

# Educação:

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom  
(Organizadoras)

4

*Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,  
ensinar é aprender  
ver o mundo,  
Gente e letra, dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar,  
compreender,  
conhecer meu  
próprio chão,  
criar asas  
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.*

DIÁLOGOS  
CONVERGENTES  
E ARTICULAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR

---

**Atena**  
Editora

Ano 2021



# Educação:

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
Jacinta Lúcia Rizzo Marcom  
(Organizadoras)

4

*Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,  
ensinar é aprender  
ver o mundo,  
Gente e letra, dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar,  
compreender,  
conhecer meu  
próprio chão,  
criar asas  
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.*

DIÁLOGOS  
CONVERGENTES  
E ARTICULAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR

---

 **Atena**  
Editora

Ano 2021



**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 4

**Diagramação:** Maria Alice Pinheiro  
**Correção:** Flávia Roberta Barão  
**Indexação:** Gabriel Motomu Teshima  
**Revisão:** Os autores  
**Organizadoras:** Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 4 / Organizadoras Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Jacinta Lúcia Rizzi Marcom. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-499-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.990212209>

1. Educação. I. Schmitt, Adriana Regina Vettorazzi (Organizadora). II. Marcom, Jacinta Lúcia Rizzi (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

Esta obra adota o termo Inclusão social sob o aspecto do direito à participação e fruição de bens e direitos socialmente construídos. E a educação nesse contexto na perspectiva da educação humanizadora.

A seleção de trabalhos científicos, voltados à temática dos direitos das pessoas com deficiência (PcD) e da Educação, visa a inclusão através do compartilhamento dos conhecimentos sobre suas especificidades, através da abordagem de Leis, estratégias e metodologias de atendimentos/ações, ensino/aprendizagem.

Apresenta-se um vasto conteúdo que contempla a grande diversidade de olhares e experiências dos autores que pesquisam e/ou trabalham as questões da inclusão, da deficiência e da educação. Essas diferentes produções fomentam e enriquecem a acadêmica, a pesquisa e a práxis profissional dos pesquisadores e intervencionistas nessas áreas.

É importante mencionar que as pesquisas apresentadas nesta obra são um relevante subsídio para o conhecimento e a democratização da evolução conceitual das políticas públicas inclusivas no Brasil.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma a pessoas com deficiência como sujeito de direitos especiais, como sujeito dos direitos basilares, resultantes de sua condição peculiar de pessoas que necessitam de efetividade nas políticas públicas.

Em 2008 a Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva veio acrescentar que “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação[...]” (p. 5).

Em 2015 a Lei Brasileira de inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) adota um modelo social de deficiência e se apresenta com um instrumento legal de direitos humanos para todas as pessoas com deficiência, reafirmando o direito de gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, identificadas como pessoas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

É importante destacar o contributo da Lei nº 12.764, de dezembro de 2012 que dispõe sobre os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Lei nº 12.796 de abril de 2013 que assegura a educação especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A Educação é uma das áreas de transversalidade das políticas públicas para a efetiva inclusão e cidadania da Pessoa com Deficiência, visando um contexto de igualdade de oportunidades para garantir, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de



todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Nesse contexto, esta obra enfatiza a importância da educação como ferramenta de inclusão de pessoas com deficiência. Sendo uma rica contribuição para o conhecimento da temática dos direitos humanos, na busca de efetivação da cidadania, igualdade de oportunidades e inclusão social.

Boa leitura!

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

## SUMÁRIO

### IV. INCLUSÃO SOCIAL, PCD E EDUCAÇÃO DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

#### **CAPÍTULO 1..... 1**

##### SALA DE AULA PARA TODOS(AS): UTOPIA OU REALIDADE?

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Luci Mary Duso Pacheco

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122091>


#### **CAPÍTULO 2..... 9**

##### A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM SÍNDROME DA TALIDOMIDA

Jesse Budin

Renato Salla Braghin

Leonel Piovezana


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122092>

#### **CAPÍTULO 3..... 20**

##### PERCEPÇÃO FAMILIAR SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Marlene Rodrigues

Juliana Gisele da Silva Nalle


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122093>

#### **CAPÍTULO 4..... 35**

##### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE OLINDA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O LEGAL E O REAL

Elisabeth Donisete de Gois Sena

Márcia Regina Barbosa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122094>

#### **CAPÍTULO 5..... 53**

##### EDUCAÇÃO ESPECIAL VINCULADO AOS PRINCIPAIS PERIÓDICOS NACIONAIS: LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES

Diná Freire Cutrim

Claudia de Oliveira Vale

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122095>


#### **CAPÍTULO 6..... 68**







##### E AGORA? COMO ENSINAR UM(A) ESTUDANTE COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA LICENCIATURA EM FÍSICA?

Lucianno Cabral Rios


Brunna Stella da Silva Carvalho Melo

Neuton Alves de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122096>

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>79</b>
A EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CRIANÇA COM A SÍNDROME CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS PELO ENSINO REMOTO	
Jaqueline Leandra de Menezes Pereira dos Santos Edicléa Mascarenhas Fernandes Elizabeth Rodrigues de Oliveira Pereira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122097">https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122097</a>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>91</b>
IMPLANTE COCLEAR: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
Jaqueline de Oliveira Costa Melo Ana Paula de Araújo Barca	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122098">https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122098</a>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>101</b>
TERAPIA ASSISTIDA POR CÃES NA APRENDIZAGEM DE ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Simone Gomes Ghedini	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122099">https://doi.org/10.22533/at.ed.9902122099</a>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>111</b>
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA CLASSE REGULAR EM ESCOLA PARTICULAR DE SÃO GONÇALO: UMA EXPERIÊNCIA DE 15 ANOS DE ATUAÇÃO	
Cristiane Batista Xavier de Moraes Cristiane Mendes Cunha Melo Vera Lucia Prudencia dos Santos Caminha Viviane de Oliveira Freitas Lione	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220910">https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220910</a>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>125</b>
ESTADO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR INVESTIGATIVO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (2012-2018)	
Emne Mourad Bouffleur Roseli Áurea Soares Sanches	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220911">https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220911</a>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>137</b>
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS EM POÇÕES-BA	
Stela de Jesus Lucas Aguiar Tomaz Ferreira	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220912">https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220912</a>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>147</b>
A UNIVERSIDADE NA INCLUSÃO E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC	
Fernanda Cláudia Araújo da Silva	


Antonio Alex Dayson Tomaz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220913>

**CAPÍTULO 14..... 156**

ENSINO DE GEOMETRIA PARA UMA ALUNA CEGA

Elisabete Marcon Mello

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220914>

**CAPÍTULO 15..... 164**

AS SUPERAÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM IDADE ESCOLAR

Rodrigo Regert

Amanda Alexandre Cordeiro

Lanie Cristini Cordeiro

Joel Haroldo Baade

Deize Maria Baretta

Adelcio Machado dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220915>

**CAPÍTULO 16..... 169**

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA INTEGRAÇÃO SENSORIAL FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Tereza Sabina Souza Reis

Francisca Moraes da Silveira


Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220916>

**CAPÍTULO 17..... 177**

A IMPLEMENTAÇÃO DA HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Angélica Bort

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220917>

**CAPÍTULO 18..... 183**

TEORIA DE VIGOTSKI (1896 - 1934): PRINCIPAIS CONCEITOS E IMPLICAÇÕES PARA UM PROJETO EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sandra Regina Barbosa

Edicléa Mascarenhas Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.99021220918>

**SOBRE AS ORGANIZADORAS..... 191**

**ÍNDICE REMISSIVO..... 192**

# CAPÍTULO 4

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O USO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE OLINDA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O LEGAL E O REAL

*Data de aceite: 02/09/2021*

### **Elisabeth Donisete de Gois Sena**

Pedagoga Universidade Federal de Pernambuco. Pós Graduada em Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva pela Faculdade FAMART. Professora Extensionista: Integrando Escola, Comunidade e Universidade –UFPE – Paulista/PE  
<http://lattes.cnpq.br/7731575385711084>

### **Márcia Regina Barbosa**

Pós Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. DAEPE Centro de Educação. PPGedu Formação de Professores e Prática Pedagógica Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE  
<http://lattes.cnpq.br/7373658007843360>

**RESUMO:** O presente artigo teve por objetivo analisar como se dava o apoio aos estudantes com deficiência, que estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio das Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Nesse intento, escolhemos como espaço de pesquisa duas (2) escolas do município de Olinda, nas quais trabalhamos com dois instrumentos de coleta de dados: Um questionário, estruturado em questões abertas e fechadas, e a prática da observação não participante. Para essa discussão tomamos como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no que se refere à modalidade de Educação de Jovens e Adultos,

a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 6 julho de 2015), além de outros dispositivos legais e normativos que institucionalizam a EJA e a inclusão no contexto da educação brasileira. Igualmente, para fundamentação teórica, recorreremos às contribuições de autores como Arroyo (2006) e Freire (1987). Os resultados advindos desse trabalho possibilitam identificar que o processo de veiculação da legislação aponta para a inclusão social no contexto escolar, bem como sinalizam avanços significativos para a articulação entre as políticas de inclusão e a EJA, que historicamente encontra-se alijada aos avanços característicos de outros níveis e modalidade de ensino no contexto da educação brasileira.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais. Inclusão Social

### THE EDUCATION OF YOUNG AND ADULT AND THE USE OF THE ROOMS OF MULTIFUNCTIONAL RESOURCES IN MUNICIPAL SCHOOLS OF OLINDA: AN APPROXIMATION BETWEEN THE LEGAL AND THE REAL.

**ABSTRACT:** This article aimed to analyze how support was provided to students with disabilities, who are enrolled in Youth and Adult Education - EJA, through the Multifunctional Resource Room - SRM. In this attempt, we chose as a research space two (2) schools in the municipality of Olinda, in which we worked with two data collection instruments: a questionnaire, structured in open and closed questions, and the practice of non-participant observation. For this

discussion, we take as legal basis the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9394/96, with regard to the modality of Youth and Adult Education, the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law No. 13,146 of July 6, 2015), in addition to other legal and normative provisions that institutionalize the EJA and inclusion in the context of Brazilian education. Similarly, for theoretical reasons, we use the contributions of authors such as Arroyo (2006) and Freire (1987). The results resulting from this work make it possible to identify that the process of dissemination of legislation points to social inclusion in the school context, as well as signal significant advances in the articulation between inclusion policies and the EJA, which is historically allied to the characteristic advances of other levels and modality of teaching in the context of Brazilian education.

**KEYWORDS:** Youth and adult education, special education, multifunctional resource room, social inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como motivação inicial as experiências vividas durante as PPP's (Pesquisa e Prática Pedagógica) que compõem a grade curricular da graduação de Pedagogia, na Universidade Federal de Pernambuco. No decorrer dessas vivências e práticas, nós observamos que em determinadas salas da EJA havia estudantes com alguma deficiência que não dispunham de atendimento educacional especializado, e isso acabava por dificultar o desenvolvimento do trabalho da professora responsável. Esse aspecto nos estimulou a recorrer aos marcos legais na intenção de verificar como a legislação propunha o atendimento para essas pessoas com deficiência, quando matriculadas na EJA.

A questão central deste artigo buscou analisar o desenvolvimento das políticas públicas que se voltam para a Educação Especial, que estão sendo veiculados aos estudantes da EJA, e têm como apoio às Salas de Recursos Multifuncionais – SRM bem como, procurou identificar como vem sendo construída as formas de articulação entre esses campos, em escolas do município de Olinda. Considerada como modalidade de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a EJA constitui-se, em nosso entendimento, como um amplo campo de conhecimento que demanda aprofundamento de estudos, em virtude das suas especificidades e demandas.

Reverendo essa questão legalmente, identificamos que é com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 que as demandas de educação dos jovens e adultos são demarcadas como propósito efetivo dos movimentos sociais. Há que se destacar que com a LDB temos a instauração da EJA como modalidade de ensino, a ser oferecida sob a responsabilidade do poder público. Sobre essa modalidade de ensino, Arroyo destaca que:

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários

agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história. (ARROYO, 2006. p. 19)

Percebemos, então, a diversidade e amplitude dessa área escolhida como campo de pesquisa. E não se limitando a ela, recorreremos a observar as práticas de inclusão contemplativas aos alunos da EJA, que são portadores de deficiências.

Com o intuito de criar uma cultura de inclusão e derrubar barreiras que ainda existiam, a partir da execução dos direitos previstos na lei, com a aplicação de punição por discriminação, é instituída a lei brasileira de inclusão. A Lei em questão (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa Com Deficiência), de nº 13.146 de 6 julho de 2015 é o documento normativo que regulamenta o direito de acesso a uma educação inclusiva a todos os estudantes, independente da modalidade em que esteja matriculado, visando atender os propósitos expressos em seus artigos e buscando garantir o enunciado em cada parágrafo dessa lei.

Por sua vez, na LDB/ 9.394/96, o direito aos alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE é estabelecido através do acesso ao ensino especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino. Com esta determinação, as matrículas dos alunos com deficiência são asseguradas por esta lei, que também prevê que para incluir adequadamente esses alunos é preciso pensar em práticas pedagógicas específicas e em um currículo adequado (BRASIL, 1996).

Sobre essa questão, destacamos o capítulo V, que trata da Educação Especial como modalidade de ensino, estabelecendo que a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser realizada “preferencialmente na rede regular de ensino”, (Art.58) sem estabelecer, no entanto, os critérios ou limites que estabelecem a natureza deste preferencialmente para a matrícula desses educandos.

Nos documentos de orientação aos gestores e docentes, produzidos pelo Ministério da Educação – MEC, com diretrizes específicas para a Educação Especial, como no parecer da CNE/CEB nº 13/2009, observa-se a conceituação desta modalidade de ensino como de caráter complementar e transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, aí incluída, evidentemente, a Educação de Jovens e Adultos.

Considerada como modalidade de ensino na LDB nº 9394/96, mesmo amparada pela lei, a EJA é por si só discriminada e quando envolve a inclusão de pessoas com qualquer tipo de deficiência se torna mais complexo seu desenvolvimento. Por outro lado, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que transcorre todas as etapas, níveis e modalidades da educação que proporciona o atendimento a pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD e Altas Habilidades/Superdotação e tem sua política educacional voltada para o direito de aprendizagem de todos os sujeitos.

Constata-se no Currículo da EJA a previsão de atendimento diferenciado aos sujeitos jovens e adultos com deficiência, uma vez que estes constituem uma parcela significativa da população não alfabetizada, e nesse sentido o Currículo deve ter a preocupação com

a apropriação de novos saberes e trocas de experiências, possibilitando aprendizagens contínuas também para esses sujeitos e deste modo, entendemos que as aprendizagens nessa modalidade de ensino dependem das estratégias metodológicas, as quais devem atentar-se ao campo/espaco de atuação/presença da modalidade, sob pena de tratar de forma igual sujeitos em condições diferentes de aprendizagens. Por isso é necessário observar que essa modalidade requer ainda atenção às adequações curriculares necessárias com vistas a atender às suas especificidades, realidades, estudantes, espaços e desafios.

Entendendo a importância dessa temática, fomos verificar artigos relacionados e percebemos que eles traziam aspectos relacionados à educação especial na EJA, mas não faziam uso da SRM, e quando a citavam, ela não estava relacionada aos estudantes da modalidade acima mencionada. Dessa forma, acreditamos na relevância do nosso trabalho como forma de contribuir para o debate acerca das políticas e práticas de assistência aos alunos com deficiência, da EJA, através das SRM.

Nesse sentido, diante do que fora aqui apresentado, tomamos como problematização o seguinte questionamento: O real e o legal, no âmbito da EJA, estão sendo vivenciados em atenção às pessoas com deficiência pelas escolas da rede municipal de Olinda?

E para essa abordagem estruturamos esse trabalho, primeiramente, com um histórico da EJA no Brasil e as ações educativas relacionadas a ela, durante a Colônia, o Império e a Primeira República, onde ocorriam ações educativas esparsas, e pouco significativas, voltadas aos jovens e adultos. A seguir trazemos as leis que regem a inclusão da pessoa com deficiência, destacando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), da qual citaremos alguns artigos e suas especificações. E por fim, perpassamos pelo conceito do que é a Sala de Recursos Multifuncionais e as suas configurações: equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

## **2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Uma abordagem concisa envolvendo o histórico da EJA no Brasil**

No Brasil, antes do séc. XX as ações educativas com relação à EJA eram esparsas ou pouco significativas, pois neste período a concepção de cidadania se restringia à elite econômica. As primeiras iniciativas sistemáticas, relativas à educação de jovens e adultos no Brasil, ganharam contornos claros no início do séc. XX. De fato, nos períodos que antecederam esse marco, ou seja, durante a Colônia, o Império e a Primeira República, ocorreram poucas ações educativas, e pouco significativas, voltadas aos jovens e adultos.

No campo dos direitos legais, durante o Império, as disposições em relação à necessidade de proporcionar educação aos adultos analfabetos eram vagas. Não se



definiam claramente as responsabilidades. Vale lembrar também que, nesse período, só era considerada como portadora de direitos uma pequena parcela da sociedade, da qual os escravos, os indígenas e maioria da população feminina ficavam excluídas, e a concepção de cidadania, era muito restrita, considerada apenas como direito das elites econômicas.

Fávero apresenta aspectos a respeito da relação dos movimentos sociais com a EJA e da preocupação que o educador Paulo Freire tinha com a realidade dos oprimidos. Quando explica que as práticas da EJA nesta época “tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente” Fávero (2004, p. 22-23). A EJA com foco apenas na 1ª alfabetização de adultos, como extensão do antigo ensino primário; extensão da escola às populações pobres e rurais; forma de educação numa pedagogia dialógica, numa perspectiva política de crítica e transformação da realidade do sujeito e do próprio pensamento, com conhecimento crítico da realidade e participação de todos para agir sobre os problemas da vida social.

Sendo assim, o educador deve assumir o ato de educar como um direito de cada cidadão, para que haja a garantia de justiça e respeito mútuo entre todos. A diversidade se articula com a igualdade, o que compõe um dos grandes desafios elencado pelos educadores.

Na história da EJA no Brasil a formação continuada de professoras não é considerada algo importante, por ser abordada como modalidade menor, não aparece como um aspecto importante, apenas tratada como complemento do ensino regular para a qual tudo serve, bastando apenas fazer algumas adequações, não havendo necessidade de qualificar, preparar e formar continuamente profissionais para se dedicarem a ela. Fávero (2004, p. 27), ressalta que: “um capítulo dramático refere-se ao pessoal docente. Campanha após campanha, repõe-se o ‘voluntarismo’: pessoal mal preparado e mal pago, insuficientemente assessorado.”

Nesse contexto devemos respeitar a bagagem de cada aluno, principalmente quando se trata de sujeitos da EJA. Para Freire (1987) as escolas devem valorizar o conhecimento dos alunos, e mais do que isto, respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária e discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

Quando o estudante se sente respeitado, seu aprendizado se torna mais prazeroso, é importante que ocorra essa prática, para contribuir com a tarefa humanizadora que a educação tem. Freire (1987, p.40), comenta que:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Para que aconteça a inclusão do aluno com necessidade educacional especial na EJA, deve-se ter a mesma preocupação. Afinal, este aluno também possui uma experiência de vida e concepções construídas nesta experiência.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire (1987, p.28) diz que:

[...] de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar.

Freire (1987) destaca que para que a função humanizadora da escola se concretize, é necessário que o diálogo seja uma parte constante dos processos de ensino e aprendizagem, e este diálogo deve ocorrer de forma democrática, em que todos possam participar.

Para o referido autor "a educação autêntica, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987 p.48). Desta forma, a educação autêntica só ocorre quando todos os envolvidos no processo dialogam, trocando experiências, expondo aquilo que possuem como conhecimento construído ao longo da vida, relacionando com o conteúdo escolar e na EJA todos os alunos, independentemente das NEE que apresentem, podem participar deste processo de educação autêntica.

Assim, a partir deste estudo foi possível verificar a possibilidade de articular teorias e práticas com as experiências adquiridas ao longo desse processo, com ajuda de Bodía que fala sobre experiências, Bardin traz a luz da análise de conteúdo e Fávero vem com a bagagem da educação popular, utilizando os estudos desses autores, acreditamos ser possível desenvolver um trabalho que apresente contribuições para a discussão da questão em pauta.

## **2.2 Um passeio pelos trilhos da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência**

Com o intuito de concretizar e normatizar uma série de medidas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência foi sancionada a Lei n 13.146 de 6 de julho de 2015. Com o objetivo de garantir a inclusão da pessoa com deficiência, de modo a assegurar a igualdade e a não discriminação, bem como promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nessa direção a artigo 27 estabelece que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

### O artigo 28 por sua vez:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar.

Apesar dessas importantes conquistas para as pessoas com deficiência, nem sempre as instituições, principalmente as escolas respeitam ou adequam as escolas a esses estudantes que precisam de um atendimento especializado. A maioria das escolas ainda não conta com SRM, sabemos que as leis existem para serem cumpridas, no entanto nem sempre é isso o que realmente ocorre. Porém é importante destacar que apesar das dificuldades encontradas na execução ou normatização delas, já ocorreram alguns avanços e com certeza é o caminho para que tenhamos escolas mais comprometidas em proporcionar acessibilidade aos estudantes com deficiência.

Tendo em vista que a lei serve para assegurar o pleno acesso da pessoa com deficiência, também garante a utilização de outras tecnologias assistivas, conforme o capítulo que segue:

E no Capítulo III, Da Tecnologia Assistiva que instituem no Art. 74 o seguinte: É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.

É notório que o acesso dos educandos com necessidades específicas, na forma de matrículas aceitas no ensino regular, tem sido formalmente assegurado, mas a organização de sistemas que assegurem a estes alunos condições de permanecerem e serem bem sucedidos em sua trajetória escolar, ainda é meta a ser alcançada.

Constatamos que existe na Praça do Carmo a Divisão de Inclusão de Olinda, que é um setor que faz parte da Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação do município. E tem a responsabilidade de viabilizar a inclusão de estudantes com deficiências nas escolas desta rede, como também sensibilizar as demais pessoas e preparar o ambiente escolar para aceitar e desenvolver um trabalho pedagógico com este público. A equipe de Divisão de Inclusão também trabalha fazendo atendimento nas próprias escolas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), criada a partir da política nacional pela inclusão do Ministério da Educação (MEC), equipada com recursos pedagógicos, para atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiências. O estudante frequenta a sala no contra turno ao qual está matriculado e recebe apoio complementar de professor especialista em educação especial. Todo o estudante matriculado na escola regular tem o direito de frequentar a referida sala. Apesar da existência desse atendimento na SRM ser regulamentada, nem todas as escolas fazem uso desse recurso e dos profissionais, o que acarreta muitas desistências dos estudantes, principalmente por falta de apoio e entendimento de muitos profissionais da educação.

Nesse contexto, se torna primordial o desafio coletivo de reconfiguração da EJA, não mais como suplência, compensação ou assistência, mas como parte da Educação Básica, destinada a atender jovens e adultos em suas “trajetórias humanas”; jovens que trazem, para o contexto da escola, os “tensos processos de sua formação mental, ética, indenitária, cultural, social e política” que compõem seu processo de formação e aprendizagem (ARROYO, 2006, p. 25).

Arroyo (2006, p. 28), nos apresenta elementos para refletir acerca da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial como áreas que vão emergir na medida em que ampliemos esse olhar sobre a educação como direito social de todos os seres humanos:

Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos que começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica. O embate tem de se dar no campo do alargamento dessa estreita concepção dos direitos sociais, humanos. A história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos direitos humanos. [...] Teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos.

O indicar a relevância e o papel dos movimentos sociais na conquista da EJA como direito social fundamental, tem também a clara indicação, realizada inclusive por este mesmo autor, de que os movimentos sociais vêm originando avanços que pressionam pelo reconhecimento dos direitos de vários outros grupos sociais.

O caminho da Inclusão na EJA nas últimas décadas não tem sido fácil, a inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino vem sendo discutida

e assumida como um direito fundamental em vários documentos nacionais e internacionais; entre os mais recentes estão: A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), a Convenção da Guatemala (1999), ratificada pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas Com deficiência (2007), ratificada e incorporada à constituição como Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), entre outros dispositivos legais.

### **2.3 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM): breves apanhados**

Constituída por uma sala específica e adequada ao trabalho direcionado aos estudantes com alguma necessidade específica de atendimento especial, que segue normas específicas.

No que se refere às salas de recursos multifuncionais, estas se configuram por serem espaços dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Estas salas têm como objetivo prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado são organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo escolar.

Quando tratamos de SRM, tomamos por base os programas nacionais de materiais didáticos, que estão expressos no Decreto nº7084/2010, estabelecendo no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas. A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto nº7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

Foi nesse intuito que surgiu esse trabalho, cuja intenção num aspecto mais amplo,

foi também, saber como se dá o processo de interação entre o professor de EJA e o profissional da SRM, amparados na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e seus artigos que tratam da educação da pessoa com deficiência.

### 3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando seus objetivos, o referido estudo classifica-se como sendo uma pesquisa descritiva por buscar compreender, analisar e descrever vivências e práticas educativas, em escolas municipais de Olinda-PE, amparadas nos dispositivos legais da Educação Especial ligados a estudantes da EJA, tendo como foco a sala de recursos multifuncionais. A este respeito, Gil (2010) ilustra que, primordialmente, as pesquisas descritivas devem buscar descrever as características de determinado fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis.

No decorrer da coleta dos dados, vivenciamos experiências significativas com o campo de investigação, isto nos permitiu captar a essência dos fatos que acontecem in lócus sem a influência do pesquisador sobre eles (ANDRADE, 2009).

Para este trabalho, utilizamos como amostra um (1) professor, uma (1) coordenadora pedagógica, uma (1) técnica da divisão de inclusão, uma (1) gestora e uma (1) técnica da sala de recursos multifuncionais. E no tocante aos instrumentos de coleta de dados, foi primordial a utilização do questionário e da observação para identificar a associação estabelecida entre os dispositivos legais da Educação Especial e as práticas da Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco a assistência aos alunos com deficiência através das SRM.

Nessa direção, escolhemos como instrumento para coleta dos dados a prática da observação e a utilização de um questionário, estruturado com questionamentos abertos e fechados. Sobre a utilização do questionário, Gil (1999, p.128), afirma que ele pode ser definido “como sendo a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Referente às observações, elas foram realizadas nas salas de aula, na sala de recursos multifuncionais e nas secretarias de EJA e Educação Especial de Olinda. Para os registros das observações, foram feitas anotações em forma de narrativas de tudo que aconteceu, ao tempo em que os dados coletados foram protocolados, para poder analisar o cotidiano das práticas dos profissionais acima citados.

Os resultados obtidos foram examinados à luz das referências bibliográficas que permitiram colher sugestões, apreciações ou qualquer outro fato que os sujeitos da pesquisa quisessem expressar. Todos esses pontos são importantes, principalmente respeitando as fases da análise de conteúdo de acordo com (BARDIN, 2009).

## 4 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados advindos da pesquisa possibilitaram, inicialmente, delinear o perfil dos sujeitos participantes do processo e assim compreender como se dava a atuação dos profissionais, e de que forma conheciam a concepção e metodologia que permeia o seu campo de atuação conforme legislação e estudos pertinentes à questão em pauta.

Esse estudo possibilitou identificar qual o olhar dos entrevistados sobre como as políticas do MEC e os dispositivos legais da EJA se associam à Educação Especial e às SRM bem como. Possibilitou ainda, analisar as práticas dessa associação, nas escolas do município de Olinda. E nesse movimento, os entrevistados foram instigados a refletir sobre questionamentos como: “o que eu estou fazendo para melhorar a minha metodologia de ensino, enquanto professor da EJA e do aluno com deficiência?”, “Que olhar estou tendo para as necessidades do meu aluno com deficiência, na EJA? ”.

Nesse movimento, tendo clareza das respostas para as quais essas questões apontam e para os demais aspectos levantados até aqui, compreendemos a necessidade do aprimoramento que deve ser atribuído à assistência ao aluno com deficiência, da EJA, no contexto escolar. E para isso, deve-se assegurar a compreensão das responsabilidades e papéis desempenhados pelo professor da SRM, pelo professor da EJA, articuladas às garantias estabelecidas pelos dispositivos legais que já mencionamos nesse trabalho.

Apresentamos o perfil dos entrevistados no quadro a seguir:

	Entrevistado 1 (E1)	Entrevistado 2 (E2)	Entrevistado 3 (E3)	Entrevistado 4 (E4)	Entrevistado 5 (E5)
Formação e Especialização	Letras (Português)/ Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.	Pedagogia, Especialização em Ciências da Educação e Educação Especial	Pedagogia e especialização em Psicologia da Educação	Especialista em Educação Especial.	Pedagogia e especialização em Gestão Escolar e Políticas Públicas para a promoção da igualdade racial-UFPE e FUNDAJ
Tempo de atuação	15 anos de atuação	20 anos	15 anos	17 anos	15 anos
Função	Professor	Professora da Sala de recursos Multifuncionais Técnica	Coordenadora	Técnica Divisão Inclusão	Professora e Gestora
Vínculos Empregatícios	Rede de Ensino de Recife e de Olinda.	Rede de Ensino de Olinda.	Rede de Ensino de Olinda.	Rede de Ensino de Olinda.	Rede de Ensino de Olinda.

Tabela 1: Perfil dos entrevistados.

Fonte: Transcrição das entrevistas

Diante dos dados, percebemos que dentre os educadores de nossa amostra três (3) declararam possuir graduação em pedagogia e todos alegaram ter concluído pelo menos uma especialização na área de educação. Além disso, todos os sujeitos que participaram das entrevistas possuem entre 15 e 20 anos de atuação e trabalham nas redes municipais de ensino do município de Olinda e de Recife.

Ao serem questionados sobre o acesso dos entrevistados às políticas públicas de atendimento à EJA, nas instituições em que trabalham, percebemos uma fragilidade na apropriação dessas políticas. É o que apresentamos nas falas a seguir:

“Elas são difundidas, apenas, através de encontros pedagógicos e/ou de formação continuada ministrada pela equipe do departamento da EJA de Olinda. Na escola não percebo essa propagação”. (E1)

“Passamos 16 anos com um governo popular atuando no município. Durante esse tempo, houve uma escuta por parte da Secretaria dos movimentos sociais, como o fórum de EJA. Infelizmente no município não temos uma política pública pra EJA. Atualmente temos um governo de extrema direita e já se desenha uma política de números, metas e tabelas. Isso me preocupa pois não há uma política para a EJA. Não há diálogo com a intersetorialidade, não há uma política de formação continuada, saliento que esta não é uma situação só do município de Olinda. Grande parte dos municípios da região metropolitana também não há uma política específica para EJA”. (E5)

Neste sentido, podemos perceber que as políticas que se voltam para a EJA, continuam dispersas e sem conseguir alcançar as proporções devidas, conforme esperam e idealizam os documentos legais e normativos. É importante destacar o que afirma a fala do E5, quando ressalta que essas não são características do município de Olinda, mas sim uma fragilidade observada em um contexto mais amplo. Lembramos, então do que nos apresenta Arroyo (2006), quando coloca que a educação de Jovens e Adultos ainda não é um campo consolidado, no que diz ao campo de pesquisas, políticas públicas e diretrizes educacionais.

No momento seguinte, os entrevistados foram questionados sobre como se dava a recepção e prática das propostas de inclusão nessas escolas, em respeito às orientações dos dispositivos legais, e nos surpreendeu perceber como os profissionais se mantiveram alheios às normatizações e preocupações com a prática dessa assistência por um tempo considerável, sendo recente a assunção de uma postura mais efetiva por parte da Secretaria de Educação. É o que podemos ver a seguir:

“As propostas são dialogadas durante as formações continuadas, ficando, várias vezes, a cargo do professor a chegada das mesmas às escolas nas quais atuam. Ou através de documentos enviados pela equipe do departamento da EJA. Vale destacar que isso acontecia dessa forma até o ano passado. Neste ano está ocorrendo um movimento mais amplo e de mais proximidade para com a escola, isto é, técnicos da EJA com proposta e realização de visitas às escolas com periodicidade de 15 dias. Quem sabe com a frequente presença dos técnicos nas escolas, as propostas ganhem movimento no espaço escolar”. (E1)



“A escola vem atendendo ao que os dispositivos legais propõem através dos acompanhamentos da equipe técnica desenvolvidos nas escolas, avaliando o quantitativo e necessidades dos estudantes com deficiência, etc”. (E4)

“Como citei acima não há política para EJA no município. As propostas de melhorias chegam agora via números. Temos uma política de ranking onde o número é o foco. Podemos observar a falta dessas propostas quando observamos por exemplo os PPP’s. Dificilmente os projetos políticos pedagógicos das escolas, trazem propostas para combater a evasão, o analfabetismo. É CLARO QUE ISSO NÃO é unânime, mas é muito tímida a quantidade de PPP que trazem ações para a EJA”. (E5)

Além desse distanciamento, a insatisfação com a fragilidade da situação atual e a conscientização de que este cenário e essa articulação deveriam se dar de forma diferente, são marcas presentes nas falas dos entrevistados. Enquanto isso, no tocante ao acolhimento das propostas de inclusão pela EJA, o entrevistado 4 (E4) declara o seguinte:

“Na modalidade EJA, a Secretaria de Educação de Olinda disponibiliza o Atendimento Educacional Especial (AEE) desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), atualmente funcionam 15 salas na Rede. Também disponibiliza um apoio em sala de aula, desempenhado por estudantes do curso de Pedagogia, Psicologia e Normal Médio”. (E4)

Aqui, ficou claro também que, apesar das dificuldades observadas, existe algo que vai além disso como o comprometimento da secretaria de educação do município de Olinda com a articulação entre as políticas de inclusão e as políticas de atendimento da EJA.

Esses recortes, e a busca pela resposta para a nossa problematização nos fizeram olhar de uma forma especial, durante as observações, para as propostas e práticas de articulação entre as atividades das SRM’s e as atividades curriculares da EJA. E nesse movimento um episódio nos chamou atenção, foi quando após algumas etapas de observação, a profissional da Sala de Recursos Multifuncionais conseguiu identificar que dentre os cinco estudantes que inicialmente apresentavam determinadas dificuldades, três precisavam apenas de um oftalmologista. Ou seja, o que fora hipoteticamente diagnosticado como deficiência, fora definitivamente comprovado de que apenas com o uso de óculos, eles conseguiriam superar as dificuldades iniciais e então, atendendo ao diagnóstico, começaram a participar e se integrar mais nas aulas. Enquanto isso, os outros dois alunos foram encaminhados para serem atendidos com suas necessidades específicas, de forma que se tornasse possível montar um plano de atividades que atendessem às suas necessidades e deficiências, levando-os a participarem de forma significativa e proveitosa durante as aulas.

Continuando nesse processo de articulação entre a EJA e a inclusão, chegamos ao questionamento de como essa temática de inclusão tem sido levada para as salas de aula e os entrevistados foram unânimes quando relataram que essa prática de socialização varia de escola para escola, é o que podemos ver a seguir:

“Na escola onde atuo não há um movimento dos dispositivos propriamente

ditos. Procuo realizar um trabalho voltado para a formação do cidadão, sendo este que participa do mundo do trabalho e são chefes de família”. (E1)

“Tem sido realizadas formações, conscientização, sensibilização, ampliação de debates com os segmentos da comunidade escolar, tendo em a garantia do direito de acesso e permanência desses estudantes”. (E4)

“Por não termos uma política própria para EJA, as coisas nas escolas vão acontecendo de acordo com o olhar de cada escola. E isso é muito perigoso, pois cada UM FAZ COMO da para fazer. [...] Aqui, as crianças com necessidades especiais, quando possuem laudos médicos, a secretaria encaminha estagiários de pedagogia e de psicologia para acompanharem estes estudantes em suas atividades pedagógicas. Uma vez na escola, estes estagiários acompanham os estudantes já citados em parceria com as salas multifuncionais. Infelizmente este acompanhamento dificilmente chega a EJA”. (E5)

Percebemos aqui que de fato há uma preocupação com a garantia dos direitos de inclusão na EJA, no entanto isso é algo que chega com uma certa dificuldade, como relatado pelo E5. Em contrapartida, conseguimos observar que na instituição de ensino do entrevistado 1 e do entrevistado 3, a política de inclusão é algo efetivo, e que se consegue ser observado na prática, apesar das dificuldades impostas pelo contexto geral das políticas públicas:

“Na escola onde atuo, a Educação Especial é vivenciada de forma adequada com atendimento especializado em sala de recursos multifuncionais. Apesar disso, a presença de um auxiliar pedagógico chega aqui tardiamente e isso é algo recorrente”. (E1)

“Estamos vivendo um período de mudanças e adequações, porem os esforços são grandes na garantia de todos os direitos para efetivação da educação especial”. (E3)

Dessa forma, compreendemos que, ainda que seja uma situação recente e delicada, essa articulação entre as políticas de inclusão na EJA se dá de forma muito particular e controversa, variando desde o grau de comprometimento dos profissionais envolvidos até à “boa vontade” em envolver-se com a causa na intenção de extrapolar os limites das dificuldades. Lembramos, então, do que afirma Arroyo (2006), sobre os limites do sistema escolar, exigindo de nós educadores uma nova forma de pensar e agir, com o objetivo de transformar a EJA, como, de fato, “ um campo de responsabilidade pública”.

Quando chegamos à questão de como se dava a organização dos trabalhos desses professores, no atendimento aos estudantes da EJA com deficiência, percebemos que isso se dá de forma heterogênea. Nesse momento, os entrevistados 2, 3 e 4 (E1, E2 e E4) declararam utilizar o contra turno, além do turno do aluno, para práticas pedagógicas e para o atendimento educacional especializado. No entanto, o entrevistado 5 (E5) adapta as atividades ainda em sala de aula, levando em conta o limite de cada um. É o que nos mostra alguns recortes a seguir:

"Atento-me para realizar o trabalho pedagógico igual para todos os alunos no sentido de objetivar o desenvolvimento de determinadas habilidades. Em relação aos estudantes com deficiência, tenho como objetivo o desenvolvimento de habilidades como leitura e escrita e lógico-matemático. Claro que o trabalho pedagógico é mais viável e eficaz quando há o apoio pedagógico dos estagiários, do contrário, compromete o processo pedagógico". (E1)

"Os atendimentos (AEE) são oferecidos na (SRM), no contra turno. Existe o entrave de muitos estudantes da EJA trabalharem, impossibilitando a frequência destes nos atendimentos. Algumas professoras de (AEE) tem atuado em algumas noites para dar apoio à inclusão dos mesmos, mas se percebe que ainda é insuficiente". (E4)

"Trabalho compreendendo que este aluno com deficiência, assim como os que não têm deficiência, tem seus limites. De posse dessa consciência as atividades são adaptadas, pois para esta incluído meus alunos não tem que fazer tarefas diferentes, desconectadas e sim atividades adaptadas. Tem um aluno mudo. Não fala, mas escuta tudo. Tenho outro com retardo mental. Outro epilético e com déficit de atenção de aprendizagem. A complexidade é imensa então organizar rotinas pedagógicas não fácil nem simples. Mas organizo levando em consideração o limite de cada um e a diversidade que tenho na minha sala de aula". (E5)

Aqui, entendemos que mesmo tomados pela consciência de que os esforços empenhados podem ser (ou são, de fato) "insuficientes", conforme a fala do E4, há uma dedicação e a organização constante, assumidos pelos professores, que com o intuito de desenvolverem as habilidades dos seus educandos com deficiência se mostram comprometidos com as práticas da inclusão.

Por fim, questionados acerca dos seus olhares sobre a inclusão efetiva para os estudantes com deficiência, na EJA, os entrevistados responderam em consonância que ainda há uma longa estrada a ser percorrida, mas reconhecem o que tem sido feito até aqui:

"Percebo na escola onde atuo o comprometimento para com os estudantes com deficiência, como a participação dos estudantes nas salas multifuncionais. Só há um problema, quanto ao auxiliar pedagógico para o estudante com deficiência da EJA, é perceptível no município que esses estudantes são colocados em último plano, pois, o apoio pedagógico chega tardiamente ou não chega, em alguns casos". (E1)

"Ainda é implantação, pois é grande a demanda, e poucos profissionais especializados". (E2)

"AINDA TEMOS MUITO O QUE CAMINHAR. Como já coloquei, não temos uma política para a EJA no município. Infelizmente toda proposta de inclusão é pensada para os anos iniciais e finais, mas para a EJA ainda temos muito o que caminhar. Ano passado nas formações continuadas para a EJA, exigimos que a divisão de inclusão participasse da formação. Eles vieram, fizeram uma fala no sentido de sensibilizar os professores quanto aos alunos com deficiência. Ironicamente a própria divisão precisa se sensibilizar quanto a necessidade de chegar mais próxima da EJA". (E5)

Apresentamos, a partir do olhar dos entrevistados, uma urgência em se efetivar práticas de inclusão com qualidade na EJA, pois, mesmo que tenhamos observado nos espaços pesquisados esse trabalho, as práticas acontecem envoltas em inúmeras dificuldades e limitações, impostas pela assistência deficiente das políticas públicas.

A este respeito, ressaltamos o que afirma Arroyo (2006. p.50): “O diálogo e a troca das marcas de cada um podem ajudar na formulação de políticas para a garantia do direito popular à educação. A reconfiguração mais pública da EJA terá de dialogar com as tentativas de reconfiguração pública do sistema escolar”.

## 5 | CONCLUSÃO

Ao concluirmos esse processo de pesquisa foi possível perceber a importância que os professores e os demais profissionais que trabalham na escola, atribuem ao direito do público da EJA em ter o acompanhamento de um profissional especializado em inclusão bem como, o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere as especificidades dos estudantes dessa modalidade de ensino. No âmbito geral, as práticas são esparsas e fragilizadas pelas omissões de políticas públicas que se voltem tanto para a EJA, quanto para a inclusão das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, entendemos que cabe à escola, enquanto gestão, juntamente com os professores, trabalharem numa perspectiva onde os educandos da EJA com deficiência, possam viver o processo de aprendizagem de forma real, que lhes alargue portas que lhes garantam fazer valer seus direitos sociais. Entendemos também que isso se dá, sobretudo, com a articulação entre as atividades de assistência, prestada pelas Salas de Recursos Multifuncionais, e as políticas públicas que se voltam para a Educação de Jovens e Adultos, de forma que todos os seguimentos escolares estejam completamente envolvidos e comprometidos com essa prática de inclusão, construindo assim, um ambiente escolar transformador.

Outro fator que identificamos durante esse trabalho, foi que quando se ocorre a interação entre as práticas pedagógicas da EJA e o AEE (Atendimento educacional especializado) é possível criar e construir sistemas educacionais mais eficazes em detrimento das dificuldades enfrentadas por esses estudantes com deficiências. Todavia, para além dessa associação e articulação entre as políticas públicas aqui trabalhadas, reconhecemos que são incontáveis os desafios enfrentados pelos profissionais das escolas que entrevistamos, tanto no tocante à sala de aula da EJA como das SRM's.

Ao atentar para o real e o legal, no âmbito da EJA versus propostas de inclusão, percebemos que a configuração das SRM's, com equipamentos e materiais pedagógicos previstos pelos documentos normativos, somando-se ao trabalho dos professores, representa um cenário de grande avanço na política de inclusão escolar, fato dificilmente observado em tempos anteriores.

E nesse caminho, ressaltamos a importância da sala de recursos no processo de inclusão, de forma que o trabalho nela desenvolvido não deva ser entendido apenas como reforço escolar ou reprodução de conteúdos, mas sim com práticas desafiadoras e estimulantes, que proporcionem condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, em prol da superação de limites e busca da verdadeira inclusão.

Por fim, reiteramos a importância de desenvolver e direcionar estudos que se voltem para essa temática de inclusão, tendo como foco a modalidade da EJA, pois acreditamos que isso contribuirá não somente para a luta na garantia dos direitos desses jovens educandos, mas, sobretudo para a construção de uma educação igualitária, libertadora, emancipadora e justa.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e Gomes (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 2 ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2006. (p. 19 – 50)

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BRASIL. Lei nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Disponível em . Acesso em 21/03/2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação. Campinas/ São Paulo, n. 19, p. 21, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

FAVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Graal, 1ª ed. 1983; 2ª ed. 2001.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil.** In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido,** 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 7.084, DE 27 DE JANEIRO DE 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm) Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm) Acessado em 11/06/2016.

BRASIL. Decreto nº 7612/2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm) Acessado em 11/06/2016.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 1, 14, 17, 18, 21, 41, 43, 54, 62, 68, 73, 77, 85, 89, 92, 104, 105, 112, 128, 137, 138, 140, 141, 143, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155

Adaptação Curricular 60, 76, 90, 111, 112, 113, 114, 116, 117

Alunos Cegos 61, 62, 155, 156, 157, 163

Aprendizagem em Física 68

### C

Crianças 13, 2, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 29, 31, 48, 56, 57, 59, 64, 66, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 106, 108, 109, 112, 122, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 164, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 179, 183, 185, 188

### D

Deficiência 9, 10, 12, 13, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 58, 60, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 81, 83, 86, 89, 92, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 124, 126, 127, 138, 139, 141, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190

Deficiência auditiva 13, 92, 100, 164, 165, 166, 168, 178

Deficiência Intelectual 12, 13, 58, 63, 68, 70, 71, 74, 86, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 117, 178, 183, 184, 187, 188, 189

Diversidade 9, 1, 5, 7, 9, 37, 39, 49, 82, 89, 90, 109, 113, 118, 155, 156, 170, 171, 181, 183

### E

Educação 2, 9, 10, 11, 12, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 100, 101, 102, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 155, 156, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 175, 178, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191

Educação de Jovens e Adultos 11, 35, 36, 37, 38, 42, 44, 50, 51

Educação Especial 9, 11, 1, 2, 3, 8, 14, 15, 18, 21, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 48, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 81, 82, 85, 88, 100, 101, 111, 113, 114, 115, 116, 118, 122, 123, 127, 132, 138, 139, 140, 142, 143, 145, 155, 170, 180, 184, 189, 190

Educação Inclusiva 9, 12, 4, 5, 8, 18, 20, 35, 37, 43, 54, 60, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 75, 77, 78, 81, 83, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 122, 123, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 147, 170, 171, 178, 180, 182, 184, 189, 190

Educação Superior 16, 17, 61, 68, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78

Ensino 9, 12, 13, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 26, 27, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 94, 95, 103, 104, 105, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 127, 129, 130, 131, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 167, 170, 173, 177, 179, 180, 181, 189, 191

Ensino-aprendizagem 57, 80, 84, 86, 164, 189

Ensino Remoto 12, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 89, 90

Escolarização 11, 9, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 54, 71, 72, 81, 133, 140, 141

Estado do Conhecimento 12, 125, 126, 127

## F

Família 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 48, 63, 83, 84, 92, 104, 105, 115, 164, 166, 167, 171, 179, 180

Formação de Professores 4, 35, 64, 65, 71, 89, 118, 125, 127, 128, 131, 134, 139, 152, 171, 182

## G

Geometria 13, 156, 157, 158, 162, 163

## H

Habilidades Auditivas 91, 92, 93, 94, 97, 99

## I

Implante Coclear 12, 29, 91, 92, 93, 99, 100

Inclusão 9, 10, 11, 12, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 32, 35, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 100, 112, 113, 116, 118, 122, 123, 125, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 143, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 183, 189, 190

Inclusão Escolar 11, 13, 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 32, 50, 58, 59, 60, 66, 70, 88, 112, 122, 125, 130, 131, 132, 136, 169, 170, 171, 172, 175

Inclusão Social 9, 10, 11, 3, 4, 11, 35, 40, 43, 83, 89, 100, 135

Integração Sensorial 13, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176



## **L**

LBI 83, 147, 148, 149, 151, 153, 189

## **M**

Microcefalia 79, 80, 86, 87, 88, 89, 90

## **P**

Perspectiva Sociológica de Boudieu 20

Poções-BA 12, 137

Políticas Públicas 9, 4, 15, 36, 43, 46, 48, 50, 137, 138, 139, 144, 145, 147, 148, 150, 153, 171

Práticas Inclusivas 12, 61, 81, 111, 118, 138, 143, 175

Produção do conhecimento 53, 54

Público Alvo 53, 55, 59, 60, 65, 140, 142

## **S**

Sala de Recursos Multifuncionais 35, 38, 42, 44, 47, 48, 58, 85, 103, 104, 105, 106, 113, 115, 122

Síndrome da Talidomida 11, 9, 10, 11, 12, 17

Surdez 13, 29, 61, 64, 78, 91, 164, 166, 168

## **T**

Terapia Assistida por Cães 12, 101, 102, 103, 104, 107, 109

Transtorno do Espectro do Autismo 12, 13, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 134, 135, 169, 170, 171, 172

## **U**

UFC 12, 147, 148, 151, 152, 153, 155

## **Z**

Zika Vírus 12, 79, 80, 89, 90

# Educação:

DIÁLOGOS  
CONVERGENTES  
E ARTICULAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR

---

  
Ano 2021

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)   
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)   
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)   
[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

4

*Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,  
ensinar é aprender  
ver o mundo,  
Gente e letra, dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar  
compreender,  
conhecer meu  
próprio chão,  
criar asas  
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.*



# Educação:

DIÁLOGOS  
CONVERGENTES  
E ARTICULAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR

---

**Atena**  
Editora  
Ano 2021

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)   
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)   
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)   
[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

4

*Da vida quero o abraço, um sorriso, um passo a passo, alegria, imperfeição,  
ensinar é aprender  
ver o mundo,  
Gente e letra, dando as mãos, aprender é transformar, ler o mundo, o meu lugar  
compreender,  
conhecer meu  
próprio chão,  
criar asas  
pra voar, alcançar a imensidão, à distância, nem olhar, o meu eu, libertação.*

