma distorção se deve basicamente à disposição local do setor destituído, pois essas regiões concentram 79% dos alunos matriculados nesse segmento. Em contraste, observam-se nas regiões Norte e Nordeste, que o setor público responde por, respectivamente, 61e 58% das matrículas. Ou seja, ao setor privado interessam as regiões de maior poder aquisitivo. Constata-se também

que o público predomina a matrícula no período diurno (64% do total), no setor privado as matrículas no noturno respondem por 67% do total.

O artigo “A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil”, nos indica que no passado, na Região Norte, cerca de 60% dos alunos matriculados em 2005 eram oriundos de instituições de ensino superior públicas, consistente com o fato de a taxa de evasão estar mais em linha com a observada neste tipo de instituições de ensino superior a nível nacional. Utilizando os dados do INEP (2010) para cada estado da Região Norte de 2000 a 2005, observa-se que se a Região Norte como um todo tem uma taxa média anual de evasão do ensino médio menor do que a do país, então a taxa anual de evasão do ensino médio em cada estado foi muito diferente do país. Os estados da região norte sofreram uma grande mudança quantitativa no ensino superior durante o período estudado. Com a criação de faculdades e cursos de graduação com vagas gerenciáveis, espera-se, em um primeiro momento, um aumento do número de matrículas e ingressantes, que será gradativamente sobrecarregado pela demanda doméstica até então reprimida para atrair contingentes expressivos de estudantes de outras regiões do país, principalmente em áreas com baixa demanda. Todos esses movimentos levaram a um desenvolvimento que, com exceção do que ocorreu no estado do Pará, difere do observado em todo o país: Certamente, em vários desses estados todo o sistema de ensino superior está em sua infância. de expansão e se ajustará gradualmente ao perfil normal de desenvolvimento que acompanha o crescimento populacional

Sendo assim, é possível concluir que o Brasil ainda tem uma necessidade premente de ampliar o acesso à educação superior e de democratizar o perfil dos seus alunos, em especial nos cursos mais concorridos. Constata-se também que a saída deve dar se pela expansão do setor público, uma vez que o grau de privatização apresentado por esse nível de ensino já é um dos maiores do mundo. As propostas apresentadas pela atual gestão do MEC para enfrentar o problema, talvez até por não estarem embasadas em um diagnóstico adequado, mostram-se equivocadas (no caso

do PROUNI), ou com poucas consistência e condições de viabilidade (no caso da duplicação de vagas das IFES).

A ideia de criação de um fundo contábil com vinculação direta das receitas, a exemplo do que ocorre hoje nas IES estaduais paulistas, é um avanço desde que equacionada a questão do pagamento dos aposentados, que hoje, junto com uma expansão de vagas irresponsável, estrangula essas instituições. Contudo, já vimos que esse fundo vai nascer, à semelhança do FUNDEF, como um fundinho, incapaz de responder às grandes demandas do setor (Pinto, 1999).

A introdução de cotas, principalmente quando adotadas nos cursos de graduação mais populares, trará um novo perfil de aluno que, se faltar um conjunto de conteúdos calculados no vestibular (e que geralmente é descartado posteriormente nas licenciaturas), abundante em outros é um maior conhecimento do país real onde reside a maioria da população, levando a ganhos de qualidade para as instituições de ensino superior sem levar a um maior conhecimento do país, realçando aqueles que vêm de uma composição social mais diversificada, além disso, essa medida certamente terá um impacto muito positivo na qualidade da educação básica, pois trará de volta muitos segmentos que abandonaram a escola pública.

O acesso ao ensino superior no Brasil continua sendo uma tarefa mais difícil: garantir que haja trabalho para quem se forma neste nível de ensino, o que não acontece mais com os egressos de hoje, reduzindo a concentração de renda, se encontrando entre os cinco piores do mundo, pré-requisito essencial para o surgimento de um mercado privado que possa se beneficiar dos serviços prestados por esses professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dessas informações, é possível concluir que, algumas dessas considerações reafirmaram o entendimento de que os sistemas educacionais da região exigem análise detalhada em suas várias dimensões. No entanto, deve-se notar que os processos articulados por grupos da sociedade civil são uma boa notícia e indicam avanços que beneficiarão não apenas a região, mas

também o País, ao liderar a construção coletiva de uma proposta democrática de educação de qualidade que leve em conta a diversidade territorial e humana que caracteriza a região e que tenha como foco a superação das desigualdades históricas, definindo e monitorando o papel do estado neste contexto.

Temos também que, a modalidade EAD trouxe a popularização do ensino e a diminuição das desigualdades de oportunidades. Porém, o Ensino a Distância é uma modalidade que usa a tecnologia quão principal aliada. O grosso avanço em aproximação às intensamente regiões está evidenciado pela nata condensação da EAD nas capitais. A alocação da popularização do comportamento nas regiões mais longínquas do Norte do território está acanhada na entrada às novas tecnologias, o que dificulta a diminuição das desigualdades de oportunidades.

Com isso, é notório que o governo federal, por sua vez, precisa investir mais na disponibilização de tecnologias, quão a entrada à internet por direção larga nos estados e municípios do Norte do território. Além disso, a admissão de tecnologias acessíveis pode promover até agora mais a popularização do ensino.

Por fim, as iniciativas de Ensino a Distância estão muito ligadas à Co incumbência educativa da instituição. Para que tal espontaneidade tenha sucesso, um direito de estimativa de Educação a Distância, cuidadosamente projetado, é necessário.

Portanto, é conclusivo que, em todo território da região Norte a educação enfrenta calamidades, seja qual for a sua modalidade. Enfraquecida por paradigmas sociais, sendo notório que, ao refletirmos sobre os desafios contemporâneos e as demandas recebidas pela extensão de comportamento, não podemos conceder de prezar os compromissos que lhe restabelecido inerente: a edificação da cidadania, a libertação humana e a obtenção da transformação da sociedade.

Toda atividade do campo educacional, tem a obrigação fundamental com a constituição do povoado e o aprimoramento da cidadania, episódio que se expressa no referencial das temáticas que dão argumentação às inúmeras linhas de pesquisa do vizinho dos programas. Nessa perspectiva social, manha e ética, a única justificativa para sustentar a ente e o crescimento da

posposição em comportamento está nessa obrigação com o desenvolvimento de conhecimento, para a formação de profissionais que se articulem a um só desejo: o comprometimento com o aprimoramento da cidadania.

5. Referências Bibliográficas

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. "Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais." (2010).

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n.º 5.540 de 28/11/1968. Diário Oficial da União, Brasília, 29 nov. 1968. p. 10369. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e da outras providências

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Sinopse Estatística da Educação Superior, 2017.

_____. Ministério da Educação, (2013). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. _____.

DA SILVA BENTO, Maria Aparecida et al. A educação na região Norte: apontamentos iniciais. Amazônica - Revista de Antropologia, v. 5, n. 1, p. 140-175, 2013

FERNANDO PETRY, Jonas; DA ROSA BORGES, Gustavo; DE SOUZA DOMINGUES, Maria José Carvalho. Ensino a distância: um panorama da expansão na região norte do Brasil. Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios, v. 7, n. 3, 2014.

GIL, ANTONIO CARLOS. Como preparar projetos de pesquisa. Vol. 4. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M & MARCONI, M. de A. Fundamentos de Metodologia Científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, C.B. A pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: MORHY, L. (Org.). Universidade em questão Brasília, DF: UnB, 2003.

MOORE. Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013

NASSEH, B. (1997). A Brief History of Distance Education: Adult Education in the News. Retrieved from <http://www.seniornet.org/edu/art/history.html>

PINTO, (1999) José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 25, p. 727-75

ROSEMBERG, Fúlvia. "Educação sexual na escola." *Cadernos de Pesquisa* 53 (1985): 11-19.

SABA, F. (2011). Distance education in the United States: past, present, future. *Educational Technology*. Retrieved from <http://distance-educator.com/wp-content/uploads/ET-article-Saba-11-12-2011.pdf>

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, p. 641-659, 2007.

TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach. *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. Organizadores Liane Margarida Rockenbach Tarouço, Bárbara Gorziza Ávila, Edson Felix dos Santos e Marta RoseclerBez, Valeria Costa. Porto Alegre: Evangraf, 2014. Vista do A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1285/933>>.

SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 43, 2021.

https://www.ufopa.edu.br/concursos/public/uploads/publicacoes/124102_referencias-bibliograficas.pdf

CAPÍTULO V

DESAFIOS DOS ALUNOS QUE ENFRENTAM A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS

Rita de Cássia Soares Duque,
José Carlos Guimaraes Junior,
Rubia Clara Nascimento de Oliveira,
Joab Aguiar do Nascimento,
Fabrícia Ribeiro Gontijo,
Ivone Xavier Mendes,
Alex Monteiro dos Santos,
Adão Rodrigues de Sousa,
Fernando Bueno Vieira
Poliana Kassia Nascimento Silva

RESUMO:

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) tem a função de potencializar o ensino dos alunos com deficiência ou com altas habilidades para promover condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular. Objetivo: Objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender quais desafios os alunos enfrentam na sala de recursos multifuncionais. Materiais e Métodos: Foi realizada uma busca das referências nas bases Periódicos CAPES, Google Scholar, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em maio de 2022. A busca permitiu a identificação de quatro artigos que se adequaram aos critérios estabelecidos. Resultados: Assim, foi possível observar que 30% dos autores discutem sobre a necessidade de haver estratégias que possam atender as necessidades de aprendizagens dos alunos que frequentam as SRMs. Bem como, 20% dos autores falam da urgência de inclusão dos sujeitos no contexto escolar e como identificar os desafios e as fragilidades desses alunos. Foi possível identificar que 30% dos estudos trazem os desafios e as fragilidades das produções acadêmicas, dos programas pós-graduação stricto sensu no Brasil, que tem como objeto as Salas de Recursos Multifuncionais. Conclusão: Assim, foi possível compreender que os desafios encontrados pelos alunos na sala de recursos multifuncionais é a dificuldade em superar a barreira da aprendizagem significativa, e esta, está relacionada com a impasses que os professores encontram no ato de planejar, na escolha das atividades, na interação, no desenvolvimento socioemocional com os estudantes e na forma específica de atendimento que os alunos necessitam. As barreiras não estão sendo vencidas devido, a fragilidade encontrada pelos profissionais da educação especial.

SUMMARY:

The Multifunctional Resource Room (SRM) has the function of potentiating the teaching of students with disabilities or high skills to promote conditions of

access, learning and participation in regular education. Objective: The aim of this study was to conduct an integrative review of the literature to understand what challenges students face in the multifunctional resource room. Materials and Methods: A search of references was performed in the bases Capes Periodicals, Google Scholar, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) in May 2022. The search allowed the identification of four articles that met the established criteria. Results: Thus, it was possible to observe that 30% of the authors discuss the need for strategies that can meet the learning needs of students who attend the SRMs. It was possible to identify that 30% of the studies bring the challenges and weaknesses of academic productions, of strict sensum graduate programs in Brazil, which has as its object the Multifunctional Resource Rooms. Conclusion: Thus, it was possible to understand that the challenges encountered by students in the multifunctional resource room is the difficulty in overcoming the significant learning barrier, and this is related to the impasses that teachers encounter in the act of planning, in the choice of activities, in interaction, in socioemotional development with students and in the specific form of care that students need. The barriers are not being overcome due to the fragility found by special education professionals.

1. Introdução

Na atualidade a Educação Especial é uma modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais, transtornos do espectro autista e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008). Dito isso, a educação especial tem os mesmos objetivos das outras categorias da educação em geral, o que difere é o público-alvo, que passa ser consoante as individualidades dos alunos. As individualidades são respeitadas a partir das diversidades (LIMA, 2020). Nesse sentido, quando se fala de diversidade, os conceitos entre educação especial e Educação Inclusiva se misturam, já que se refere as diferenças étnicas, ideológicas, culturais religiosas que existem entre os seres humanos. (MAZERA et al. 2017). Isso se deve ao fato, de que a educação inclusiva se pauta nos direitos humanos, que visa garantir à educação de qualidade, equitativa, reconhecendo e valorizando a diversidade humana ampliando as possibilidades de acesso pleno a uma formação global (BRASIL 2020). Assim, a educação inclusiva atende às características físicas, intelectuais, sociais emocionais, linguísticas, culturais ou outras Santos (2017). Como também, o conceito de diversidade discute questões de gênero e sexualidade, fatores socioeconômicos e deficiências. Giroto e Milanez (2013)

também apresentam dados consolidados em suas pesquisas e relacionam tal equívoco, entre outros fatores, sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nas propostas de formação inicial de professores. A Nota Técnica n.º 055/2013 (BRASIL, 2013) apresenta orientações ao funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da educação inclusiva, e reforça a ideia de que o AEE é de caráter não substitutivo ao ensino regular.

Bem como, é preciso que o professor da sala regular, participe do acompanhamento de famílias e em interlocução com os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (POKER, et al 2013). De acordo, com Menicucci (2005) e Pletsch (2009) os autores abordam sobre quatro paradigmas no qual, os indivíduos viveram em diferentes fases de suas vidas sendo eles: a exclusão, a segregação, integração e o da inclusão. A saber, um paradigma não se aniquila com a entrada de outro, já que, os diferentes modelos existem em diversos aspectos, esse movimento não demonstrou uma ruptura (GLAT; FERNANDES, 2005; PLETSCH; FONTES, 2006).

Escrever sobre deficiências, alunos, inclusão, educação especial, sem apontar como acontece, é o motivo das inquietações deste estudo, sendo a Sala de Recursos Multifuncionais - SRMs lócus de pesquisa literária BRANDÃO (2013); FERREIRA (2013). Em dezembro de 2003, o Ministério da Educação por meio da Secretária de Educação lança o Programa Educação Inclusiva “Direito à Diversidade” que, em 2005, tinha como uma de suas principais estratégias, formação de gestores e professores (FREITAS. et al. 2016).

No dia 24 de abril de 2007, a portaria n.º 13, foi publicada no Brasil, a institucionalização do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais é implantada nas cinco regiões brasileiras (BRASIL 2007). Essa data é um marco, assim como um divisor de águas na história da Educação Especial e Inclusiva na qual estabelece diretrizes do Compromisso Todos pela Educação que garante o acesso e a permanência no ensino regular e no AEE Segabinazz; Mendes (2018).

Todavia, dois anos antes, o Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL/MEC, 2005) já elaborava menção às salas de recursos empregando o adjetivo multifuncional (PANSINI, 2018, P.86). Essas mudanças e atualizações que foram acontecendo se efetivaria com base nos marcos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e de Acesso e Qualidade (UNESCO, 1990, 1994).

A partir dessa época, inicia as instalações das salas de recursos multifuncionais nas escolas e passam a ser o local prioritário para a oferta do AEE, dividindo-as em duas categorias. Tipo I, Tipo II (PANSINI, 2018). Essas divisões destinam -se referente ao tipo de materiais designados a salas para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, e sendo Tipo II dos estudantes com cegueira e baixa visão Pansini (2018).

De acordo com a Resolução CNE/CEB n.4/2009 (BRASIL, 2009) essa define as atribuições e quais aptidões é preciso conter para lecionar na SRM e um pouco mais sobre a sala de recursos multifuncionais e suas características.

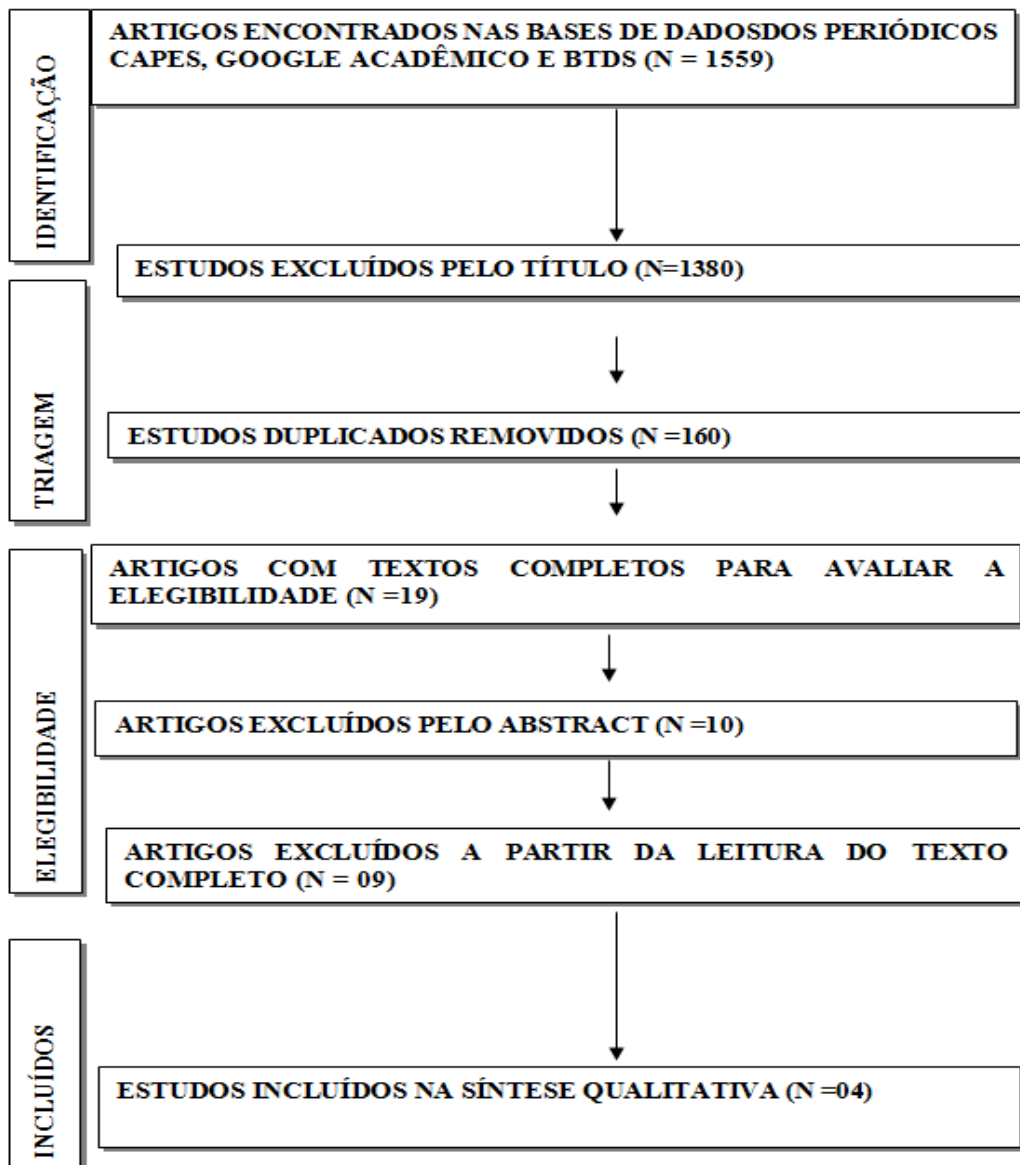
Para concluir essa etapa é necessária a inclusão do professor da sala de recursos como um dos principais indivíduos deste estudo. Assim durante a construção deste estudo foi possível consultar a Resolução CNE/CEB n.4/2009 (BRASIL, 2009) para colaboração desta revisão.

2. Materiais e métodos

Foi feito um levantamento da literatura em maio de 2022, nas bases de dados Periódicos CAPES, Google Acadêmico, Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os descritores utilizados foram os seguintes: “Sala de Recursos Multifuncionais” AND “alunos” AND “deficiências” AND “Multifunctional Resource Room” AND “Students” AND “Deficiencies” em todas as bases de dados. Desse modo, foram selecionados 04 artigos sendo incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a Figura 1. Os critérios de inclusão foram: artigos, teses e dissertações nos

idiomas inglês e português, nos últimos cinco anos, envolvendo dificuldades, alunos com deficiência e sala de recursos multifuncionais.

Os critérios de exclusão foram artigos de revisão de literatura
Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos;



3. Análises e discussões

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura de modo a compreender quais desafios os alunos enfrentam na Sala de Recursos Multifuncionais — SRM, autores e estudiosos fizeram parte deste

levantamento Silva & Lobato (2021). A instituição escolar enfrenta diferentes desafios na formação dos discentes, a educação inclusiva foca no respeito

Quadro 1. Demonstrativo dos artigos que integram a Revisão Integrativa

#N	Data	Título	Autores	Periódico Nome da revista onde o artigo foi publicado	Objetivos	Resultados
1	2022	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no pós-pandemia em Mato Grosso	Lilian Barreto Lellis1*, José Carlos Arantes2, Hidelberto de Sousa Ribeiro3	Conjecturas	Refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) mediante as atuações desses profissionais na promoção da aprendizagem e o convívio dos estudantes com deficiências em diferentes redes de ensino no município do interior do estado de Mato Grosso	Os resultados obtidos mostram que ainda há muito trabalho a ser feito para se ter uma educação para todos, e que a construção de uma sociedade inclusiva exige reflexões, adaptações e flexibilidades de ideias e de práticas. E no que se refere ao AEE, de caráter complementar ou suplementar, fica evidente a busca por estratégias que contemplem da melhor forma possível o atendimento ao aluno com deficiência, bem como a socialização de informações entre os professores para construir um trabalho colaborativo que permita resultados exitosos.
2	2021	O estado do conhecimento sobre as SRM: As produções acadêmicas dos programas de pós-Graduação stricto sensu no Brasil	PLAÇA, Jaqueline Santos Vargas1 GOBARA, Shirley Takeco2	Reflexão e Ação	Apresentar o Estado do Conhecimento das produções acadêmicas, dos programas pós-graduação stricto sensu no Brasil, que tem como objeto as Salas de Recursos Multifuncionais.	Podemos identificar os desafios e as fragilidades apontadas nos trabalhos analisados, o que serviu para justificar pesquisas em andamento e servirá como o alicerce para que possamos investigar as questões apontadas, refletir sobre o AEE que estão acontecendo nas SRMF e propor formas ou processos que venham incluir, de fato, os alunos com deficiência nas atividades escolares.
3	2020	A Infrequência Escolar no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades.	Alexssander Gonçalves de Lima	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de Concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública	Compreender como se estruturam as práticas e ações que contribuem para a infrequência dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais encaminhados para os diferentes tipos de atendimentos realizados na SRM da escola em questão.	Considerando as múltiplas situações que envolvem processos educacionais na perspectiva da educação inclusiva, embora se entenda que seja possível contemplar as lacunas identificadas no campo com as ações propostas no Plano de Ação Educacional, o presente estudo não se propõe a esgotar o assunto. O fato é que, independentemente da situação vivenciada em cada unidade educacional, é fundamental que esforços coletivos e colaborativos sejam envidados em favor do maior acolhimento e melhor atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas.
4	2019	INCLUSÃO E FORMAÇÃO DO DOCENTE: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	Rosimar Bortolini POKER, Beatriz Aparecida Barboza do Nascimento e Claudia Regina Mosca Giroto	Doxa	Investigar a compreensão que professores especialistas regentes de Salas Multifuncionais têm sobre a educação inclusiva e especial e sobre a sua formação, analisando o papel que a educação especial assume na implementação desse novo projeto de escola pautado pela inclusão.	Cabe ao sistema educacional vigente rever e reavaliar a maneira como as ações em prol da educação inclusiva têm sido implementadas. Há necessidade de investir fortemente nas condições para a transformação da organização e estrutura da escola, não só no sentido físico, mas também nas mudanças atitudinais e conceituais de toda a comunidade escolar. Não é mais possível aceitar que a burocracia, a legislação ou mesmo o funcionamento de determinados serviços, por si sós, constituam os elementos comprobatórios de que a inclusão está acontecendo nas escolas
5	2018	Alguns Obstáculos Para A Educação Inclusiva Dentro E Fora Da Escola	Nivaldo Alexandre de Freitas	Educação Cultural Sociedade	Discutir, com base em autores da teoria crítica da sociedade, alguns obstáculos para a realização efetiva da educação inclusiva.	Aponta-se para a importância da defesa da escola pública como âmbito de educação inclusiva e como agente de transformação social, pelo fato de acolher aqueles que tendem a ser excluídos desta sociedade fundamentada na violência.
6	2018	Salas de Recursos Multifuncionais no	Flávia Pancini	Tese Manaus BTDS	Analisar as funções da sala de recursos	Entendemos ser fundamental especificar melhor o que esperamos dessa sala e de que forma podemos
8	2017	Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais sobre o Professor-	Eline Freitas Brandão Barbosa	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em	Analisar a representação sobre o professor-pesquisador por docentes da rede básica de ensino no Estado de Sergipe que atuam em SRM, bem como analisar a	Compreendemos a importância do papel dos órgãos gestores em educação em incentivar a pesquisa e o desenvolvimento educacional, promovendo eventos de capacitação, criando condições favoráveis dentro das instituições de ensino para o desenvolvimento da pesquisa educacional entre os docentes que atuam na educação básica e removendo os

Por certo, considerando a importância do AEE, Machado (2021) diz que: O atendimento educacional especializado (AEE) será para o aluno com deficiência, que está matriculado na rede regular e na classe comum, usado para garantir acesso ao currículo, que deverá ocorrer em uma sala munida de recursos que os auxiliem a aprender mais. A sala, comumente, nominada de sala de recursos multifuncionais (SRMs), deve ter um professor especialista em técnicas de ensino que promova o melhor desenvolvimento da aprendizagem do educando que dela faça uso.

De acordo, com (PLAÇA e GOBARA, 2021) salas multifuncionais são locais para atendimentos individualizados com um professor especialista em educação especial que realiza um trabalho diferenciado com os discentes do público-alvo.

Luna (2015) em sua tese sintetiza os resultados que evidenciaram a problemática da desorganização e que existem má funcionamento efetivo, falta de material, falta de formação específica e pouca colaboração da equipe escolar quando o assunto é educação especial.

A escritora Souza (2021) diz que o professor deve reconhecer o que será necessário para eliminar as barreiras impostas pela sociedade que se utiliza do discurso capacitista que reforçam a ideia discriminatória de que pessoas com deficiências são incapazes.

A saber, no artigo da Revista Conjecturas Ano 2022, os autores (LELLIS, ARANTES e RIBEIRO, 2022) revelam resultados sobre o AEE cujo atendimento necessita de adaptações, reflexões, flexibilidades de ideias e de práticas interventivas. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva – TA é um instrumento necessário para um atendimento eficaz, já que, a mesma é além de um recurso, produto, serviço ou método, mas sim, um suporte que qualifica a vida do indivíduo (SANTOS, et al. 2017).

Já que, o AEE tem caráter complementar ou suplementar é preciso ter estratégias que contemplem o atendimento, socialização, interação dos alunos com deficiência, transtorno e altas habilidades/superdotação, o uso da TA é fundamental quando necessário (LIMA, 2020). Então é preciso trocar exclusão por inclusão, valorizar as singularidades, incentivar as produções, e saber

escutar o aluno e seus desejos. A educação inclusiva é pautada no respeito, nas diferenças, tendo como premissa o diálogo Santos (2017).

Desde os anos 2000, o autor relata o sentimento de frustração dos professores do ensino regular em lidar com os alunos com deficiência, e após mais de vinte anos, pouco se mudou, baseando se nas pesquisas relacionadas e referenciadas neste artigo (MITTLER, 2000). Isso se deve a um dos fatores no qual faz parte da formação docente, como se encontra descrito nas obras de (MANTOAN, 2013).

Os professores citam a falta de conhecimentos e capacitação em relação a educação especial menciona Silva & Lobato (2021). Surge então a inquietação, como vencer os desafios que os estudantes enfrentam na sala de recursos multifuncionais? Desta forma, a busca contínua e se intensifica a cada artigo e tese que não esclarece o objetivo desejado. Um exemplo disso é, o artigo da (Revista Exitus, 2008).

Para Junior e Marques (2015) no artigo ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: “uns estudos comparativos sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil” contribuem com a seguinte análise:

É notório que o programa de implantação das SRM, ficou com a distribuição das salas desigualmente entre os estados brasileiros, e que não foi suficiente para atingirem os educandos que são públicos-alvo com direito de participação adquirida (JUNIOR E MARQUES 2015).

Diante das pesquisas os autores Junior e Marques (2015) fazem sinceras colaborações sobre a educação especial e inclusiva, embora, não há registros de como é possível resolver as dificuldades dos alunos durante as aulas na sala de recursos multifuncionais. As lacunas sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes são recorrentes e difíceis de serem interventivas. As arestas continuam abertas e o que se encontram são relatos de dificuldades, frustração, má formação acadêmica, descaso social entre outros Mantoan (2013). Autores como (PEREIRA, 2007), (MANTOAN, 2003, 2006), (CARVALHO, 2004), (GLAT & NOGUEIRA, 2002), que debatem a respeito da educação inclusiva, a importância de os alunos serem inseridos num contexto escolar e seus benefícios. Poker, Nascimento & Giroto (2019) em seu artigo

“Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais”, relata sobre a importância do Projeto Político Pedagógico — PPP na unidade escolar. Dito isso, no PPP deve constar que TODOS os professores devem ser capacitados, estar preparados e atualizados participando de formação individual e continuada e que constem conteúdos sobre educação especial. (POKER, NASCIMENTO e GIROTO, 2019). Diante do exposto, POKER, NASCIMENTO, GIROTO (2019, p. 300) com relação aos professores especializados que desempenham sua função na sala de recursos multifuncionais diz serem suas atribuições:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A exemplo disso, eles citam o Parecer CNE/CEB n. ° 17/2001 (BRASIL, 2001), art. 18: sobre o objetivo, a função PPP na escola e sua significância, relatando que a escola inclusiva parte do currículo flexível e adaptável. A cada leitura percebe-se que existe um conflito entre os papéis do professor da sala regular e o professor da sala do AEE, mesmo existindo a Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, com as funções e atribuições do professor especialista da sala de recursos (BRASIL, 2009). Bem como o professor regente em alguns casos quer eximir-se das responsabilidades do aluno durante a aula no período regular.

Poder discutir sobre educação inclusiva, representa um avanço e de acordo com (FREITAS, 2018, p. 26):

É urgente a luta por uma educação emancipatória, mas é preciso constatar o quanto existem forças contrárias a essa intenção, uma vez que parece que se luta apenas para que a educação não piore e ainda mais, pois não parecem ser positivas as tentativas de reforma da atualidade: Escola sem Partido, Base Nacional Comum Curricular, reforma do ensino médio etc. Esta sociedade, que escreve sua própria história, parece não ter aprendido com ela.

As teses e artigos selecionados, analisados, pouco se registra sobre os desenvolvimentos sociais emocionais e cognitivos dos discentes, a maioria dos relatos são sobre a formação acadêmica e sobre as leis e pareceres que norteiam a Lei da Educação Especial (LUNA 2015). Em última análise esquecendo-se do educando como parte principal da sala de recursos multifuncional, já que este necessita ser completado a partir das suas singularidades, individualidades, para que se sinta participante do processo de ensino (SANTOS 2017).

Fato é, que a falta de formação continuada especializada é um fator presente nas dificuldades que os estudantes pois, acabam sendo vítimas de atividades inadequadas que na maioria das vezes não incluem e afasta-o cada vez mais da sua realidade (KASSAR, 2014).

O desencontro intencional entre os profissionais da sala regular e da sala SRM que dividem o ensino dos alunos com necessidades especiais educativas é outro agente predominante para afetar a aprendizagem, interação e socialização (OLIVEIRA et al. 2017). Da mesma forma que a falta de fiscalização do setor público, em verificar se as ações das políticas públicas em educação estão sendo efetivadas segundo os direitos adquiridos pela Constituição.

4. Conclusões

O objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender quais desafios os alunos enfrentam na sala de recursos multifuncionais. Foi possível verificar que existe a necessidade de uma ação comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes, é que reconheçam as diferenças de práticas das territorialidades e valorize a diversidade cultural.

Através das análises bibliográficas foi possível perceber que as dificuldades dos alunos que enfrentam a sala de recursos multifuncionais estão direcionadas para o atendimento educacional especializado, onde, inclui a formação do professor da sala de recursos multifuncionais, a parceria com a família e a comunidade escolar.

As ações que necessitam ser desenvolvidas nas SRM têm caráter complementar ou suplementar, no entanto, é preciso que seja, individualizada, consoante as especificidades de cada indivíduo fazendo com que essa aprendizagem seja significativa.

Todavia, os profissionais que desempenham seu papel de educador nas SRM precisam estar atualizados com cursos, recursos e estratégias metodológicas, parcerias com a área da saúde multidisciplinar para poderem agregar no cotidiano desses estudantes, não somente com atividades, mas, no conhecimento de mundo e na conquista da autonomia.

Nesse sentido, grande é os desafios da SRM, para os alunos e para os educadores, mas fato é que, as conquistas precisam partir do micro, de escola por escola. Isto é, se faz necessário onde a gestão escolar esteja empenhada em tornar a escola em uma comunidade escolar inclusiva e acessível para todos, tornando o PPP um documento flexível e respeitando os direitos adquiridos pelos alunos com diferenças, deficiências, transtornos, síndromes, raças, cor, sexualidade entre outras quaisquer diferenças.

Isso se deve ao fato de, que a escola necessite desenvolver culturas, políticas e práticas que valorizem as diferenças de cada aluno, e com isso, aconteça a construção dos conhecimentos sem discriminação ou comparações.

Desse modo, deve-se propagar os estudos e pesquisas que ainda são rasos quando se trata da temática sobre resolver as dificuldades dos alunos com deficiências e transtornos, altas habilidades/superdotação, durante as aulas na sala de recursos multifuncionais. As análises são superficiais, aparecem dentro de outros estudos, porém com pequena relevância.

Referências

BARBOSA, E. F. B. Pesquisa em educação inclusiva: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador. 2017. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7221>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BARCELLI, J.C. Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual. Disponível em: <https://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias->

de-ensino-para-alunos-com-deficiencia-intelectual/. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, p. 487–502, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Orientador Programa Escola Acessível. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jun. 2022.

CLAROS, M.; SOARES, S. de J. Congresso Internacional Abed de Educação a Distância, 21º., 2015, Rio Grande do Sul. Anais. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem. [...]. Montes Claros - MG: [s. n.], 2015. 10 p. Tema: EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Inclui bibliografia.

Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp. *BBC News Brasil*, Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58347504>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FLÓRO, L. F. D. Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações. Texto, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092016-164402/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FRAGA, J. M.; VARELA, A. M.; WUO, A. S.; et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. *Revista Educação Especial*, p. 41–54, 2017.

FREITAS, F. P. M.; SCHNECKENBERG, M.; OLIVEIRA, J. P. de; et al. A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa Educação inclusiva: Direito a diversidade. *Revista ESPACIOS | Vol. 37 (Nº 33) Ano 2016*, 2016. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n33/16373308.html>. Acesso em: 19 jun. 2022.

FREITAS, Nivaldo A. de. Alguns obstáculos para a Educação Inclusiva dentro e fora da escola. Disponível em:

https://www.academia.edu/35717212/ALGUNS_OBST%C3%81CULOS_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_INCLUSIVA_DENTRO_E_FORA_DA_ESCOLA. Acesso em: 19 jun. 2022.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. D. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. v. 24, ano 14, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação*, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 19 jun. 2022.

JUNIOR, S. V. S.; MARQUES, M. do P. S. D. Atendimento educacional especializado: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. *Revista Exitus*, v. 5, n. 1, p. 50–69, 2015.

KASSAR, M. de C. M. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS. *Cadernos CEDES*, v. 34, p. 207–224, 2014.

LELLIS, L. B.; ARANTES, J. C.; RIBEIRO, H. de S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no pós-pandemia em Mato Grosso. *Conjecturas*, v. 22, n. 3, p. 213–227, 2022.

LIMA, A. G. de. A Infrequência Escolar no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais: desafios e possibilidades – Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-infrequencia-escolar-no-atendimento-educacional-especializado-em-sala-de-recursos-multifuncionais-desafios-e-possibilidades/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MACHADO, L. A. G. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO ATÉ O DECRETO Nº 10.502/2020. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2063>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. *Petrópolis / RJ: Vozes*, v. 1, p. 29-41., 2008.

_____. M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. M. T. E. O desafio das diferenças nas Escolas. *Petrópolis, RJ: Vozes*, 2013.

_____. M. T. É.; SANTOS, M. T. T. D. Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996. p.208.

MITTLER, P. J. Educação Inclusiva – Contextos sociais. Tradução, supervisão e coordenação desta edição: Windyaz Brazão Ferreira. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

OLIVEIRA, V. de; SOUZA, H. K. R.; VITAL, K.; et al. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. Revista online de Política e Gestão Educacional, p. 1048–1062, 2017.

PANSINI, F. Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que é para quem? 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6434>. Acesso em: 19 jun. 2022.

PEREIRA, M. S. Semelhanças e Diferenças de Habilidades Sociais entre crianças com Síndrome de Down incluídas e crianças com desenvolvimento típico. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, p. 119f. 2007.

PLAÇA, J. S. V.; GOBARA, S. T. O estado do conhecimento sobre as salas de recursos multifuncionais: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação. Reflexão e Ação, v. 29, n. 2, p. 160–176, 2021.

POKER, R. B.; MARTINS, S. E. Sartoreto de O.; OLIVEIRA, A. A. S. de; et al. Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. [s.l.]: Editora Oficina Universitária, 2013.

POKER, R. B.; NASCIMENTO, B. A. B. do; GIROTO, C. R. M. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, v. 21, n. 2, p. 297–313, 2019.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. _____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em:

Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/site2020/politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

RIBEIRO, M; VEIGA, V. G.; PELIZ, I. R. Ministro de Estado da Educação. p. 124.

SANTOS, L. Planejamento da ação didática na educação especial: compreensões necessárias na elaboração do plano de AEE. Revista Ciências Humanas, v. 12, n. 1, p. 98–113, 2019.

SANTOS, R. F. dos; SAMPAIO, P. Y. S.; SAMPAIO, R. A. C.; et al. Tecnologia assistiva e suas relações com a qualidade de vida de pessoas com deficiência. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 28, n. 1, p. 54, 2017.

SANTOS, T. P. dos. Educando na diversidade: a questão da sala de recursos multifuncionais. 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/950>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão, o paradigma da próxima década. *Mensagem*, Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.

SEGABINAZZI, M.; LUNARDI, M. G. M. Mais tecnologia, mais inclusão? Analisando o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 13, n. 1, 2018.

SILVA, M. C. da. Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128922>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SOUSA, V. C. A. de. O capacitismo e seus desdobramentos no ambiente escolar. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br>. Acesso em: 19 jun. 2022. Accepted: 2022-01-24T14:14:50Z.

SOUZA, L. C. de; MACIEL, L. F. P; FARIAS, G. O.; et al. Estudo bibliométrico da produção sobre Educação Física na Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE. *Revista Educação Especial*, v. 34, p. 1-23, 2021.

UNESCO (1990) Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 20 jun. 2022

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. UNESCO (1996).

SOBRE OS AUTORES

José Carlos Guimaraes Junior

Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia
<https://orcid.org/0000-0002-8233-2628>
Universidade do Estado do Amazonas-Rede Bionorte, Brasil
Governo no Distrito Federal, Brasil
profjc65@hotmail.com

Michele Lins Aracaty e Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8939-3220>
Universidade do Santa Cruz do Sul, Brasil
michelearacaty@ufam.edu.br

Patrícia dos Santos Costa de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2253-2908>
Universidade de Caxias do Sul, Brasil
pattideoliveira@hotmail.com

Erisson Jordan Ferreira Fonseca

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2294-2122>
Universidade Paulista, Brasil Faculdade Única de Ipatinga, Brasil E-mail:
Erisson.fonseca@gmail.com

Luciana Figueredo Almeida

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4770-1536>
Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil
lucianafialgo@yahoo.com.br

Hellygenes de Oliveira

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4143-0117>
Universidade Estácio de Sá, Brasil Universidade do Sul de Santa Catarina,
Brasil
hellygenes@hotmail

Savio Lima Costa e Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1495-3035>
Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil Universidade Gama Filho,
Brasil; Universidade Cândido Mendes, Universidade Católica de
Pernambuco, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Brasil Centro
Universitário Cesmac, Brasil
engenheirosaviolima@gmail.com

Werona de Oliveira Barbosa Fernandes

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0958-2484>
Universidade Paulista, Brasil
Universidade Estácio de Sá, Brasil
werona.oliveira@gmail.com

Roberto Lopes Sales

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3656-6797>
Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil
robertolopessales@hotmail.com

Iran Alves da Silva

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-8723-7075>
Doutorando em Defesa Sanitária Animal - Programa de Pós-Graduação
Profissional em Defesa Sanitária Animal (PPGPDSA/UEMA) - Professor da
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - E-mail: iranalves46@gmail.com

Rita de Cássia Soares Duque

<https://orcid.org/0000-0002-5225-3603>
Graduação em Pedagogia pela UFMT - Campus de Rondonópolis - Brasil -
Esp. Psicologia Escolar e Educacional
Educação Especial com Ênfase em Transtornos - Faveni
Mestranda em Educação - Educadora atuante na Sala de Recursos
Multifuncionais.
cassiaduque@hotmail.com

Poliana Kassia Nascimento Silva

Pedagoga- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- Brasil- UFMS
Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - AEE (IFES) -
pkassiasilva@gmail.com

Selmiléia Franciane de Andrade

<https://orcid.org/0000-0002-6567-1126>
Universidade Federal São João dele Rei UFSJ, Brasil
Bolsista da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais -
Fapemig
Assistente Social/Pedagoga - Mestranda em Ciências Saúde
selmileia.as@gmail.com

Marttem Costa de Santana

<http://orcid.org/0000-0002-8701-9403>
Doutor em Tecnologia e Sociedade (UTFPR)
Docente do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI)
marttemsantana@ufpi.edu.br

Wellington Santos de Paula

<https://orcid.org/0000-0002-0577-8087>

Mestrando em Educação Bilingue de Surdo pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos -INES/RJ- Brasil

wellufrj@gmail.com

Rubia Clara Nascimento de Oliveira

<https://orcid.org/0000-0001-9214-4324>

Especialista em Matemática, para séries iniciais pelo Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC).

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA).

rubiclar1@hotmail.com

Fabírcia Ribeiro Gontijo

<https://orcid.org/0000-0002-5493-5165>

frgontijo21@gmail.com

Lana Cristina de Almeida Silva

<https://orcid.org/0000-0003-1391-5034>

Mestranda em Ciência da Educação e Screener/ (Síndrome de Irlen),
Pedagoga especialista em áreas intercomunicantes-UFES)

lanamestranda@gmail.com, Brasil

Henrique Rezende Untem

<https://orcid.org/0000-0001-9989-1920>

Mestre em Educação-Universidade Católica Dom Bosco

Professor na Faculdade Prime

henrique.untm@gmail.com, Brasil

Tania Lúcia Viana de Souza

<https://orcid.org/0000-0003-4690-047X>

Mestre em Administração Pública Minter UFV/UEA

<http://lattes.cnpq.br/9416813659905776>

tania.souza@ufv.br

Jefferson Davi Ferreira Dos Santos

Mestre e Doutorando em Contabilidade/Administração pela FUCAPE BUSINESS SCHOOL.

Professor do Instituto Federal do Mato Grosso.

Capitão-Tenente (IM) da Marinha do Brasil.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4753-5526>

jefferson_davi@hotmail.com

Alex Monteiro dos Santos

<https://orcid.org/0000-0003-0133-2210>

Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial
UCAM/PROMINAS - Universidade Cândido Mendes/Instituto Prominas
Professor da Educação Especial –
Mediador da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco - Brasil.
alexmonteiroac@hotmail.com

Joab Aguiar do Nascimento

Mestre em ciência, inovação e tecnologia para a Amazônia - Universidade Federal do Acre (UFAC), Docente Centro Universitário Estácio - UNIMETA, Brasil;

Ivone Xavier Mendes

Mestranda em Educação na Universidade Federal de Goiás, Professora na rede Estadual de Goiás;

Adão Rodrigues de Sousa,

UCAM/PROMINAS - Universidade Cândido Mendes/ Instituto Prominas,
Professor da Educação Especial - Mediador da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, Brasil;

Fernando Bueno Vieira

Mestre em Estudos Latino-americanos, Universidade Federal da Integração Latino-americana, Professor Universitário

Poliana Kassia Nascimento Silva

Pedagoga- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- Brasil UFMS
Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - AEE (IFES)
pkassiasilva@gmail.com

© 2023 Edição brasileira
by Home Editora
© 2023 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

Home Editora
CNPJ: 39.242.488/0002-80
www.homeeditora.com
contato@homeeditora.com
9198473-5110
Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque Verde, Belém - PA, 66635-110

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Souza

Revisão, diagramação e capa

Autor

Produtor editorial

Laiane Borges

**Catálogo na publicação
Home Editora**



C694

Coletânea de artigos em educação/ Jose Carlos Guimaraes Junior *et al.* – Belém: Home, 2023.

Outros autores

Michele Lins Aracaty e Silva, Patricia dos Santos Costa de Oliveira, Erisson Jordan Ferreira Fonseca, Luciana Figueredo Almeida, Hellyegenes de Oliveira, Savio Lima Costa e Silva, Werona de Oliveira Barbosa Fernandes, Roberto Lopes Sales, Iran Alves da Silva, Rita de Cássia Soares Duque, Poliana Kassia Nascimento Silva, Selmiléia Franciane de Andrade, Marttem Costa de Santana, Wellington Santos de Paula, Rubia Clara Nascimento de Oliveira, Fabrícia Ribeiro Gontijo, Lana Cristina de Almeida Silva, Henrique Rezende Untem, Tania Lúcia Viana de Souza, Jefferson Davi Ferreira Dos Santos, Alex Monteiro dos Santos, Joab Aguiar do Nascimento, Ivone Xavier Mendes, Adão Rodrigues de Sousa, Fernando Bueno Vieira, Poliana Kassia Nascimento Silva

Livro em PDF

74 p., il.

ISBN: 978-65-84897-57-1

DOI: 10.46898/home.0b86b986-6a2a-41b0-8d0c-1d3da0eb1cf0

1. Coletânea de artigos em educação. I. Guimaraes Junior, Jose Carlos *et al.* II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação



**Attribution-NonCommercial 4.0
International (CC BY-NC 4.0)**

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s)
autor(es).

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-
SemDerivações 4.0 Internacional.

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza-UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof^a. Ma. Rayssa Feitoza Felix dos Santos-UFPE

Prof. Me. Otávio Augusto de Moraes-UEMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof^a. Ma. Luzia Almeida Couto-IFMT

Prof. Me. Luiz Francisco de Paula Ipolito-IFMT

Prof. Me. Fernando Vieira da Cruz-Unicamp

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof^a. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof^a. Ma. Adriana Barni Truccolo-UERGS

Prof. Me. Alisson Junior dos Santos-UEMG

Prof. Me. Raphael Almeida Silva Soares-UNIVERSO-SG

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné-Faccrei

Prof. Dr. José Morais Souto Filho-FIS

Prof. Me. Fernando Francisco Pereira-UEM

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof. Me. Antonio Santana Sobrinho-IFCE

Prof^a. Dra. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof^a. Dra. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Me. Darlan Tavares dos Santos-UFRJ

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof^a. Dra. Elane da Silva Barbosa-UERN

“Acreditamos que um mundo melhor se faz com a difusão do conhecimento científico”.

Equipe Home Editora



COLETÂNEA DE ARTIGOS EM EDUCAÇÃO



Autores / Organizadores

José Carlos - Michele Lins - Patrícia dos Santos

Erisson Jordan - Luciana Figueiredo

Savio Lima - Werona Fernandes

Roberto Lopes - Iran Alves

Rita Duque - Poliana Kassia

Selmiléia de Andrade - Marttem Costa

Wellington de Paula - Rubia Clara

Fabília Gontijo - Lana Cristina

Henrique Rezende - Tania Lúcia

Jefferson Davi - Alex Monteiro

Joab Aguiar - Ivone Xavier

Adão Rodrigues - Fernando Bueno

Poliana Kassia - Hellygenes de Oliveira



Home Editora

CNPJ: 39.242.488/0002-80

www.homeeditora.com

contato@homeeditora.com

9198473-5110

Av. Augusto Montenegro, 4120 - Parque

