

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Os desafios da efetivação da Política Nacional Educação Especial na zona rural ribeirinha na cidade de Manaus – Amazonas - Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ciências da Educação - Educação Especial**.

Rosa Denise Diniz Pereira

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

MAIO 2024



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Os desafios da efetivação da Política Nacional Educação Especial na zona rural ribeirinha na cidade de Manaus – Amazonas – Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ciências da Educação - Educação Especial**.

Rosa Denise Diniz Pereira

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora
Filomena Ermida Figueiredo Branco da Ponte

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus autor e consumidor da minha vida, pois tudo é Dele, para Ele e por Ele. Quero agradecer a árvore mãe chamada Dauciria Diniz Pereira, mais conhecida como Dona Mira que me ensinou tirar a beleza da árida vazante e da exuberante enchente Amazônica através da música e da poesia. Ela cantava e contava o mundo. E deixou em meu solo sua força basilar e sua essência. Ao meu pai Raimundo Rosas conhecido como seu Veveto que a alegria contagiante assemelha - se a revoadas dos pássaros ao entardecer.

Aos meus filhos Thainara e Dorian Junior que são inspiração como uma tela pintada em um dia ensolarado ou em um dia de chuva torrencial me impulsionando sempre olhar o belo em meio a adversidade. Aos meus irmãos que mais se parecem com a diversidade das frutas amazônicas que são fortes como a castanha, doce e pegajoso como abil, cítrico como o marimari, ou simplesmente raro como o abricó; aos meus netos Isabelle, Alice, Ásafe; Aninha, Ayla e Zoe que são uma caixinha de surpresa semelhante a beleza e a força dos banzeiros.

Aos grandes amigos, que são verdadeiras estrelas em noite escuras em um uma estrada ou em um ramal. A todos os grandes professores, mestres e doutores que se tornaram uma enchente, deixando meu solo nutrido de conhecimentos, para quando vier a vazante o solo do conhecimento estará preparado para plantar e colher.

Meus sinceros agradecimentos á universidade Católica Portuguesa, por me proporcionar a realização de um sonho, um porto seguro de conhecimentos, experiencias exitosas e formação acadêmica.

Agradeço em especial minha orientadora Professora Doutora Filomena Ermida Figueiredo Branco da Ponte que chegou com seu sorriso fácil, mas que comparada ao fenômeno da “pororoca” (*) é capaz arrancar árvores centenárias da ignorância e da falta do conhecimento.

A Senhora Professora se tornou para minha vida uma *pororoca*, foi capaz de arrancar árvores do medo, da ignorância e da incapacidade de construir um trabalho.

(*) O termo pororoca é derivado do Tupi que designa “estrondo”, corresponde a um fenômeno natural onde acontece o encontro das águas de um rio com o oceano.

O fenômeno se torna mais evidente nas mudanças de fase da lua, especialmente na lua cheia e nova. Promove o surgimento de grandes ondas que podem atingir até dez metros de largura e cinco de altura, podendo chegar a uma velocidade que oscila entre 30 e 35 quilômetros por hora.

O encontro das águas promove um verdadeiro espetáculo, provoca também um rasto de destruição nas margens dos rios, retirando muitas árvores, algumas delas de grande porte.

A pororoca é resultado da atração simultânea da Terra com o sol e a lua, fenômeno apresentado nos meses de janeiro, fevereiro, março e abril.

RESUMO

A zona rural ribeirinha de Manaus, no Amazonas, apresenta um contexto sociocultural e educacional único, marcado por diversas particularidades que exigem atenção especial na implementação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Para cumprir o objetivo geral de investigar os obstáculos na efetivação da política nacional de educação especial na zona rural ribeirinha de Manaus e propor soluções, os objetivos específicos serão analisar a infraestrutura e recursos pedagógicos, identificar tipos de atendimento aos alunos com necessidades especiais, investigar desafios dos educadores na implementação das políticas e propor estratégias para promover uma educação inclusiva e equitativa. O estudo foi conduzido por meio de uma abordagem qualitativa e posteriormente quantitativa utilizando questionários com educadores, gestores escolares. A análise dos dados foi realizada por meio de técnicas de análise de conteúdo, buscando identificar padrões, tendências e perspectivas relevantes. Os resultados destacaram a escassez de recursos, a falta de capacitação dos educadores e as dificuldades de acesso como os principais obstáculos para a efetivação da política nacional de educação especial na zona rural ribeirinha de Manaus. No entanto, também foram identificadas práticas promissoras e recomendações para melhorar a qualidade da educação especial nessas áreas. Diante dos resultados encontrados, a efetivação da política nacional de educação especial na zona rural ribeirinha de Manaus é um desafio complexo, que requer uma abordagem multifacetada e colaborativa. É fundamental investir em infraestrutura, capacitação de professores e articulação entre os diversos atores envolvidos para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Palavras-chave: Zona rural ribeirinha de Manaus; Política Nacional de Educação Especial (PNEE); Desafios; Educação inclusiva e equitativa

ABSTRACT

The rural riverside area of Manaus, in Amazonas, presents a unique sociocultural and educational context, marked by several particularities that require special attention in the implementation of the National Special Education Policy (PNEE). To fulfill the general objective of investigating obstacles in implementing the national special education policy in the rural riverside area of Manaus and proposing solutions, the specific objectives will be to analyze the infrastructure and pedagogical resources, identify types of assistance for students with special needs, investigate challenges of educators in implementing policies and proposing strategies to promote inclusive and equitable education. The study was conducted using a qualitative and later quantitative approach using questionnaires with educators and school managers. Data analysis was carried out using content analysis techniques, seeking to identify relevant patterns, trends and perspectives. The results highlighted the scarcity of resources, the lack of training of educators and difficulties in access as the main obstacles to implementing the national special education policy in the rural riverside area of Manaus. However, promising practices and recommendations for improving the quality of special education in these areas were also identified. The work concluded that implementing the national special education policy in the rural riverside area of Manaus is a complex challenge, which requires a multifaceted and collaborative approach. It is essential to invest in infrastructure, teacher training and coordination between the various actors involved to guarantee inclusive and quality education for all students, regardless of their specific needs.

Keywords: Rural riverside area of Manaus. National Special Education Policy (PNEE). Challenges. Inclusive and equitable education

ÍNDICE

Introdução	10
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1. Política Nacional de Educação Especial: conceito e aspectos gerais	13
2. Fundamentos da educação especial	18
3. Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil: desafios, implementação e impacto na inclusão social.....	21
4. Inclusão e qualidade: Política de Educação Especial no Brasil	22
5. Educação do Campo no Brasil: desafios e perspectivas	27
6. Educação Ribeirinha na Amazônia: desafios e adaptações em um ambiente geograficamente complexo.....	37
7. O Município de Manaus no contexto da Educação Especial	40
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DE ESTUDO	43
1. Motivação	43
2. Objetivos	44
2.1 Objetivos Específicos.....	44
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO DE ESTUDO	46
1. Método	46
1.1 Participantes.....	46
1.2 Instrumento para a pesquisa	47
1.3 Procedimentos.....	47
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
1. Perfil do inquirido	50
2. Bloco 2 – Visão do inquerido	54
2.1 Sobre conhecer as políticas públicas de Educação Especial integradas no município de Manaus para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas do campo.....	54

2.2 Sobre investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.	58
2.3 Sobre investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.	61
2.4 Sobre descrever as particularidades da educação do campo no município de Manaus e como é o atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.	64
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
ANEXOS.....	72

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de educação
DDZ - Divisão Distrtal Zonal
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
NEE - Necessidades Educativas Especiais
PME - Plano Municipal de Educação
PMEM - Plano Municipal de Educação de Manaus
PNEE - Plano Nacional de Educação Especial
SMEE - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

LISTA DE ACRÔNIMOS

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONG – Organização Não Governamental
PEI - Plano de Ensino Individual
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED - Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sistema Educacional (Adaptado de BRASIL, 2001)..... 26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos entrevistados..... 53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Sexo	50
Gráfico 2 - Idade	51
Gráfico 3 - Experiência profissional	52
Gráfico 4 - Escolaridade	53
Gráfico 5 - Qual é o seu conhecimento sobre as políticas de Educação Especial para alunos em áreas rurais de Manaus?	55
Gráfico 6 - Como essas políticas públicas são integradas nas escolas do campo de Manaus para garantir a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?	56
Gráfico 7 - Qual o papel dos professores na implementação das políticas de Educação Especial em Manaus, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas rurais?.....	57
Gráfico 8 - Quais as principais dificuldades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas rurais de Manaus, considerando as particularidades da região amazônica?	58
Gráfico 9 - Como as particularidades geográficas da região de Manaus influenciam nas dificuldades pedagógicas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas rurais?.....	59
Gráfico 10 - Que outras dificuldades podem ser percebidas no aspecto social dos alunos com Necessidades Especiais das comunidades ribeirinhas em sua escola?	60
Gráfico 11 - Quais são os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo?	61
Gráfico 12 - Você já recebeu alguma formação continuada voltada para a implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas rurais?	62
Gráfico 13 - Na sua opinião, quais são os principais elementos ou recursos que estão faltando para a efetiva implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil?	63
Gráfico 14 - Quais são as principais características da educação rural em Manaus, considerando infraestrutura, recursos pedagógicos e estratégias de ensino.....	64
Gráfico 15 - Como é realizado o atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais especiais nas escolas do campo em Manaus?.....	65

INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Os desafios para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na zona rural ribeirinha de Manaus-Amazonas-Brasil são muitos. Uma das principais dificuldades é a falta de infraestrutura e recursos disponíveis para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Outro desafio é o acesso limitado às tecnologias de informação e comunicação, especialmente para aqueles que residem em áreas remotas. Além disso, os profissionais da educação da zona rural ribeirinha de Manaus-Amazonas-Brasil geralmente não têm experiência em Educação Especial, o que dificulta a implementação de programas inclusivos.

Ademais, as escolas ribeirinhas têm que enfrentar desafios como baixa taxa de alfabetização, falta de recursos financeiros e materiais didáticos, precária infraestrutura, falta de recursos humanos, baixa qualidade da educação em geral e problemas culturais. Por esses motivos, é importante que as políticas de educação especial sejam implementadas de forma eficaz na zona rural ribeirinha de Manaus-Amazonas-Brasil, garantindo o acesso a serviços e recursos adequados para as crianças com deficiência.

A história da educação para pessoa com deficiência no Brasil, pode ser dividida em três momentos distintos. O primeiro foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ocorrido em 1854. O segundo, o desenvolvimento de legislações específicas a respeito do tema e o terceiro, a era da inclusão escolar e social. Na verdade, historicamente, pessoas com deficiência ficaram por muito tempo privadas do convívio social até surgir o conceito de integração social por meio de entidades, centros de reabilitação, clubes sociais especiais, todas dedicadas a pessoas com deficiência com o objetivo de preparar essas pessoas para ingressar e conviver em sociedade (Figueira, 2017).

Sob essa ótica, claramente, os resultados emergentes das políticas nacionais no campo da educação escolar se traduzem localmente pela convergência das políticas internacionais que influenciaram a questão da Educação Especial inclusiva e a implementação da política nacional desde a década de 1990, por meio da elaboração de documentos legais que recomendam decisões para justificar a garantia da equidade curricular para alunos com deficiência nas

escolas regulares. No entanto, o acesso ao saber escolar ainda se apresenta como um desafio contemporâneo, pois esse direito ainda não está garantido (Mendes *et al.*, 2019).

Não obstante, é preciso reconhecer e dar ênfase aos avanços e às transformações intensas que ocorrem por meio da perspectiva inclusiva, a qual propicia a inserção dos alunos com deficiência na escola regular, destacando a importância da criação de políticas públicas voltadas a essa parcela da população, entre as quais se destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva onde a esperança reparatória está na proposta do atendimento individualizado e na equidade, rompendo com modelos históricos de exclusão desta população (Scholz, 2021).

É fundamental, portanto, dentro da perspectiva das leis e suas valias no fazer educacional, há uma reflexão acerca das concepções integrativa e inclusiva que favorecem enormemente o percurso da Educação Especial e que não podem ser desconsideradas e que deve ser refletidas e estudadas caso a caso no âmbito escolar estabelecendo um trabalho alicerçado na percepção da individualidade do aluno com necessidades especiais (Ferreira, 2020).

É importante ainda considerar, a atenção dada ao atendimento dos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) da educação do campo, por conter várias escolas em áreas e perímetros irrigados, ou ainda em locais distantes do perímetro urbano, chamados ribeirinhas, caracterizadas como zona rural da cidade de Manaus/AM. Em tais áreas, há um debate sobre a citada realidade onde a dificuldade de acesso as políticas públicas é mútuo e desafiador, seja por parte do estudante, seja por parte do poder público (Araújo & Lira, 2018).

Compreende-se então, os desafios que são para realizar o atendimento educacional especializado em escolas ribeirinhas. De outro modo, não se pode negar a existência desse serviço na educação do campo, ainda que com suas limitações e desafios, representa uma ótica capaz de subsidiar a emancipação dessa realidade e das pessoas com deficiência que, por muito tempo, ao longo da história, foram esquecidas e marginalizadas. Contudo, existe a necessidade de melhores condições de infraestrutura física, material e formação inclusiva para os professores que possibilitem uma educação de qualidade para esses sujeitos que residem no campo e que encontram nas escolas ribeirinhas uma oportunidade para desenvolver todas as suas potencialidades (Freitas, 2019).

Diante desses desafios, é imperativo que sejam implementadas medidas que visem à melhoria da infraestrutura, do material didático e à formação dos professores, garantindo assim uma educação inclusiva e de qualidade para os alunos das escolas ribeirinhas.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de promover uma sociedade mais justa e igualitária, a educação é reconhecida como um direito social e fundamental de todos os cidadãos. Ela desempenha um papel crucial na formação do futuro de uma nação, influenciando diretamente o desenvolvimento social, econômico e cultural. No âmbito da política educacional nacional, são estabelecidos critérios para a inclusão de disciplinas específicas em cada série, bem como a definição e elaboração do currículo escolar. Além disso, é fundamental garantir que todos os indivíduos, independentemente de possuírem alguma deficiência física, mental, intelectual ou sensorial, tenham acesso à educação de qualidade. Nesse sentido, a política educacional também aborda a questão da acessibilidade, estabelecendo diretrizes sobre como tornar a educação acessível às pessoas com deficiência.

Nesse contexto, este capítulo se propõe a explorar, em uma abordagem sequencial, duas perspectivas fundamentais: a Política Nacional de Educação Especial - PNEE e a educação inclusiva. Serão examinados aspectos relacionados à criação dessas políticas públicas e seus objetivos para garantir a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Para uma compreensão mais aprofundada, será necessário elucidar e diferenciar os conceitos de integração e inclusão dos alunos com deficiência, visto que cada um desses termos carrega significados distintos e requer esclarecimentos necessários.

No Brasil, a modalidade educacional orientada para indivíduos com Necessidades Educativas Especiais é conhecida como Educação Especial, na qual os alunos com deficiência ou outras necessidades especiais são alocados em classes especiais, com o objetivo de garantir que as metas de ensino-aprendizagem sejam alcançadas. Assim, este capítulo dedica um tópico específico para discutir o atendimento dessas crianças na zona rural ribeirinha, buscando fornecer uma visão abrangente dos desafios enfrentados tanto por professores quanto por alunos nesse contexto. É importante ressaltar que há diversas barreiras a serem superadas para o pleno desenvolvimento da inclusão, incluindo questões relacionadas à acessibilidade, falta de recursos, infraestrutura precária e oportunidades limitadas para os alunos com deficiência.

Portanto, este capítulo busca realizar uma contextualização das políticas públicas de Educação Especial na educação do campo, tendo como foco o município de Manaus. Serão explorados os desafios enfrentados para efetivar a proposta e promover o desenvolvimento da inclusão desses alunos, com o intuito de contribuir para a melhoria da educação e a garantia dos direitos educacionais de todos os alunos.

1. Política Nacional de Educação Especial: conceito e aspetos gerais

A Educação Especial e os serviços relacionados aos alunos com deficiência e a suas famílias tornara-se polêmicos e controversos na medida em que esse atendimento foi desenvolvido ao longo de décadas para ajudar os alunos com deficiência a fim de que conquistassem habilidades e conhecimentos que serão necessários na idade adulta, fase da vida em que participarão efetivamente da sociedade ao lado de pessoas sem deficiência. Compreende-se, então, que a educação especial é uma área de conhecimento e uma modalidade de ensino que tem como objetivo o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas voltadas para os alunos com necessidades educacionais especiais (Smith, 2008).

Nessa perspectiva, para garantir que esses planos de ação sejam bem-sucedidos, é importante que o governo desenvolva estratégias para identificar os alunos com necessidades especiais e garantir que eles sejam incluídos nas políticas de educação. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial deve estabelecer o controlo para ajudar a garantir que as necessidades das crianças com deficiência sejam atendidas.

Dessa forma, ao tratar do tema Política Nacional de Educação Especial, questões como: o que é, por que fazer, quais são os objetivos e como fazer são de certa forma imprescindíveis na sua construção, sobretudo para se conhecer e entender a complexidade que há ao implantá-las e mesmo que já se tenha, implementá-la no sentido atender a população e oferecer um direito que é inalienável de todos, a educação, e, ao mesmo tempo alicerçar uma conceção de educação democrática que atue na transformação da sociedade como um todo (Mantoan, 2015).

É importante ressaltar que ao longo de décadas, o campo das políticas educativas se tornou consideravelmente complexo. Isso porque o poder público não age mais sozinho, mas leva em conta grande quantidade de agentes que promovem seus valores e interesses em um contexto plural. Desta forma, os estados elaboram e promulgam políticas públicas, mas as instituições regionais, de um lado e as organizações internacionais, de outro, são cada vez mais protagonistas na construção, legitimação e instrumentalização das políticas educativas.

De fato, ao longo das últimas décadas, muitas políticas educacionais foram elaboradas e aplicadas na prática, visando acompanhar as experiências educacionais e sociais das crianças e jovens nos Estados brasileiros, com o objetivo de democratizar a educação e melhorar a qualidade para a população brasileira, desenvolver recursos humanos capazes de contribuir para o desenvolvimento econômico, e garantir a formação de jovens cidadãos capazes de viver em uma sociedade moderna e pluralista (Lessard, 2016).

Políticas públicas para a melhorar a qualidade da educação têm sido um dos principais focos de governos brasileiros por muitos anos. O principal objetivo destas políticas é melhorar a qualidade da educação, garantindo acesso equitativo e inclusivo ao ensino fundamental, médio e superior. Algumas das principais intenções das políticas públicas educacionais brasileiras incluem: melhorar as condições e a qualidade da educação básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças possam prosseguir nos estudos, alcançando assim um nível mais elevado de aprendizado; promover a inclusão social por meio de programas de assistência educacional para crianças de baixa renda; promover a participação dos pais e comunidades locais na educação das crianças e dos jovens. Estas políticas públicas educacionais também têm o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, especialmente no ensino fundamental. Isso inclui melhorar o financiamento da educação e investir em programas de treinamento para professores, melhorar o acesso a materiais didáticos e modernizar as instalações escolares.

Podemos inferir, portanto, que estabelecer políticas educativas é uma forma de conhecer e reconhecer que uma parcela da população necessita e precisa de acesso à educação, e, em alguns casos, serem incluídos no processo regular de ensino. Nesse sentido, a era da inclusão estabelece-se mediante as práticas sociais, pedagógicas, acessíveis e das políticas públicas que objetivam o desenvolvimento e o envolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais e de valorização de suas identidades como sujeitos que carecem de políticas públicas acessíveis e eficazes, na medida em que as políticas de inclusão promovem o acesso às pessoas com necessidades especiais a ocuparem posições de atuação, quer seja no mercado de trabalho e, conseqüentemente na sociedade (Sousa, 2019).

Considerando esse contexto, de acordo com o Ministério da Educação, existem desafios, tanto para as instituições de ensino quanto para os estudantes da rede pública e pessoas com deficiência (Kassar, 2011). As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva devem levar em conta todos os aspectos da educação, não só a necessidade física do aluno, mas também a necessidade de treinamento para os professores, para que eles possam fornecer um estudo adequado aos alunos com deficiência (Silva & Nascimento, 2021). Isso significa que as políticas devem ser criadas de forma a fornecer recursos para treinamento e capacitação dos professores, além de recursos financeiros e materiais para as instituições de ensino.

Além disso, as políticas públicas educacionais devem levar em conta a necessidade de apoio aos alunos. Dessa forma, é necessário criar recursos para ajudar os alunos, como por exemplo: bolsas de estudo, treinamento profissional ou ajuda financeira. Essas políticas devem incentivar a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares e fornecer recursos para apoiar as necessidades desses alunos. Isso também significa que as políticas

devem ser adaptadas às necessidades desses alunos, como uso de tecnologia acessível, serviços e suporte especializado. Com isso, podemos ver que existe uma necessidade urgente de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência e para a demanda por educação inclusiva.

Não obstante, a ideia de educação inclusiva desencadeou três ações importantes no campo, a saber:

- (i) Impulsionou, internacionalmente, grandes mudanças no campo da educação nas últimas décadas;
- (ii) Apoiou o desenvolvimento de políticas nacionais de educação especial,
- (iii) Orientou a transformação dos sistemas de ensino em direção a um sistema educacional inclusivo, registrando um progresso sem precedentes no acesso a escolas formais regulares para pessoas com deficiência.

Contudo, dizer que o Brasil mudou sua política de educação especial e melhorou em vários aspectos, principalmente na garantia de acesso aos recursos públicos e na frequência escolar regular, não significa que existam problemas históricos na garantia do direito à educação. O atendimento aos alunos com deficiência está pautado na implementação de políticas públicas de educação especial (Mantoan, 2015).

Diante dessas considerações, a educação inclusiva tem legitimado contextos que reposiciona os sujeitos de escolarização por meio de políticas e legislações que regulamentam a inclusão escolar, não só as pessoas com deficiência, mas, todos àqueles, cujas experiências se articulam à outras identidades consideradas vulneráveis. É, portanto, um conceito em constante debate, pois, inclusão não é um ponto de chegada de forma desqualificada, mas sim, um processo em evolução que tem em suas bases uma educação, e principalmente, uma aprendizagem democrática (Slee, 2011).

Isso porque, no Brasil, os serviços educacionais para pessoas com deficiência foram construídos separadamente da educação para pessoas que não apresentavam uma diferença ou característica definida, descrevendo-a como "incomum". Dessa forma, a educação especial constitui um campo de ação específico, muitas vezes sem diálogo com a educação geral. Isto é, a separação se concretiza na existência de sistemas educacionais paralelos, deixando o atendimento aos alunos com deficiência acontecer de forma separada e em espaços diferentes dos outros alunos.

Nesse contexto, é preciso considerar que de forma abrangente, documentos internacionais e nacionais somado a todo um arcabouço político-legal brasileiro e à expressividade dos movimentos sociais orientaram e alicerçaram políticas de Educação

Especial no Brasil que na atualidade é fundamentada na perspectiva da Educação Inclusiva sob o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva de 2008 (Alves, & Aguilar, 2018).

É importante lembrar que os movimentos sociais também tiveram um papel importante na orientação das políticas de educação especial no Brasil (Santos, 2013). O movimento, que foi criado para promover mudanças sociais e políticas, lutou para garantir que as crianças com necessidades especiais tivessem acesso a educação e serviços adequados. Ao mesmo tempo, os movimentos sociais também foram responsáveis por criar consciência sobre a educação especial no Brasil, abordando as questões de discriminação e desigualdade que ainda existiam. Ao longo dos anos, tanto os movimentos sociais quanto o arcabouço político-legal brasileiro contribuíram para a educação especial no país e ajudaram a mudar o modo como as crianças com necessidades especiais são vistas e tratadas.

Em consonância com o exposto, o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva Inclusiva, está correto quando este rege pela busca da inclusão de todos rejeitando a exclusão de qualquer aluno dos processos de escolarização em todos os níveis. Contudo, cumpre indicar que a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum regida como sendo o objetivo deste documento não se caracteriza apenas inseri-los nas salas de aula com fins de socialização, mas principalmente, pela forma como os atores educativos interpretam e traduzem as políticas de inclusão no contexto das práticas curriculares e possibilitam a todos, o acesso aos conhecimentos escolares (Mendes *et al.*, 2019).

De facto, esta política estabeleceu algumas diretrizes, incluindo o acesso a escolas especiais, públicas ou privadas, ao mesmo tempo que permitia que as crianças com necessidades especiais se inscrevessem em escolas regulares para a educação geral. Na verdade, a inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino comum tem sido objeto de estudos que buscam identificar a efetividade dessas políticas. Por exemplo, se estas políticas podem envolver matrículas de alunos com deficiência no ensino comum, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, formação de professores em práticas inclusivas, entre outras (Santos & Agapito, 2021).

Estudos revelam que a efetividade dessas políticas depende de uma sólida formação dos professores para atender a diversidade de alunos (Bruno, 2008). No entanto, é importante destacar que os desafios da inclusão escolar são muito mais do que a formação dos professores; fatores como a falta de recursos, infraestrutura e condições socioeconômicas precárias também afetam a efetividade da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino comum.

Contudo, é ingênuo pensar que um instrumento legal por si só teria a capacidade de fazer alterações significativas no cenário educacional sem que antes os princípios inclusivos balizados por esse instrumento encontrem aplicação em escolas e sistemas de ensino e promovam novas reflexões para que as mudanças anunciadas, de fato, sejam concretizadas. Da mesma forma, querer acreditar que uma vez a lei publicada irá se materializar tal qual fora idealizada e deixando de levar em consideração fatores políticos, sociais e econômicos que certamente geram interferências na sua implementação é também uma afronta ao bom senso (Alves & Aguilar, 2018).

Neste momento, torna-se conveniente mencionar que a política nacional de educação especial no Brasil está ligada ao direito à educação. E, que a trajetória destas políticas nos últimos dez anos teve um foco na inclusão educativa (Silva *et al*, 2018). Para entender estas políticas e reflexões de mudança, é importante considerar diversos fatores políticos, sociais e econômicos. O contexto econômico pelo qual passamos viu mudanças significativas na última década. A transformação do ambiente econômico pode ter um impacto direto em políticas sociais e governamentais, como a implementação da política de educação especial.

Essas transformações podem ser tanto positivas quanto negativas, dependendo do tipo de mudança. Por exemplo, as políticas de educação especial podem se tornar mais inclusivas, com o aumento da igualdade de oportunidades de acesso à educação. Por outro lado, a desigualdade no acesso à educação pode aumentar, se as políticas não forem adequadamente adaptadas à realidade do contexto econômico.

De fato, as considerações do legislador ao elaborar políticas públicas, como são os casos do PNEE PEI, do Decreto 7.611/2011 e da Resolução 04/2009, possibilitaram, pelo menos na teoria, garantir igualdade de condições e o direito à educação. Do mesmo modo, prover condições de acesso ao ensino regular ao mesmo tempo que dá as diretrizes operacionais para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia, esbarram na falta de estrutura e pessoal capacitado, diga-se de passagem, professores, bem como de pessoal de apoio nas escolas como por exemplo equipes multidisciplinares. Ironicamente, o país está voltado para a educação especial na sala de recursos multifuncional, motor da política de educação inclusiva atual, a qual envolve a educação especial muito mais do que a sala de aula comum (Fernandes, 2018).

A Educação Especial no Brasil enfrenta desafios complexos apesar dos avanços na inclusão. Estratégias pedagógicas inclusivas e adaptações são cruciais. A verdadeira inclusão requer transformação educacional e compromisso com a igualdade. Educadores bem treinados,

escolas equipadas e políticas públicas adaptáveis são essenciais. Esforços coordenados são fundamentais para uma Educação Especial inclusiva e de qualidade para todos os brasileiros.

2. Fundamentos da Educação Especial

No contexto mundial, a história da Educação Especial foi traçada no século XVI com médicos e pedagogos de vários países que desafiaram os conceitos da época acreditando na possibilidade de aprendizagem dos até então considerados ineducáveis (Mendes, 2006). De fato, a literatura de educação especial registra a história de atendimento à pessoa com necessidades especiais no mundo ocidental, incluindo o deficiente mental, a partir de meados do século XVI, quando a questão da diferença ou a fuga ao padrão considerado normal vai passar da órbita de influência da igreja para se tornar objeto da medicina. De todo modo, diversas vantagens se oferecem para o deficiente ao passar das mãos do inquisidor às mãos do médico. Passando pelas instituições residenciais no século XIX e as classes especiais no século XX. No século XIX, os médicos passaram a se dedicar ao estudo desses seres diferentes os deficientes, como eram chamados (Stobaus & Mosqueira, 2004).

Primitivamente, a Educação Especial era mais conhecida como ensino especializado, educação para pessoas com deficiência ou ensino de habilidades especiais (Alaminos, 2018). No entanto, os fundamentos da Educação Especial evoluíram com o passar dos anos para se tornarem mais abrangentes e inclusivos. A educação especial, sustentada por sua política, é projetada para atender às necessidades especiais de cada indivíduo, através de diferentes métodos de ensino e aprendizagem adaptados às suas limitações. Para atingir este objetivo, é necessário que as pessoas com necessidades especiais recebam acesso a ensino personalizado apropriado, assim como apoio técnico e social para o seu desenvolvimento.

No Brasil, a história da educação especial inicia-se no século XIX e, assim como registrado nos contextos europeu e norte-americano, tem suas raízes fundamentadas no atendimento clínico oferecido a pessoas com deficiência por instituições de iniciativas pessoais e privadas, em espaços segregados de ensino (Raimundo, 2020). A partir daí, a sociedade brasileira começou a se educar e a educação moldou-se de acordo com as necessidades individuais, tornando-se cada vez mais especializada e inclusiva.

De acordo com Silva (2010), na década de 1960, quando houve um grande aumento no número de instituições especializadas, a prática da educação segregada começou a ser questionada, tendo início então a luta pelo direito de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas comuns das escolas regulares. Em um primeiro

momento da história, essa luta foi representada pelo movimento de integração escolar que, ao menos na teoria, visava garantir a presença e a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Silva (2010) ainda afirma que, na prática, não houve uma reestruturação do sistema educacional para atender as especificidades dos alunos, ou seja, toda a responsabilidade recaía no aluno que teria que se adaptar ao novo ambiente de ensino no qual ele havia sido inserido.

No início do século XX, muitas iniciativas foram desenvolvidas para melhorar a qualidade da educação das pessoas com deficiência, como por exemplo, a criação de centros especializados para o ensino de pessoas com deficiências, ou o desenvolvimento de programas educacionais voltados para elas. Esses avanços permitiram que pessoas com deficiência tivessem acesso aos mesmos serviços educacionais oferecidos a quem não tem deficiências (Marc, 2020). Além disso, foram desenvolvidas iniciativas para que a educação especial pudesse melhorar a qualidade de vida e os resultados educacionais das pessoas com deficiência. Com o decorrer do tempo, a educação especial tornou-se cada vez mais inclusiva, como a implementação de políticas especiais para a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas normais.

Assim, considerando a demanda humana e social por emancipação e, conseqüentemente, em prol da inclusão da comunidade dos indivíduos nas diversas instâncias sociais, Lima *et al.* (2014) apresentam diversos documentos oficiais brasileiros que preconizam a inclusão escolar:

- Constituição Federal que, no Artigo 208, prevê o “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.
- Lei nº 8.069, sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe no Art. 54, inciso III, sobre a educação, afirmando que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção.
- Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação, Espanha, Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e qualidade, na qual o Brasil mostrou consonância com seus postulados.

- Lei nº 9.394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em seu capítulo V, dispõe quanto à educação especial, entendendo-a como “(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais”. A referida Lei delibera também sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e a organização específica para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos. Um ponto importante desta Lei também refere-se à formação especializada e adequada de professores em nível médio ou superior para atendimento especializado desses alunos em classes comuns.
- Plano Nacional de Educação / CNE – Aprovado pela Lei nº. 10.172/2001

A análise dos documentos apresentados revela um compromisso progressivo do Brasil com a inclusão escolar. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem claramente o direito à educação inclusiva, destacando a preferência pela integração dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. A adesão às declarações internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien e a Declaração de Salamanca, reflete o alinhamento do Brasil com os padrões globais de inclusão educacional.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é especialmente relevante ao definir a educação especial como uma modalidade escolar oferecida na rede regular, fornecendo recursos e metodologias específicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, a lei enfatiza a importância da formação especializada dos professores para garantir um ambiente educacional inclusivo.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, representa um passo significativo ao estabelecer metas claras para a promoção da inclusão, sinalizando o compromisso contínuo do Brasil em melhorar a educação para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais.

Em suma, esses documentos refletem uma evolução na compreensão e no apoio à inclusão educacional no Brasil, indicando a intenção do país de criar um sistema educacional verdadeiramente inclusivo, onde cada aluno, incluindo aqueles com necessidades especiais, tem a oportunidade de receber uma educação de qualidade. No entanto, para traduzir esses interesses em ações eficazes, é essencial um investimento contínuo em recursos, formação de professores e adaptações curriculares, garantindo que a inclusão se torne uma realidade tangível em todas as escolas do país.

3. Políticas Públicas de Educação Especial no Brasil: desafios, implementação e impacto na inclusão social

As políticas públicas são um conjunto de processos criados pelos governos, seja nacional, estadual ou municipal, para atender às necessidades do público. Essas políticas são desenvolvidas para garantir e colocar em prática direitos previstos na Constituição e outras leis, com o objetivo de resolver problemas públicos. Por exemplo, uma política pública pode ser desenvolvida para solucionar um problema relacionado à educação, saúde ou meio ambiente. Além disso, as políticas públicas são aplicadas de maneira diversa e seu sucesso depende de questões como a implementação, a monitoração e a avaliação de seus resultados. Correia e Batista (2018) enfatizam a importância das políticas nacionais para o alcance das metas relacionadas ao direito à educação das pessoas com deficiência, caso específico deste trabalho, a fim de evitar o impacto negativo de descontinuidade devido a mudanças de governo. Levando-se em consideração esses aspectos que a primeira normativa foi elaborada observando aspectos importantes em relação ao acesso de alunos especiais. Precisamente,

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Dutra, 2008, p.10).

De fato, a educação especial tinha como normativa a Política Nacional de Educação Especial (1994), conforme Fundamentos da Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), Plano Década de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Dessa forma, ao reafirmar os pressupostos baseado em modelos homogêneos de engajamento de aprendizagem, a Política não causa reformulação em algum grau de prática educacional valorizando o potencial de aprendizado diversificado na educação geral, mas mantém a responsabilidade pela educação desses alunos na abrangência da educação especial.

Dentro desse raciocínio, é importante esclarecer que o PNEE é uma política de Estado que tem como objetivo assegurar o direito à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta política foi estabelecida pela Lei nº 13.146 de 2015, conhecida como Lei de Acessibilidade. A PNEE tem como princípio básico a inclusão social destas pessoas, garantindo acesso à educação, bem como a qualidade desse ensino (Brasil, 2020).

Compreendemos então, que a PNEE, portanto, é uma estratégia do governo brasileiro para garantir o direito à educação para pessoas com necessidades especiais, tais como aquelas com deficiência intelectual, física, auditiva, visual, múltipla ou outras. Foi um passo importante para garantir a inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais e para promover a igualdade de oportunidades na educação. Ela tem contribuído para a formação de uma sociedade mais inclusiva e para a promoção da inclusão social e acadêmica de pessoas com necessidades especiais.

Para que se compreenda melhor esse processo, faz-se necessário compreender que a PNEE assegura a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou limitações, o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, de forma equitativa, inclusiva e com a melhor qualidade possível, garantindo-lhes o acesso à escola regular, com suporte de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva, se necessário. Além disso, a política também estabelece a formação de profissionais da educação para atender às necessidades educacionais especiais e a colaboração entre escolas regulares e especiais para promover a inclusão e a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas (Gomes, 2017).

As políticas públicas de Educação Especial no Brasil, desde a Política Nacional de Educação Especial em 1994 até a Lei de Acessibilidade de 2015, evidenciam o compromisso com a inclusão educacional. Além de garantir o acesso às escolas regulares, essas políticas enfatizam a qualidade do ensino, oferecendo suporte pedagógico e tecnológico conforme necessário. Elas também promovem a formação especializada de educadores e incentivam a colaboração entre escolas regulares e especiais. Contudo, para alcançar seus objetivos, é essencial não apenas criar leis inclusivas, mas também garantir sua aplicação efetiva. Isso demanda investimentos contínuos em recursos educacionais, treinamento de professores e conscientização pública. A verdadeira inclusão vai além das leis; é um compromisso duradouro com a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade. Somente por meio desse esforço contínuo e colaborativo, o Brasil poderá estabelecer um sistema educacional genuinamente inclusivo, preparando todos os alunos para um futuro de sucesso.

4. Inclusão e qualidade: Política de Educação Especial no Brasil

A Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras características especiais [1]. A Educação Inclusiva começa já na educação infantil, desenvolvendo as bases necessárias para a

construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno [2]. Esta política fomenta a criação de ambientes educacionais inclusivos e a implementação de metodologias, práticas pedagógicas, recursos e materiais que sejam adequados às necessidades educativas dos alunos com características especiais [1][3].

No bojo dessa discussão, é importante destacar que o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida é fundamental para o desenvolvimento humano e social. Ele permite que as pessoas tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos, habilidades e valores, o que é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos. Além disso, a educação é uma ferramenta poderosa para a promoção da igualdade de oportunidades e para a erradicação da pobreza e da exclusão social.

Por isso, é importante que a educação seja oferecida de forma equitativa, inclusiva e com a melhor qualidade possível. Isso significa que todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero, condição socioeconômica, localização geográfica ou outra condição, devem ter acesso a uma educação de qualidade. Além disso, é importante que as escolas e os programas de ensino sejam projetados de forma a incluir todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais.

Dessa forma, a PNEE é essencial para atender às necessidades e diferenças individuais de cada aluno. Por meio dele, é possível fornecer um conjunto de recursos que ajudam a garantir que as necessidades de cada aluno sejam atendidas de forma eficaz. Além disso, a educação especial também visa inculcar valores de diversidade e respeito à individualidade dentro da cultura das pessoas. Esses princípios são cada vez mais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade saudável e aberta. Por fim, a PNEE é importante porque ela preconiza um ambiente acolhedor e inclusivo na escola. Ela não exclui o aluno do convívio e aprendizado dos outros, e garante que todos os alunos tenham oportunidades iguais de educação (Lima & Pletsch, 2018).

Nessa perspectiva, a importância da PNEE é fundamental para garantir a igualdade de oportunidades e o direito à educação de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais. A educação especial é uma modalidade educacional importante porque permite que as pessoas com necessidades especiais desenvolvam suas habilidades, ampliem suas competências e contribuam para o desenvolvimento da sociedade. Além disso, contribui para a formação de uma sociedade mais inclusiva e solidária, pois promove a valorização da diversidade e a construção de uma cultura de respeito e tolerância às diferenças, assim como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a formação de cidadãos críticos e participativos.

A Política Nacional de Educação Especial é importante por diversas razões, a saber: inclusão: uma política que promove a inclusão de pessoas com necessidades especiais na sociedade e na escola regular, garantindo-lhes o direito à educação e ao desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Qualidade de vida: a educação especial contribui para a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, proporcionando-lhes oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Formação de profissionais: a política garante a formação de profissionais especializados na área de educação especial, capacitando-os para atender às necessidades educacionais dessas pessoas.

Promoção da equidade: a política busca promover a equidade e a justiça social, garantindo o acesso à educação para todos, independentemente de suas necessidades especiais.

Integração: a política também promove a integração e a colaboração entre escolas regulares e especiais, criando oportunidades para a interação e o aprendizado mútuo.

Em resumo, a Política Nacional de Educação Especial é importante para garantir o direito à educação, a inclusão e a integração de pessoas com necessidades especiais na sociedade, e para promover a equidade e a justiça social.

Em que pese o exposto, foi em 2001 que foram instituídas as Diretrizes Nacionais de Educação Especial educação básica (BRASIL, 2001a), onde se assume a educação especial como modelo de educação escolar com recursos e serviços educacionais específicos transversais e eventualmente complementares (serviços comuns de apoio educativo como recursos, apoio profissional e visitas de ensino), suplementos (cursos enriquecidos ou aceleração) ou mesmo substituição (escola ou classe especial) de alunos altamente capazes/superdotados", para garantir a escolarização e promover desenvolver o potencial dos alunos carentes educação especial" (Brasil, 2001, art. 3º).

De fato, algumas diretrizes que visam democratizar o acesso à educação especial brasileira, como a que baseia na promoção de um ensino de qualidade para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e habilidades/superdotação. É importante buscar proporcionar aos alunos acesso a um ensino de qualidade com base no PNEE, pois isso garantirá que os alunos possam ter acesso aos mesmos materiais de ensino, à mesma orientação e ao mesmo nível de exigência que os alunos sem deficiência.

Assim também, uma das diretrizes da PNEE visa garantir a participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em atividades em grupo. É importante certificar-se de que os alunos com deficiência recebem direitos iguais aos dos alunos sem deficiência, pois isso promove a equidade e a inclusão. Além disso, permitirá que os alunos desenvolvam habilidades sociais, pois as atividades em grupo oferecerão a eles a oportunidade de praticar a comunicação, o trabalho em equipe e a cooperação.

Os programas também darão aos alunos acesso ao mesmo conteúdo ensinado nos alunos regulares, mas com a ajuda de recursos especiais. Em suma, o PNEE estabelece várias diretrizes que visam a democratizar o acesso à educação especial brasileira. Essas diretrizes são importantes para garantir que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação recebam a mesma educação de qualidade que os alunos regulares.

Sobre a abrangência da PNEE é nacional, ou seja, se aplica a todo o território brasileiro, independentemente do tipo de instituição de ensino ou da modalidade de ensino (pública ou privada). Além disso, ela se aplica a todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação básica, técnica e superior (Garcia & Michels, 2011).

Desta forma, a PNEE abrange todas as fases da educação, desde a educação inclusiva na educação infantil, passando pela educação básica, ensino médio, ensino superior e além. A política prevê um conjunto de ações para garantir a implementação da educação inclusiva, como: acessibilidade ao ensino, adaptações curriculares, matrículas sem custo para alunos com deficiência, atendimento pedagógico personalizado, acesso a recursos de Tecnologia Assistiva e atenção especializada. Além disso, a PNEE também prevê a realização de ações de formação continuada para os profissionais da educação, para que possam implementar adequadamente a educação inclusiva.

O Parecer CNE/CEB nº 17 destaca a abrangência da Política Nacional da Educação Especial, indo além da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, abrangendo também outros aspectos, como a educação em geral, o ensino médio, o ensino superior, a formação de professores e a formação da comunidade. A abrangência da Política Nacional da Educação Especial também se estendeu a outras áreas, como o nível de ensino fundamental, o ensino médio para jovens e adultos, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação ambiental, a educação indígena, a educação de pessoas com deficiência, a educação para melhoria da qualidade de vida, e a educação para a liderança e cidadania.

Também importante, é que este processo seja acompanhado de ações abrangentes, como a reformulação administrativa, técnica e financeira dos sistemas educacionais e a melhoria das condições de ensino.

A figura a seguir descreve a forma como os serviços de educação especial devem ser entendidos e prestados, como parte do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis educacionais e cargas docentes.

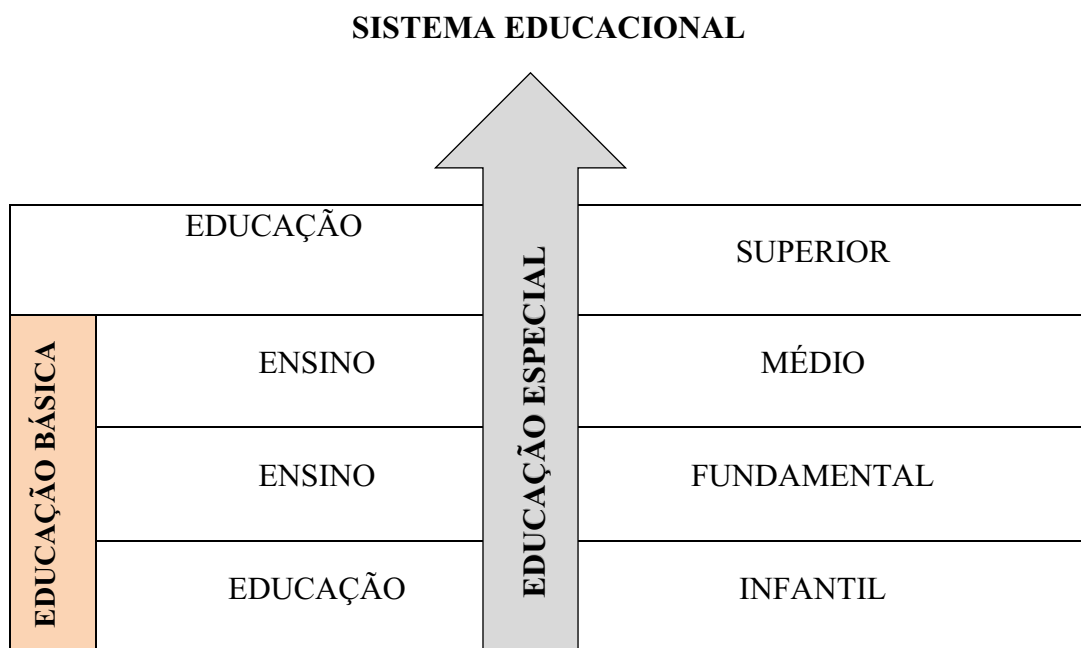


Figura 1. Sistema Educacional (Adaptado de BRASIL, 2001).

A criação da Política Nacional de Educação Especial foi um marco importante no sentido de garantir um atendimento especializado e individualizado a uma parcela da população historicamente deixada à margem da sociedade, as pessoas com deficiência. Isso porque essa política prevê que os alunos alvo da educação especial matriculados no ensino comum recebam o atendimento educacional especializado.

Apesar de ser considerada um avanço na área educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Inclusão não consegue ser efetivada no seu aspecto inclusivo e instrucional, em especial, na zona rural ribeirinha da cidade de Manaus-Amazonas. Existem dificuldades para atendimento de alunos com necessidades especiais, ou seja, os direitos dos alunos com NEE estão garantidos, mas não estão plenamente efetivados. Isso porque, falta entendimento sobre Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da integração instrucional e inclusão escolar. Nesse sentido, é de fundamental importância um estudo que se

avaliar as dificuldades de se efetivar esta política pública em localidades rurais no processo de inclusão e aprendizagem dos alunos.

5. Educação do Campo no Brasil: desafios e perspectivas

A Educação do Campo no Brasil enfrenta desafios complexos e profundos, ligados às lutas sociais do Movimento de Educação do Campo. Originado da urgência em melhorar a vida rural, o movimento visa garantir os direitos básicos, especialmente o acesso à educação. Apesar de ser um direito fundamental, a educação rural tem sido consistentemente prejudicada, conforme revelado em seminários nacionais promovidos pelo movimento. Em 1998, foi denunciado um cenário educacional precário, com alto índice de analfabetismo, infraestrutura escolar insuficiente e falta de professores integrados. Infelizmente, mudou um pouco desde então: o analfabetismo persiste, as escolas rurais sofrem com a falta de infraestrutura e a qualidade do ensino estão comprometidas pela escassez de professores envolvidos. Apesar dos esforços do Movimento de Educação do Campo, a promessa de uma educação de qualidade para a população rural brasileira continua distante, ressaltando a necessidade urgente de ações mais adequadas e políticas públicas robustas para transformar essa realidade (Carvalho, 2011).

Molina (2015) e Hage e Corrêa (2019) destacam a persistência dos desafios enfrentados pela Educação do Campo no Brasil, apesar dos avanços legislativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica de 2002. Historicamente, a Educação do Campo foi subjugada, privilegiando os interesses urbanos em detrimento das áreas rurais. A filosofia educacional rural foi muitas vezes ignorada em favor de abordagens urbanas, resultando em escolas rurais precárias. Embora haja marcos legais, a transformação profunda dessas escolas ainda é um desafio monumental. A palavra "desafio" encapsula a luta constante para superar barreiras sistêmicas, colocando a necessidade urgente de políticas e práticas educacionais mais eficazes para realmente melhorar a Educação do Campo no Brasil.

O cenário educacional no campo, conforme estudado por Carvalho (2011), continua marcado pela influência urbana, apesar dos esforços dos movimentos sociais por uma educação contextualizada e valorizadora dos valores rurais. A persistência desses desafios subjetivos impede o acesso e a permanência das crianças e jovens nas escolas rurais. A falta de uma educação adaptada às suas realidades resulta em altas taxas de idade-série, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Esta discrepância revela um descompasso entre a educação oferecida e as necessidades da comunidade rural, ressaltando a urgência de políticas

educacionais que respeitem a identidade local, promovendo um ambiente inclusivo e relevante para os estudantes do campo.

No contexto educacional, é crucial salientar que a proposta da educação do campo emergiu em uma sociedade hierarquizada, enfatizando a diversidade e especificidade como componentes essenciais para uma educação abrangente que compreende as conexões entre o particular e o geral, o local e o nacional-global. Essa abordagem visa não apenas valorizar as diferenças, mas também conter as disparidades sociais. Nesse sentido, a educação do campo atua como um instrumento transformador, promovendo a igualdade ao considerar e respeitar as diversas realidades culturais e sociais presentes nas áreas rurais. Esta perspectiva, conforme proposta por Silva e Cavalcante (2020), destaca a importância de uma educação que considere a diversidade como uma riqueza a ser valorizada, trabalhando para reduzir as desigualdades sociais e promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Na história da educação, especialmente na educação do campo, os baixos índices de alfabetização, que muitas vezes levam à reprovação e alteração de idade-série, estão intrinsecamente ligados à oferta insuficiente de educação de qualidade (Carvalho, 2011). Contudo, é importante ressaltar que a proposta da educação do campo dinâmico dois princípios cruciais: a valorização da diversidade e da especificidade, com o intuito de reduzir as disparidades educacionais (Silva & Cavalcante, 2020). Essa abordagem regularmente mostra que as lacunas educacionais estão profundamente ligadas à falta de atenção às comunidades rurais. Ao focar esses elementos, a educação do campo não busca apenas aumentar as taxas de alfabetização, mas também visa criar um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades diversas dessas áreas, contribuindo para uma transformação significativa no cenário educacional rural.

A relevância da educação do campo é inegável, sendo uma política estratégica que visa não apenas expandir, mas também qualificar o acesso à educação básica e superior para crianças e jovens que vivem nas áreas rurais. Este imperativo é respaldado pelo Decreto de n. 7.352/2010, emitida pela Presidência da República, que delinea a política de educação do campo e estabelece o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Silva & Cavalcante, 2020). Através dessas medidas, a educação do campo não apenas quebra barreiras de acesso, mas também enaltece os conhecimentos locais, promovendo uma abordagem inclusiva e culturalmente sensível. Além disso, ao proporcionar educação superior, ela não só capacita indivíduos, mas também impulsiona o desenvolvimento sustentável das áreas rurais. Investir nesse tema não apenas transforma vidas, mas também fortalece

comunidades, estimula o progresso econômico e social e, por fim, constrói uma sociedade mais justa e equitativa.

Brentan (2004, p. 175) esclarece o que é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA é um programa de educação de trabalhadores rurais em projetos de assentamento da reforma agrária. O objetivo geral do PRONERA é fortalecer a educação em tais projetos estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável.

De fato, três pontos essenciais sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA podem ser destacados. Em primeiro lugar, destaca-se que o PRONERA é de vital importância para jovens e adultos que residem em assentamentos e estão diretamente relacionados à reforma agrária, demonstrando sua relevância para as comunidades rurais. Em segundo lugar, o programa é baseado em fundamentos legais e na legislação vigente, proporcionando uma estrutura sólida para suas atividades educacionais. Além disso, o PRONERA busca resgatar a cidadania dos habitantes do campo, elevando sua autoestima e fomentando a autonomia. Por meio do conhecimento, o programa promove a conscientização política, social e cultural, capacitando os indivíduos para se organizarem de forma eficaz. Dessa forma, o PRONERA não oferece apenas educação, mas também capacita as comunidades rurais, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dessas populações (Toledo, 2021).

Além disso, a legislação que fundamenta a educação do campo não reflete apenas princípios essenciais de uma sociedade que valoriza o conhecimento, mas também se traduz em uma ferramenta vital para a promoção da cidadania. Ela atende a uma demanda crucial dos trabalhadores rurais: a legitimação e concretização de seus direitos sociais, incluindo o acesso à educação. Esses direitos foram sistematicamente negados a eles enquanto estavam nas áreas rurais. Quando foram obrigados a migrar para áreas urbanas, muitos já estavam desprovidos de autoestima e motivação para iniciar ou continuar seus estudos. Assim, a legislação que respalda a educação do campo não apenas abre portas para o conhecimento, mas também restaura a confiança, incentivando esses indivíduos a se engajarem em suas jornadas educacionais.

Portanto, essa legislação não representa apenas um avanço legal, mas também uma fonte de empoderamento e transformação social para os trabalhadores rurais (Santos *et al.*, 2020).

A educação do campo surgiu como resposta à necessidade premente de fornecer uma educação estruturada e adaptada à vida rural, atendendo a uma população historicamente privada desse direito, como destacado nos estudos de Santos *et al.* (2020). Entretanto, ao longo de sua implementação, tornou-se evidente que simplesmente oferecer acesso à educação não é suficiente. É imperativo criar condições que garantam não apenas o acesso, mas também a qualidade do ensino, proporcionando aos habitantes rurais uma melhoria substantiva em suas condições de vida, como enfatizado por Martins (2020). Assim, além de levar em consideração os aspectos específicos da vida no campo, a educação do campo deve concentrar-se na criação de um ambiente educacional enriquecedor que não apenas ensine, mas também capacite, promovendo um desenvolvimento integral e sustentável das comunidades rurais.

Melo (2017) ressalta a compreensão da importância de retratar a realidade da educação do campo é crucial, visto que há muito tempo tem sido uma causa defendida fervorosamente pelos movimentos sociais e pelos próprios camponeses. Sob essa perspectiva, a verdadeira oferta de educação nas escolas rurais é alcançada somente quando esta é moldada para atender verdadeiramente aos interesses e necessidades dos habitantes do campo, particularmente nos aspectos estruturais e educacionais. Nesse cenário, destaca-se a necessidade de atenção especial do educador do campo, que muitas vezes não está familiarizado, não se identifica ou não foi devidamente preparado para atuar dentro dos princípios da educação do campo.

Em sua análise incisiva, Martins (2020, p. 19) lança uma luz crítica sobre a oferta educacional nas áreas rurais:

A oferta escolar no campo sempre foi questionada pelas suas características. E uma análise mais cruel vai afirmar que ela é a sobra da escola urbana, quase que no sentido literal da palavra, desde materiais, estruturas, até mesmo no que tange a profissionais e conteúdo. Historicamente, o conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. De um modo mais elegante, pode-se dizer que a escola e educação nas áreas rurais sempre tiveram um tratamento periférico por parte dos organismos mantenedores e os sistemas governamentais de ensino.

O autor enfatiza de maneira contundente que a deficiência estrutural, a falta de materiais adequados e professores avançados na educação do campo são sintomas de um problema mais

amplo: a percepção de que esse modelo educacional é uma mera extensão inferior da escola urbana. Essa situação é agravada pelo tratamento desigual dispensado em áreas rurais, especialmente no contexto educacional, em comparação com as áreas urbanas. O contraste nítido entre as condições em que os professores ensinam e os alunos aprendem nas áreas rurais e urbanas reflete duas abordagens distintas e muitas vezes desiguais por parte das administrações governamentais. Esse cenário sublinha a disparidade entre as políticas educacionais para o campo e para a cidade, ressaltando a necessidade urgente de uma reformulação significativa e equitativa das políticas educacionais para garantir uma educação de qualidade em todos os contextos, independentemente de sua localização geográfica.

Nesse contexto, Bicalho (2018, p. 232) apresenta uma perspectiva crucial ao afirmar que: é essencial promover a gestão de processos educativos escolares e não escolares no campo; para comprometer-se com a educação pública e gratuita atenta aos problemas estruturais que afetam tais escolas; para atentar às questões educacionais oriundas do campo formar educadores comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos camponeses, para atuação prioritária nas escolas do campo.

A análise de Bicalho (2018) evidencia a presença de problemas estruturais na educação do campo, não apenas nas escolas, mas também na compreensão das necessidades dos habitantes rurais e dos educadores. A falta de adequação do ensino aos contextos culturais e sociais do campo destaca a necessidade urgente de qualificação docente, integrando tanto teoria quanto prática. Esse cenário ganha relevância ao considerar “as contradições da educação do campo, que contrastam a riqueza dos contextos socioculturais com a inadequação dos serviços institucionais nas diferentes regiões deste vasto Brasil” (Barbosa *et al.*, 2020, p. 37). A confrontação dessas perspectivas sublinha a urgência de uma abordagem mais holística e sensível na educação rural, acompanhando e incorporando as diversas realidades culturais e sociais das comunidades, em vez de ignorá-las.

De fato, como ressalta Bicalho (2018), é essencial implementar processos de gestão que abordem as deficiências estruturais nas escolas rurais, incluindo melhorias nas instalações, materiais educacionais de qualidade e treinamento adequados para os professores. Além disso, uma observação de Barbosa (2020) destaca que as particularidades da vida no campo ainda são supervisionadas pelas instituições governamentais que supervisionam o processo educacional. “a diversidade da comunidade escolar, bem como conhecer as reais necessidades de

aprendizagens daqueles que estão longe dos centros urbanos” (Melo, 2017, p. 35). A integração dessas perspectivas ressalta a necessidade de uma abordagem mais holística e adaptada, mudando não apenas a melhoria das infraestruturas, mas também uma compreensão aprofundada e urgente sensível das especificidades das comunidades rurais no contexto educacional.

Além disso, os detalhes fisiográficos da região ribeirinha, com suas características únicas, delineiam um cenário moldado pela natureza. Nesse contexto, professores e alunos ribeirinhos são profundamente afetados, pois a geografia e os espaços educacionais são influenciados e determinados pelas características naturais do local (Felicetti *et al.*, 2021).

Com base nas teorias de Figueira (2018), é evidente que a educação do campo, especialmente as escolas rurais, apresenta destaques marcantes. Nota-se a presença de prédios escolares inadequados e pré-estruturacárias projetados para funcionar como ambiente educacional. Esse cenário leva ao atendimento de alunos em aulas multisseriadas, que, a cada ano, diminuem, culminando, por vezes, no fechamento das escolas. Além disso, a falta de capacitação dos professores para lidar com os desafios específicos do ambiente rural também contribui para essa situação. Isso sugere que, de certa forma, a educação do campo priorizou o ato de ensinar, negligenciando a necessidade de proporcionar qualidade ao ensino. Além disso, não foram devidamente abordadas questões materiais e sociais específicas dessas escolas, onde os professores frequentemente desempenham vários papéis, atuando como secretários, merendeiros, faxineiros, além de lecionar.

Ghedini e Bonamigo (2020, p. 85) já tivemos conhecimento deste cenário preocupante, destacando que:

A escolarização de crianças e adolescentes moradores desses espaços geográficos continua sendo por meio de classes com multianos de escolarização em que, numa mesma sala de aula, há estudantes cursando o primeiro ano, outros cursando o segundo, e, as vezes, até o quinto ano de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade de um único professor, uma vez que moram em vilas, áreas ribeirinhas, fazendas, sítios e pequenas comunidades que ficam distantes dos meios urbanos, situação essa que se torna a única maneira que o poder público municipal encontra para prestar atendimento a essas populações.

Conforme observado, as salas multisseriadas, onde alunos de diferentes níveis e séries, juntamente com o mesmo espaço sob a orientação de um único professor, continuam sendo uma

característica distintiva da educação do campo. Esses estudantes residem em comunidades rurais afastadas dos centros urbanos e, em teoria, deveriam receber um currículo adaptado às suas realidades. No entanto, conforme destacado por Figueira (2018), a formação desses alunos muitas vezes prioriza o mercado em detrimento de suas necessidades específicas. Isso resulta em um ensino superficial, tradicional e, por vezes, improvisado, combinado com infraestruturas físicas precárias, o que prejudica o acesso e a permanência dos alunos e, conseqüentemente, aumenta as taxas de evasão escolar.

Portanto, de acordo com as considerações de Goulart (2020), a situação da Educação do Campo no Brasil revela que estamos apenas no início de compreender e enfrentar os desafios da educação básica nas áreas rurais. É inegável que herdamos uma dívida social significativa, e o compromisso de resolvê-la a curto e médio prazo é complexo. No entanto, é reconfortante considerar que, ao trazer à tona as razões que levaram a negligenciar as comunidades rurais, florestais e ribeirinhas, além de aproveitar as experiências acumuladas até o momento, não estamos começando do zero.

De acordo com Arroyo (2018), ao longo dos últimos 20 anos, a Educação do Campo tem sido marcada pela radicalização dos movimentos sociais em relação ao direito à educação como uma formação humana completa. Além de garantir o direito de aprender, esses movimentos têm como foco a função docente-educadora, indo além do ensino convencional. A formação dos educadores rurais exige um comprometimento muito mais profundo do que simplesmente preparar professores. Essa lição é aprendida a partir das lutas dos movimentos sociais rurais que buscam uma formação específica para educadores do campo, incluindo indígenas, quilombolas, ribeirinhos, e pessoas das florestas. Nas palavras do autor, essa abordagem reforça a intencionalidade da Educação do Campo, mostrando que vai além do ensino tradicional. Dessa forma,

A educação se faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla. Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, professoras e professores... O foco de nossos olhos não pode ser somente na escola, programas, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm formando, educando um novo homem, uma nova mulher, crianças, jovem e adulto (Arroyo, 1999, p. 115).

A citação de Arroyo (1999), ressalta a importância de compreender a educação como parte integrante da dinâmica social e cultural mais ampla. Ele nos lembra que, como educadores, não podemos limitar nosso foco apenas à escola, aos programas educacionais, currículos, métodos de ensino ou qualificações dos professores. Em vez disso, é essencial que tenhamos sensibilidade para perceber como a sociedade está moldando e formando novos sujeitos: crianças, jovens, adultos e professores. A educação não acontece apenas nas salas de aula, mas é um processo que se desenrola em toda a sociedade. É fundamental entender como essa dinâmica social contribui para a formação de novos indivíduos, questionando como estamos educando e formando um novo homem, uma nova mulher e cidadãos em constante evolução. Essa perspectiva ampliada da educação nos lembra de considerar o contexto social e cultural ao planejar e implementar práticas educacionais educacionais.

Na abordagem da educação do campo, a pesquisadora Mônica Molina destaca as políticas públicas educacionais para áreas rurais. Seus estudos focalizam os assuntos nessas regiões remotas, evidenciando a necessidade de uma qualificação docente específica. A partir dos anos 80, os movimentos sociais e o governo exigiram uma educação contextualizada com a vida no campo, resultando na urgência de preparar professores para essas escolas. Molina destaca a complexidade dessa formação, variação de interações entre diversos fatores e colaborações interdisciplinares. A presença de professores "leigos" devido à falta de formação adequada evidencia a precariedade das escolas rurais. Assim, Molina sublinha a necessidade de diálogo, parcerias e uma visão holística para superar os desafios da educação do campo (Molina & Antunes, 2014).

Nos últimos anos (2004-2016), as políticas públicas abrangentes foram inovadoras, desde a alfabetização de jovens e adultos até a educação superior, incluindo a formação de educadores do campo. Mônica Molina destaca esses avanços no cenário educacional brasileiro, enfatizando a importância de preservar conquistas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Ela ressalta a necessidade de resistir a retrocessos, protegendo políticas públicas moldadas por intensas lutas sociais (Molina, 2015).

A partir de pesquisas sobre importantes projetos políticos para a população rural, Molina e Antunes (2014) revelam que o PRONERA surgiu em 1997 no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA com o propósito de combater o alto índice de analfabetismo no campo. Inicialmente focado na alfabetização de jovens e adultos, o programa expandiu-se para a formação de educadores rurais assentados, beneficiando cerca de 200 mil trabalhadores rurais em diferentes níveis educacionais, desde a alfabetização até cursos

superiores. Colaborando com mais de 60 universidades e 200 convênios, o PRONERA proporcionou a formação de educadores do campo, incluindo cursos como Magistério e Pedagogia da Terra. O sucesso desse programa impulsionou a criação do PROCAMPO, um esforço do Ministério da Educação e Cultura - MEC para estabelecer diretrizes específicas nas instituições de ensino superior que oferecem cursos de Licenciatura em Pedagogia do Campo. Em resposta à pressão dos movimentos sociais, o MEC lançou editais em 2008 e 2009, permitindo a oferta da Licenciatura em Educação do Campo por outras instituições (Molina & Antunes, 2014).

Atualmente, as conquistas educacionais no campo enfrentam desafios decorrentes de políticas de redução de verbas e exclusão de secretarias ministeriais, refletindo o atual cenário conservador. Hage e Correa (2019) apontam que o governo eleito representa uma postura oposta às ações da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável por programas como PRONERA e PROCAMPO. A SECADI foi recebida pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SMEE), que, até agora, não apresentou iniciativas para atender às comunidades rurais. Este retrocesso, marcado pelo impacto ambiental e social, compromete os direitos conquistados pelos movimentos sociais do campo e protegidos pela Constituição de 1988.

A educação do campo, segundo a autora, transcende os limites escolares, sendo mais abrangente do que a mera instrução em salas de aula. Reduzir a tal contexto é simplificar uma complexa luta de classes e conflitos sociais, obscurecendo a verdadeira essência do movimento educacional no campo. Molina destaca a necessidade de incidir sobre os processos de ensino-aprendizagem, pois ao fazê-lo, moldamos não apenas a educação formal, mas também a compreensão do mundo pelos educandos, desafio este que vai muito além dos limites da sala de aula (Molina, 2015).

Molina (2015) enfatiza a importância do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, destacando-o como um espaço fundamental de articulação para diversos grupos envolvidos na luta pela educação no campo. Estabelecido em 2010, o FONEC representa uma ferramenta essencial na defesa e promoção da educação, unindo entidades e defensores dos interesses das comunidades rurais. Sua criação reflete a necessidade de uma voz coletiva para garantir os direitos educacionais do meio rural, tornando-se um importante instrumento de resistência e defesa na busca por uma educação de qualidade no contexto rural.

Segundo a autora, os desafios relacionados às escolas do campo incluem:

[...] diversas precariedades físicas no âmbito das próprias condições de oferta de escolarização, ligados a diferentes itens da infraestrutura, como ausência de laboratório de informática, ausente em 76% das escolas do campo (50.909 escolas, de 66.992); ou, ainda de 83,9% de escolas sem internet; de 11,2% de escolas energia elétrica (7.473 escolas) e até mesmo 13, 5% sem água potável (9.067 escolas); quanto, com a extrema fragilidade da formação dos educadores que atuam nestas escolas do campo, enfrentamos nos últimos anos, o crescimento de um outro problema extremamente grave: a forte inserção e presença ostensiva de diversos programas do agronegócio nas escolas do campo (Molina, 2015, p.391).

A autora destaca o papel fundamental do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) como um espaço crucial para a articulação e defesa da educação no campo. Criado em 2010, o FONEC representa uma voz unificada na luta pelas melhores condições educacionais e é essencial para o avanço dessa causa.

Molina (2015) nos convida a enxergar além das palavras, destacando a interligação profunda entre campo, educação e políticas públicas. Sua reflexão nos desafia a compreender a realidade da Educação do Campo como uma trama intrincada de elementos que moldam a sociedade brasileira.

A proposta é que tenhamos como pano de fundo de nossa reflexão que, ao falarmos da tríade estruturante: campo – educação – política pública, não estamos apenas usando uma figura de linguagem, mas, de fato, nos desafiando a dizer que só podemos compreender o fenômeno da realidade brasileira que a categoria Educação do Campo busca expressar, se a olharmos a partir da intrínseca conexão entre estes elementos (Molina, 2015, p.386).

A citação de Molina (2015) destaca a interdependência essencial entre campo, educação e políticas públicas na compreensão da realidade da Educação do Campo. Ela nos lembra que não é apenas uma questão de discurso, mas uma rede intrincada de fatores interligados. Ao analisar essa tríade, é evidente que a Educação do Campo não pode ser isolada do contexto rural, das práticas educacionais específicas e das políticas públicas que a moldam. Essa interconexão enfatiza a necessidade de políticas abrangentes e sensíveis, que levem em consideração não apenas a sala de aula, mas também a vida no campo. Portanto, a compreensão

genuína da Educação do Campo requer uma visão holística, incorporando todos esses elementos inter-relacionados.

6. Educação Ribeirinha na Amazônia: desafios e adaptações em um ambiente geograficamente complexo

A região amazônica, adornada por uma extensa hidrografia e celebrada globalmente por sua rica biodiversidade e patrimônio cultural, ainda enfrenta desafios importantes em relação à prestação de serviços essenciais, como educação e saúde, para sua população rural (Érica, 2021). É crucial observar que a Amazônia é caracterizada por terras firmes, que não sofre inundações mesmo durante as “cheias”, e áreas de várzea, localizadas em zonas ribeirinhas, com maior probabilidade de inundação (Pereira, 2020). Estas características geográficas complexas ressaltam as dificuldades adicionais enfrentadas pelas comunidades na região em termos de acesso a serviços básicos.

Segundo o livro "Geografias Pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica" de Edward Soja, "territorialidade" refere-se à forma como as pessoas se relacionam, ocupam e atribuem significados ao espaço geográfico ao seu redor, considerando aspectos sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, entendemos que as populações ribeirinhas da Amazônia têm uma ligação intrínseca com a natureza, especialmente com os ecossistemas da várzea, o rio e a floresta. Essa relação dinâmica molda não apenas seus modos de vida, mas também influencia profundamente seu conhecimento e sabedoria, especialmente no manejo dos recursos naturais. A compreensão dessas territorialidades é essencial para entender a educação do campo e a diversidade amazônica, pois mostra como a interação harmoniosa com o ambiente natural é uma parte fundamental de suas identidades e práticas diárias (Pereira, 2020).

Nesse contexto, é evidente que a educação pública na região amazônica, especificamente para os povos da floresta e ribeirinhos, exige uma abordagem única, levando em consideração as particularidades do trabalho no campo. A análise se alicerça na compreensão da realidade dessas comunidades, embasada em teorias e práticas educacionais, promovendo um projeto de sociedade fundamentado na autonomia, no pensamento crítico e na ação transformadora (Costa, 2021). Essa perspectiva ressalta a importância de considerar não apenas as necessidades educacionais, mas também os valores culturais e modos de vida específicos dessas coisas, proporcionando uma educação que está verdadeiramente integrada com a sua realidade.

Neste contexto educacional, especialmente no ambiente ribeirinho da Amazônia, surgem contrastes notáveis. Ao explorar essa realidade complexa, foi essencial estabelecer uma categorização em três zonas distintas: escolas situadas ao longo do Rio Negro, escolas às margens do Rio Amazonas e escolas localizadas ao longo das rodovias. Cada uma dessas zonas segue um calendário escolar específico, levando em conta o regime mensal de vazante e enchente, uma adaptação crucial às variações naturais das águas na região (Felicetti *et al.*, 2021).

Brigida e Ramos (2020, p. 204) enfatizam a necessidade urgente de ajustes específicos para a educação em comunidades ribeirinhas do campo, argumentando que,

No contexto da educação ribeirinha amazônica, alguns avanços foram alcançados, como exemplo, o ajuste do calendário escolar diferenciado, de acordo com a realidade amazônica, que se relaciona ao ciclo das águas e aos períodos de enchente e vazante dos rios. No entanto, um ponto primordial ainda não está na realidade da educação ribeirinha amazônica: um currículo que aborde suas práticas socioculturais, realidades locais das comunidades e povos tradicionais ribeirinhos.

É inegável, portanto, que a interdependência entre o ciclo das águas na região amazônica e o calendário educacional das comunidades ribeirinhas requer uma abordagem adaptada e sensível à sua cultura única. Isto sublinha não apenas a singularidade da vida ribeirinha, mas também destaca a riqueza da diversidade cultural entre os trabalhadores rurais e os povos da floresta. Nas comunidades rurais/ribeirinhas, uma série de atividades intrincadas se entrelaçam, conectando saberes diversas e representações sociais em intrincadas redes de relações socioambientais e práticas conhecidas profundamente intrincadas. Adaptar o currículo e o calendário educacional a essas complexidades não apenas respeita as tradições locais, mas também enriquece o ambiente de aprendizagem ao integrar esses conhecimentos autênticos. Essa adaptação é crucial para uma educação inclusiva e culturalmente sensível, regularizando e celebrando a diversidade única dessas comunidades ribeirinhas (Vasconcelos & Albarado, 2015).

Nesse contexto, torna-se evidente que a educação ribeirinha, devido à sua geografia e características singulares, exige uma abordagem distinta das escolas urbanas, exigindo uma divisão e configuração adaptadas para atender eficazmente essa comunidade (Felicetti *et al.*, 2021). É crucial considerar a diversidade dos povos da floresta ao promover atividades que fortaleçam a interação entre sociedade e meio ambiente (Vasconcelos & Albarado, 2015). Essa

compreensão aprofundada da inter-relação entre a educação ribeirinha e seu ambiente específico é fundamental para criar estratégias educacionais que se alinhem com as necessidades e contextos locais.

Santos e Molina (2020, p. 361) ressaltam que, diante desse cenário complexo e multifacetado,

Os desafios dos educadores que atuam nessa região e que têm a educação como prática da liberdade e compromisso com a causa dos povos da Amazônia são imensos. É nesse contexto que a Educação do Campo no território ribeirinho tem buscado contribuir para o fortalecimento da identidade dos sujeitos que nele residem, tornando-se uma aliada dos movimentos sociais que enfrentam cotidianamente o poder dos grupos capitalistas que avançam sobre esse território, provocando todo tipo de conflito.

Os autores destacam o desafio significativo de proporcionar educação a uma região com tantas adversidades. A educação nas áreas rurais e ribeirinhas desempenha um papel fundamental na emancipação dos indivíduos e na preservação de suas identidades culturais. Essa importância é destacada pelo fato de que, para os povos das florestas, “[...] têm no trabalho uma dimensão ontológica, pois é por meio dele que vão se constituindo suas identidades e culturas. Pela produção, eles vão criando e recriando a sua própria vida, satisfazendo suas necessidades [...]” (Santos & Molina, 2020, p. 361).

No vasto cenário amazônico, a complexidade geográfica e a biodiversidade intrigam, mas também impõem desafios significativos. Pereira (2020, p. 15) entende que:

são essas características que evidenciam a Amazônia como a maior mata verde do planeta, perpassando principalmente pela questão geográfica, a qual se destaca e se identifica pela imensa quantidade de florestas, terras, animais, águas compostas por: furos, rios e igarapés, em que os sujeitos rurais-ribeirinhos trafegavam (ainda hoje trafegam em menor ou maior intensidade, por conta da criação das rodovias que possibilitaram outra forma de deslocamento de forma bem mais rápida), como se fosse via de acesso adiferentes cidades [...].

A questão central que se coloca é que no contexto educacional amazônico, a complexidade geográfica se apresenta como um desafio significativo. A dificuldade de deslocamento para os sujeitos ribeirinhos, seja pelas vias fluviais ou rodoviárias, ainda persiste

nos dias de hoje, tornando o acesso à educação um obstáculo real. Nas escolas dessas comunidades, que abrangem uma diversidade de grupos como indígenas, quilombolas e camponeses, professores e alunos mantêm uma ligação íntima com o ambiente que os cerca, o que destaca a importância de uma abordagem educacional sensível e adaptada às realidades locais (Avelar, 2020).

É essencial considerar que os sujeitos inseridos na realidade amazônica não são passivos. Martins (2020) ressalta que eles iniciaram um processo de resistência às adversidades do contexto. Nesse sentido, diversos movimentos atuantes nas áreas rurais se uniram aos anseios das comunidades escolares para denunciar as condições estruturais e educacionais precárias. Essa mobilização visa construir perspectivas mais positivas em relação à aprendizagem e à emancipação dos sujeitos do campo. A participação ativa nessas comunidades e movimentos sociais é um passo significativo no direcionamento à transformação e ao aprimoramento da educação na região amazônica.

7. O Município de Manaus no contexto da Educação Especial

A Educação Especial é uma modalidade de ensino dedicada a atender às necessidades educacionais de pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Em Manaus, essa modalidade de ensino é respaldada por um arcabouço legal e políticas públicas que visam assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência desses alunos na escola. Além disso, são estabelecidos serviços especializados para atender suas demandas educacionais de forma específica e inclusiva (Barroso *et al.*, 2022).

O Marco Legal da Educação Especial em Manaus é composto por diversas leis e documentos que estabelecem as diretrizes e normas para a oferta de serviços especializados na rede municipal de ensino. Destaca-se a Lei Municipal nº 808/2003, que institui a Política Municipal de Educação Especial em Manaus, e o Decreto nº 9.765/2019, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino (Vicente & Galvani, 2019). Esses documentos estabelecem a obrigatoriedade da oferta de serviços especializados, como o AEE, e a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares (Vicente & Galvani, 2019).

A disponibilidade de serviços de Educação Especial em Manaus é relativamente limitada, com poucas escolas oferecendo atendimento especializado e recursos adequados para atender as necessidades dos alunos com deficiência. Um estudo realizado em 2022 analisou a política educacional e pedagógica de Educação Especial na rede municipal de ensino de Manaus

e prevê a necessidade de investimentos em formação de professores e recursos para garantir a inclusão e o atendimento adequado desses alunos (Queiroz & Guerreiro, 2019).

Além disso, outro estudo apontou a importância da oferta do AEE para atender as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Manaus (Queiroz & Marinho, 2023). Portanto, é fundamental que o poder público invista em políticas e recursos para garantir a inclusão e o atendimento adequado dos alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Manaus.

Nesse sentido, o Município de Manaus enfrenta inúmeros desafios na prestação de serviços de educação especial, incluindo recursos e financiamento limitados. Apesar do quadro legal em vigor para apoiar a educação especial, incluindo o Plano Municipal de Educação, a cidade luta para fornecer serviços e recursos adequados aos alunos com deficiência (Guilherme, 2019). A falta de apoio financeiro e de recursos pode limitar a implementação de programas e intervenções eficazes, prejudicando o progresso e o sucesso dos alunos com necessidades especiais. Este problema é ainda agravado pela escassez de pessoal treinado para fornecer apoio e instrução especializada a alunos com deficiência (Barroso *et al.*, 2022).

Outro desafio significativo enfrentado pelo Município de Manaus na oferta de educação especial é a falta de acessibilidade e transporte (Queiroz & Marinho, 2023). Muitos estudantes com deficiência enfrentam barreiras no acesso à educação devido à inacessibilidade física dos edifícios escolares ou a problemas de transporte. O município tem a responsabilidade de garantir que todos os alunos tenham igual acesso à educação, independentemente das suas capacidades físicas. No entanto, a falta de infraestruturas acessíveis e de opções de transporte pode limitar as oportunidades disponíveis para os alunos com deficiência, dificultando a sua capacidade de participar plenamente nas atividades educativas.

A escassez de pessoal treinado e os recursos limitados também podem afetar a implementação de tecnologia assistida e outras adaptações na sala de aula (Matos *et al.*, 2020). As salas de recursos multifuncionais destinadas a apoiar alunos com deficiência podem não ter os equipamentos e a tecnologia necessários para atender às necessidades únicas de cada aluno (Reis & Glat, 2022). Além disso, a falta de pessoal treinado pode limitar a capacidade dos educadores de utilizar eficazmente a tecnologia de apoio e outras adaptações, prejudicando ainda mais o progresso e o sucesso dos alunos com deficiência. Esses desafios destacam a necessidade de maior financiamento e apoio à educação especial no Município de Manaus, bem como a necessidade de treinamento contínuo e desenvolvimento profissional para educadores e pessoal de apoio (Guilherme, 2019).

A Prefeitura de Manaus tem realizado diversos esforços e iniciativas para melhorar a educação especial na região. Uma das principais estratégias tem sido colaborar com Organizações Não Governamentais (ONG's) organizações privadas (Lima, 2011). Estas parcerias ajudaram a aumentar a disponibilidade de recursos, incluindo financiamento, tecnologia e formação especializada, para educadores e estudantes em programas de educação especial. Ao trabalharem em conjunto, estas organizações podem aproveitar os seus pontos fortes e conhecimentos para proporcionar uma experiência educacional mais abrangente e inclusiva aos alunos com necessidades especiais.

Outro aspeto importante da abordagem do Município à educação especial é a ênfase na formação e desenvolvimento profissional de professores e funcionários (SEMED 2023). A área de Gestão da Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação oferece uma série de programas e recursos para apoiar os educadores no trabalho com alunos com necessidades especiais. Estes programas ajudam a garantir que os professores tenham o conhecimento e as competências necessárias para ministrar um ensino eficaz e inclusivo, bem como para responder às necessidades únicas de cada aluno. Ao investir no desenvolvimento profissional dos educadores, o Município está a ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais favorável e inclusivo para todos os alunos.

O Município de Manaus também implementou diversos programas e políticas destinadas a promover a educação inclusiva (Queiroz & Guerreiro, 2019). Por exemplo, o Programa Sala de Implantação e o Programa de Atendimento Educacional Especializado são duas iniciativas que oferecem suporte e recursos adicionais a alunos com necessidades especiais. Estes programas ajudam a garantir que os alunos com deficiência tenham acesso às mesmas oportunidades educativas que os seus pares e que recebam o apoio individualizado de que necessitam para terem sucesso.

Além disso, o Plano Municipal de Educação de Manaus, aprovado em 2015, inclui disposições específicas para a melhoria dos serviços de educação especial (PMEM,2015). Estas políticas e programas refletem o compromisso do Município em criar um sistema educacional mais inclusivo e equitativo para todos os alunos. No geral, o Município de Manaus tomou medidas significativas para melhorar a educação especial na região, através de parcerias com ONG e organizações privadas, desenvolvimento profissional para educadores e políticas e programas destinados a promover a inclusão. Estes esforços estão a ajudar a criar um ambiente educativo mais equitativo e favorável para os alunos com necessidades especiais e refletem o compromisso do Município em proporcionar uma educação de alta qualidade para todos.

CAPÍTULO II -ENQUADRAMENTO DE ESTUDO

1. Motivação

O presente trabalho foi motivado pela necessidade premente de compreender e enfrentar os desafios da efetivação da política nacional de educação especial na zona rural ribeirinha de Manaus, Amazonas, Brasil. A realidade educacional dessas áreas remotas apresenta uma série de particularidades e obstáculos que precisam ser abordados de forma sistemática e eficaz para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades especiais.

Dessa forma, a escolha desse tema foi guiada pela urgência de promover uma análise aprofundada das condições educacionais nessas regiões, onde a infraestrutura precária, a falta de recursos adequados e as dificuldades de acesso impõem desafios significativos à implementação das políticas de educação especial. Compreender os obstáculos específicos enfrentados pelos alunos com necessidades especiais nessas áreas é fundamental para identificar lacunas e propor estratégias eficazes de intervenção.

Além disso, a motivação para desenvolver esse trabalho também reside na necessidade de ampliar o diálogo e a colaboração entre os diversos atores envolvidos no processo educacional, incluindo educadores, gestores escolares, famílias e órgãos governamentais. Acredita-se que um entendimento mais profundo dos desafios enfrentados na zona rural ribeirinha de Manaus possa gerar insights valiosos para orientar políticas públicas mais eficazes e práticas pedagógicas mais inclusivas.

Ao investigar os tipos de atendimento oferecidos aos alunos com necessidades especiais nessa região e analisar os obstáculos para sua efetivação, busca-se contribuir para o desenvolvimento de soluções adaptadas às demandas específicas dessas comunidades. Dessa forma, espera-se que este trabalho possa não apenas identificar problemas, mas também fornecer subsídios para a construção de uma educação especial mais acessível, equitativa e eficaz para todos os alunos da zona rural ribeirinha de Manaus, Amazonas, Brasil.

Ademais, os resultados do trabalho serão de grande valia para gestores de escolas, pedagogos e professores de diversas áreas de conhecimento, sobretudo os que atuam na **educação rural / ribeirinha** com alunos especiais. Os resultados mostrarão os desafios a serem superados para que a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Inclusão seja

efetivada com os alunos de forma a permitir o acesso ao currículo, ou seja, trabalhar de acordo com a necessidade educacional especial.

2. Objetivos

Neste contexto e com base no tema "Os desafios da efetivação da política nacional de educação especial na zona rural ribeirinha de Manaus", o objetivo geral deste estudo tem como finalidade:

- Investigar os desafios enfrentados na efetivação da política nacional de educação especial nas escolas da zona rural ribeirinha de Manaus/Amazonas/Brasil, considerando as particularidades geográficas, sociais e culturais da região.

2.1 Objetivos Específicos

Com base no objetivo principal desta pesquisa, é possível definir os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as políticas públicas de educação especial integradas no município de Manaus para atender os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo.
- Investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.
- Investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.
- Descrever as particularidades da educação do campo no município de Manaus e como é o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com esses objetivos específicos, será possível aprofundar a compreensão das dificuldades enfrentadas na garantia da promoção da inclusão escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo de Manaus, no Amazonas, Brasil. Essa análise detalhada permitirá uma visão mais precisa dos desafios enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos alunos com NEE, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial. Além disso, esses objetivos possibilitarão identificar as lacunas existentes e propor soluções mais efetivas para aprimorar a qualidade da educação especial nessas escolas,

visando garantir o acesso equitativo e a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

CAPÍTULO III – MÉTODO

1. Método

Cada pesquisador naturalmente tende a desenvolver seu próprio método, moldando-o de acordo com o objeto de estudo, os objetivos traçados, os pressupostos teóricos adotados e outros fatores pertinentes (Maroy, 2005). No cerne deste capítulo, crucial por definir todo o escopo da pesquisa, são delineados o tipo de abordagem adotada, a descrição da amostragem, os instrumentos utilizados para coleta de dados, além da metodologia empregada para análise e tratamento das informações obtidas.

A investigação realizada no âmbito das Ciências Sociais, e as suas exigências no que concerne a pesquisas empíricas, requer um conjunto de interpretações provisoriamente validadas, a teoria, que constitui o ponto de partida para a pesquisa. Contudo, não devemos permitir que a teoria, no que respeita a análise de situações concretas, nos remeta para um círculo fechado e traçado de antemão de forma definitiva. Temos que ter em conta que ao estudar situações concretas, estas são sempre em certa medida únicas, e embora obedeçam a um quadro teórico de referência, existe sempre a necessidade de o ajustar, especificar ou reformular, para que este se torne um guia de observação do real mais preciso e eficaz. (Almeida & Pinto, 2009).

Esta investigação assente nos pressupostos anteriores, e devido à sua natureza e finalidade, tem por base uma metodologia qualitativa e quantitativa. Esta permite-nos o estudo da realidade sem fragmentação nem descontextualização, dado que o seu ponto de partida tem como presumível os dados recolhidos (Almeida & Freire, 2010).

1.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa incluem professores e gestores, representando um grupo diversificado de educadores e administradores de escolas. Este grupo é composto por 10 (N=10) professores e 4 (N=4) gestores do Ensino Fundamental, provenientes de 5 escolas localizadas em áreas rurais e ribeirinhas, todas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no estado do Amazonas, Brasil. Esta seleção deliberada de participantes visa garantir uma representação abrangente e significativa da realidade educacional na região, capturando uma variedade de perspectivas e experiências.

1.2 Instrumento para a pesquisa

O instrumento utilizado foi o questionário. Um questionário consiste em um conjunto de indagações relacionadas a uma ou mais variáveis que serão avaliadas ou mensuradas. É crucial que o questionário esteja alinhado com a formulação do problema de pesquisa e as hipóteses propostas (Brace, 2008). É essencial que as questões sejam elaboradas de forma apropriada para capturar os dados necessários e fornecer ideias relevantes para a investigação em questão.

1.3 Procedimentos

Esta pesquisa se concentra na investigação dos desafios encontrados na implementação da política nacional de educação especial em escolas situadas na zona rural ribeirinha de Manaus, no estado do Amazonas, Brasil. Este estudo visa compreender as dificuldades específicas enfrentadas nesse contexto geográfico, social e cultural, a fim de promover uma análise abrangente e informada sobre a efetividade das políticas educacionais inclusivas.

O processo de pesquisa segue uma abordagem sistemática. Primeiramente, realizamos uma revisão abrangente da literatura relacionada às políticas educacionais inclusivas, educação do campo e educação especial para embasar nossos estudos. Em seguida, desenvolvemos questionários específicos para professores e gestores de escolas, visando capturar suas percepções e experiências relacionadas aos temas de interesse da pesquisa. A administração desses questionários ocorreu de forma presencial nas escolas rurais ribeirinhas de Manaus.

Após a coleta de dados, procedemos à análise, utilizando métodos qualitativos e quantitativos para identificar padrões, tendências e relações relevantes para o alcance dos nossos objetivos. A interpretação dos resultados foi realizada considerando os objetivos específicos da pesquisa e as interpretações obtidas a partir da revisão da literatura.

Os resultados de nossa pesquisa foram compilados e estruturados de acordo com os padrões científicos onde foram utilizados gráficos para melhor entendimento dos resultados. Este documento representa uma contribuição significativa para a compreensão dos desafios enfrentados na implementação da política nacional de educação especial em contextos rurais ribeirinhos.

Finalmente, os resultados de nossa pesquisa foram submetidos à avaliação e analisados criticamente para garantir sua validade e confiabilidade. Com base em nossas descobertas, esperamos fornecer ideias importantes para a melhoria das políticas e práticas educacionais nas

escolas rurais ribeirinhas de Manaus, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva e equitativa.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No Capítulo IV da nossa pesquisa, empenhar-nos-emos na análise e discussão dos resultados em consonância com os objetivos específicos delineados. Aqui, faremos uma análise aprofundada da percepção dos participantes da pesquisa sobre a implementação das políticas públicas de educação especial no município de Manaus, com especial atenção às escolas localizadas na zona rural ribeirinha.

Investigaremos as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais nessas escolas, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial. Além disso, descreveremos as particularidades da educação do campo em Manaus e como é o atendimento oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para facilitar a compreensão dos resultados, utilizaremos gráficos e tabelas para ilustrar padrões, tendências e relações entre as variáveis investigadas. Este capítulo proporcionará uma análise aprofundada dos desafios e das oportunidades relacionadas à promoção da educação inclusiva nas escolas rurais ribeirinhas de Manaus, com implicações importantes para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais eficazes e equitativas nessas comunidades marginalizadas.

Na primeira parte da nossa pesquisa, exploramos o perfil dos participantes por meio de uma série de questões destinadas a capturar informações demográficas relevantes. Este bloco inicial de perguntas visa entender melhor a composição da amostra e fornecer ideias sobre a diversidade dos participantes envolvidos no estudo. Nesta seção, concentramo-nos especificamente no sexo dos inquiridos, buscando compreender a distribuição de gênero entre os participantes. Esta análise nos permitirá contextualizar as percepções e experiências dos entrevistados em relação à implementação das políticas públicas de educação especial nas escolas rurais ribeirinhas de Manaus. Vamos agora explorar os resultados dessa parte da pesquisa e suas implicações para o restante do estudo.

1. Perfil do inquirido

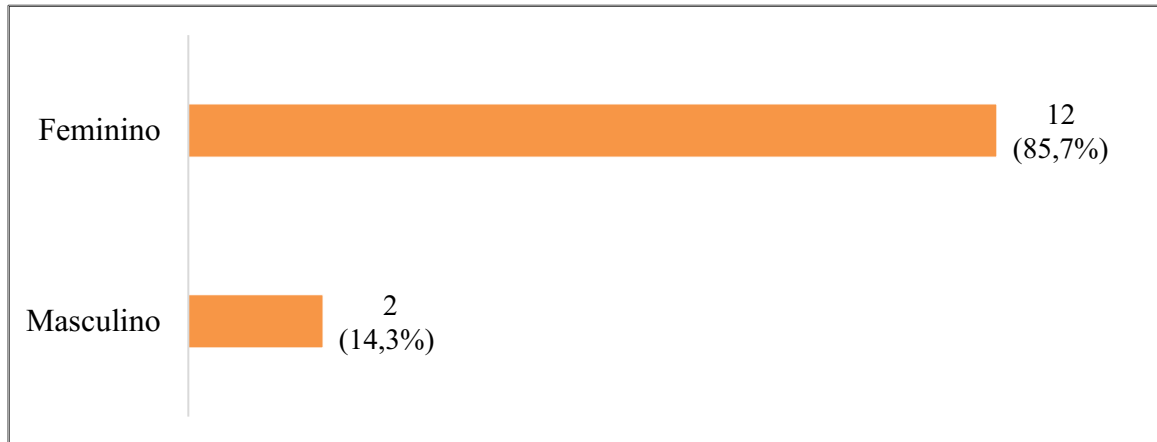


Gráfico 1 - Sexo

Na análise do Gráfico 1, observamos que a maioria dos participantes da pesquisa é do sexo feminino, representando 85,7% do total da amostra, enquanto apenas 14,3% são do sexo masculino. Essa disparidade de gênero pode ter importantes implicações na percepção e na experiência dos entrevistados em relação à implementação das políticas públicas de educação especial nas escolas rurais ribeirinhas de Manaus.

Mulheres tendem a ocupar um papel central no contexto educacional, tanto como profissionais da área quanto como cuidadoras e responsáveis pelos alunos. Portanto, é provável que as participantes do sexo feminino tenham uma perspectiva particularmente relevante sobre as políticas e práticas educacionais inclusivas, trazendo perspectivas valiosas para a discussão.

Por outro lado, a menor representação de participantes do sexo masculino na amostra pode refletir possíveis disparidades de gênero no acesso à educação ou no engajamento com questões relacionadas à educação especial. Isso ressalta a importância de se considerar diferentes perspectivas e experiências ao analisar os resultados da pesquisa e ao formular recomendações para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

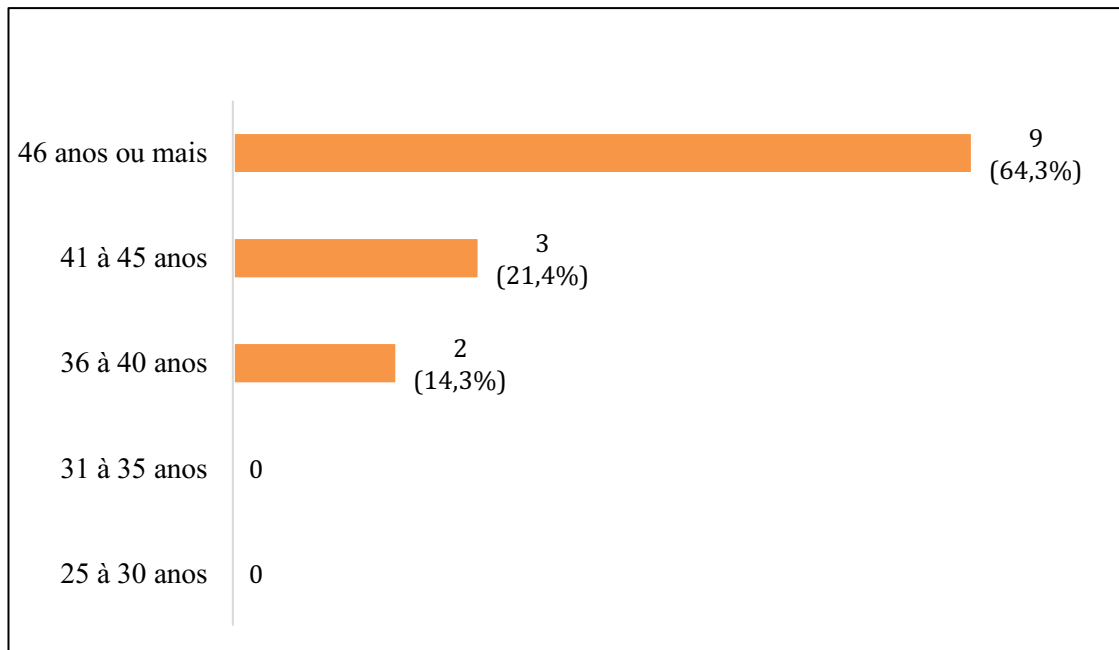


Gráfico 2- Idade

O gráfico apresenta a distribuição da idade dos docentes participantes da pesquisa em diferentes faixas etárias. As faixas etárias incluem 25 - 30 anos, 31 - 35 anos, 36 - 40 anos, 41 - 45 anos e 46 anos ou mais.

Não há participantes nas faixas etárias de 25 - 30 anos e 31 à 35 anos, o que sugere uma ausência ou baixa representatividade dessas faixas etárias entre os docentes participantes da pesquisa. A faixa etária de 36 à 40 anos possui apenas 2 docentes participantes, representando 14,3% do total, enquanto a faixa de 41 à 45 anos conta com 3 participantes, representando 21,4% do total.

No entanto, a faixa etária com a maior representatividade entre os docentes participantes é a de 46 anos ou mais, com 9 participantes, representando 64,3% do total. Isso indica que a maioria esmagadora dos docentes participantes da pesquisa pertence a essa faixa etária mais avançada.

A predominância de docentes na faixa etária mais avançada, 46 anos ou mais, sugere uma população majoritariamente experiente na docência. A ausência ou baixa representatividade de docentes nas faixas etárias mais jovens, de 25 a 40 anos, reforça essa interpretação.

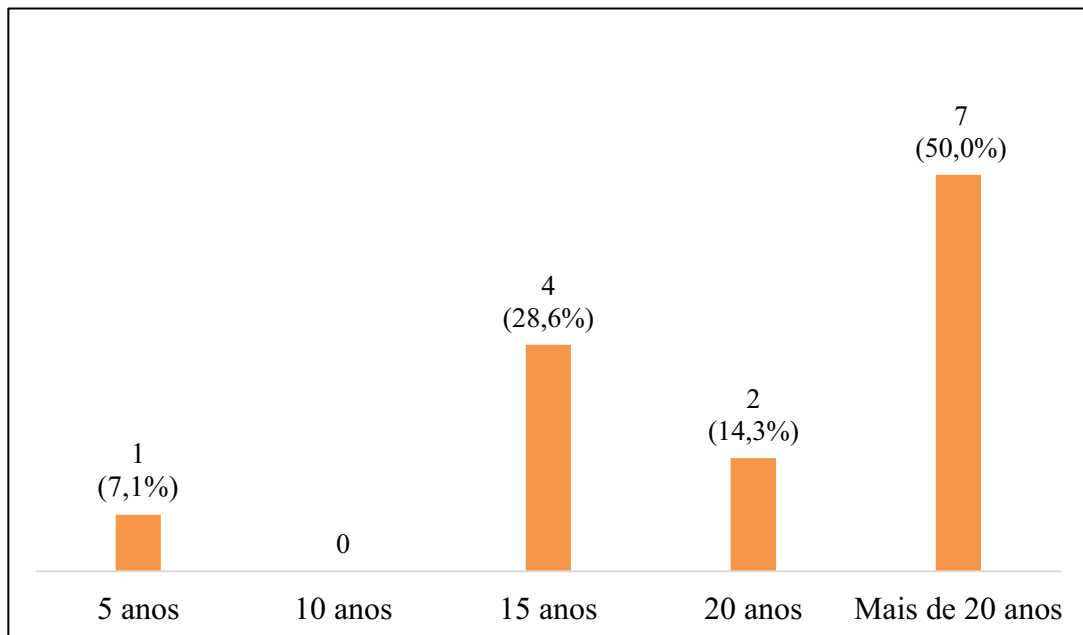


Gráfico 3 - Experiência Profissional

O Gráfico 3 apresenta dados sobre a experiência profissional dos docentes. Dos dados coletados, verifica-se que a distribuição da experiência profissional é variada. Observa-se que apenas um docente possui uma experiência de 5 anos, representando 7,1% do total. Não há docentes com 10 anos de experiência, refletindo 0% nesta categoria. Por outro lado, a categoria de 15 anos possui quatro docentes, abrangendo 28,6% do total. Dois docentes têm 20 anos de experiência, compreendendo 14,3% do grupo. A maioria dos docentes, sete no total, tem mais de 20 anos de experiência, representando 50% do grupo. Essa distribuição sugere uma diversidade de experiências entre os docentes, o que pode enriquecer o ambiente educacional com diferentes perspectivas e conhecimentos.

A experiência na docência pode trazer consigo um conjunto valioso de conhecimentos e habilidades, bem como uma compreensão mais profunda dos desafios e nuances do ensino. Portanto, essa maioria de docentes mais experientes pode contribuir significativamente para a pesquisa, fornecendo perspectivas significativas e enriquecedoras com base em suas experiências ao longo dos anos.

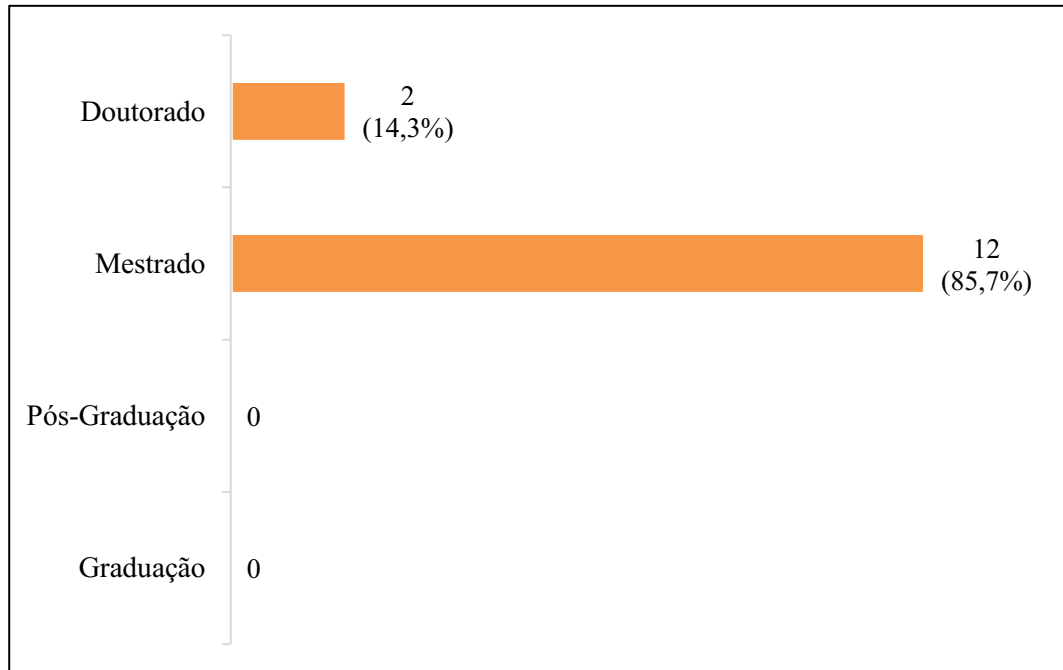


Gráfico 4 – Escolaridade

O Gráfico 4 oferece uma visão abrangente da distribuição da escolaridade entre os docentes. Ao analisar os dados, observa-se que a maioria dos docentes possui um alto nível de qualificação acadêmica. Em particular, 12 dos docentes, o que equivale a 85,7%, detêm o título de mestre. Este dado sugere uma tendência dos docentes em se capacitar, o que pode contribuir significativamente para a qualidade do ensino e pesquisa nas instituições pesquisadas.

Além disso, dois dos docentes, representando 14,3% do total, possuem o título de doutorado, indicando um nível ainda mais elevado de expertise em suas áreas de atuação. A presença desses docentes com doutorado pode ser um recurso valioso para a instituição em que trabalha, fornecendo liderança acadêmica, orientação de pesquisa e conhecimento especializado em suas respectivas disciplinas.

<i>Sexo</i>		<i>Idade</i>	<i>Experiência profissional</i>	<i>Escolaridade:</i>
<i>Feminino:</i> 12	<i>Masculino:</i> 2	25 a 30 anos: 0 31 a 35 anos: 0 36 a 40 anos: 2 41 a 45 anos: 3 46 anos ou mais: 9	5 anos: 1 10 anos: 0 15 anos: 4 20 anos: 2 Mais de 20 anos: 7	Graduação: 0 Pós-graduação: 0 Mestrado: 2 Doutores: 12

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados.

É importante notar que não há docentes com pós-graduação ou graduação. Essa concentração de docentes altamente qualificados pode influenciar positivamente o ambiente de aprendizado, estimulando o pensamento crítico, promovendo a excelência acadêmica e inspirando os alunos a atingirem seus próprios objetivos educacionais e profissionais.

2. Bloco 2 – Visão do Inquirido

O Bloco 2 do estudo concentrou-se na coleta de opiniões dos docentes sobre diversos aspectos da educação ribeirinha, além de explorar questões relacionadas aos objetivos do trabalho, especificamente focando em políticas públicas de educação especial. Este bloco de pesquisa teve como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas ribeirinhas, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial.

Ao longo do processo de coleta de dados, foram abordadas as particularidades da educação do campo no município de Manaus, considerando os desafios únicos enfrentados por essas comunidades, incluindo acesso limitado a recursos educacionais e infraestrutura precária. Além disso, o estudo também buscou compreender como é o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nessas áreas, avaliando a eficácia das medidas e recursos disponíveis para apoiar esses estudantes em seu desenvolvimento acadêmico e social.

2.1 Sobre conhecer as políticas públicas de Educação Especial integradas no município de Manaus para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas do campo.

Nesta seção, exploramos o nível de familiaridade dos participantes com as políticas de Educação Especial destinadas aos alunos que frequentam escolas localizadas em áreas rurais de Manaus. O Gráfico 5 apresenta uma análise detalhada das respostas dos entrevistados, oferecendo perspectivas valiosas sobre a percepção e compreensão dessas políticas no contexto educacional rural da região.

Desta forma, com base nos dados apresentados no Gráfico 5, parece haver uma distribuição variada de conhecimento sobre as políticas de Educação Especial para alunos em áreas rurais de Manaus.

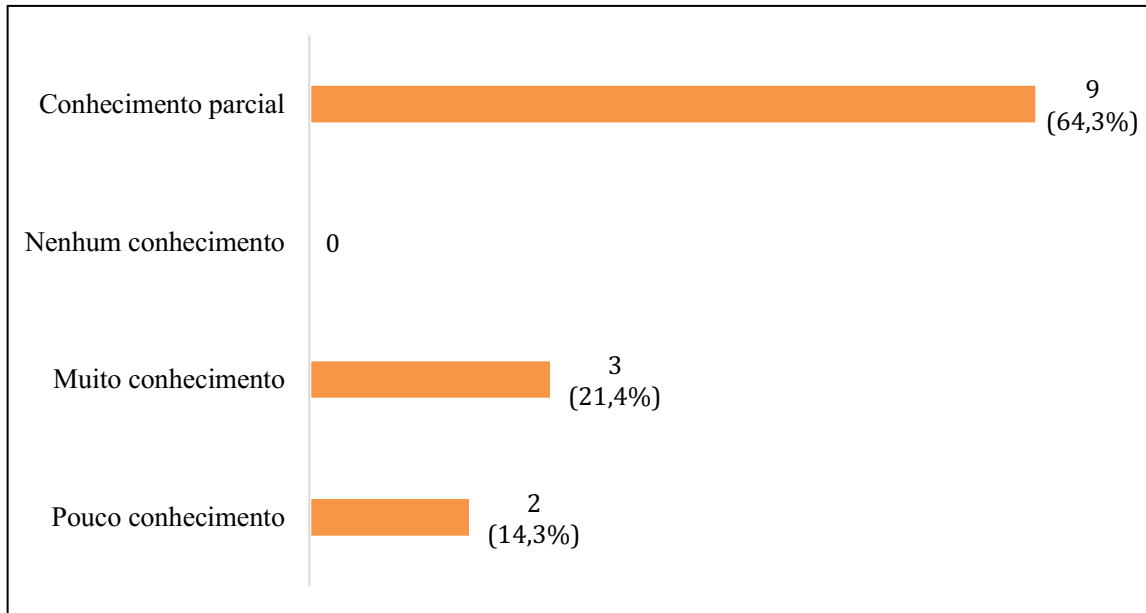


Gráfico 5 - Qual é o seu conhecimento sobre as políticas de Educação Especial para alunos em áreas rurais de Manaus?

A maioria dos docentes da pesquisa, (64,3%) relatou possuir conhecimento parcial sobre o assunto. Isso sugere que uma parcela considerável da amostra está ciente das políticas existentes, mas talvez não tenha um entendimento completo ou detalhado delas. Isso pode indicar uma necessidade de educação adicional ou divulgação de informações sobre essas políticas específicas para garantir que as pessoas estejam adequadamente informadas sobre como elas impactam os alunos em áreas rurais de Manaus.

Por outro lado, uma proporção significativa (21,45%) afirmou possuir muito conhecimento sobre o tema. Isso sugere que há uma parte da amostra que está bem-informada e provavelmente tem uma compreensão mais profunda das políticas de Educação Especial nessas áreas específicas. Essas pessoas podem incluir profissionais da educação, pesquisadores ou aqueles diretamente envolvidos na implementação dessas políticas.

É interessante notar que um número relativamente pequeno (14,3%) relatou ter pouco conhecimento sobre o assunto. Embora seja uma minoria, ainda é importante reconhecer essa lacuna no conhecimento e considerar maneiras de fornecer mais informações e recursos educacionais para esse grupo. Isso pode ser feito por meio de programas de conscientização, treinamento profissional ou iniciativas de divulgação comunitária.

Além disso, é importante notar que nenhum dos participantes relatou não possuir nenhum conhecimento sobre as políticas de Educação Especial para alunos em áreas rurais de Manaus. Essa ausência de respostas nessa categoria indica que, pelo menos entre os

entrevistados, há algum nível de familiaridade ou informação sobre o tema. Essa observação sugere que pode haver algum nível de sensibilização ou divulgação das políticas de Educação Especial na região, mesmo que não seja um conhecimento aprofundado.

Essa falta de respostas na categoria "Nenhum Conhecimento" é relevante para a análise, pois sugere que a questão da Educação Especial para alunos em áreas rurais de Manaus está presente, de alguma forma, no conhecimento ou na consciência dos entrevistados. Isso pode indicar uma base mínima de conhecimento ou uma conscientização geral sobre a importância dessas políticas na comunidade.

Nesta parte do estudo, exploramos de que forma as políticas públicas de Educação Especial são implementadas e integradas nas escolas situadas em áreas rurais de Manaus, com o propósito de garantir a inclusão efetiva dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

O Gráfico 6 oferece uma análise detalhada das percepções dos entrevistados sobre a efetividade dessa integração, fornecendo informações sobre os desafios e as boas práticas encontradas nesse contexto educacional específico.

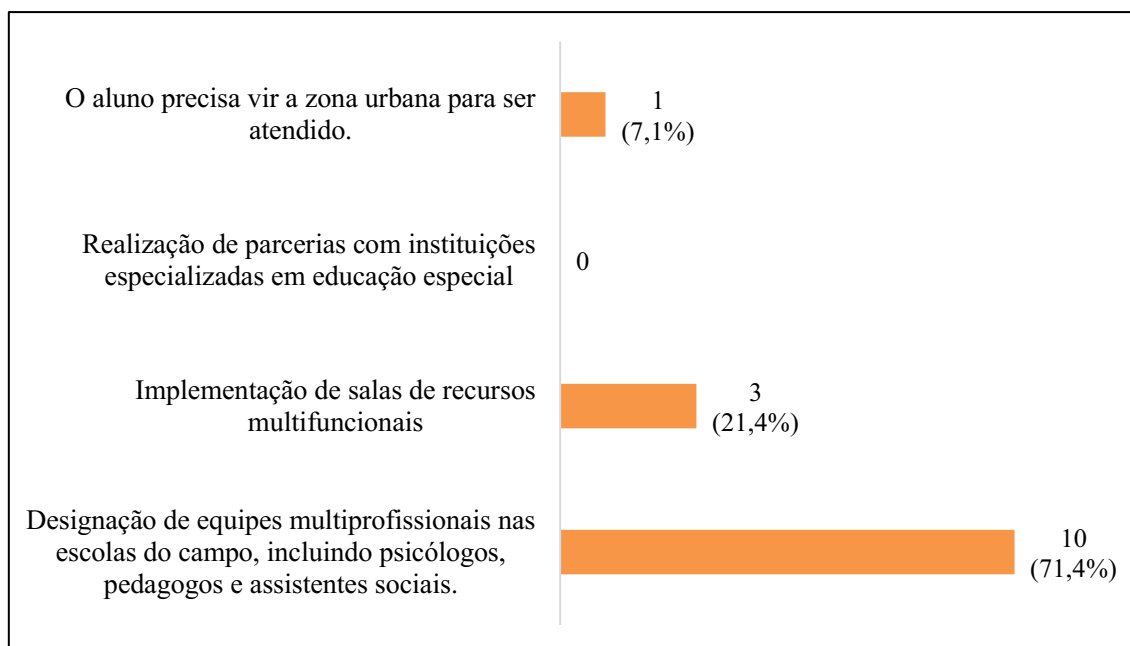


Gráfico 6 - Como essas políticas públicas são integradas nas escolas do campo de Manaus para garantir a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

O Gráfico 6 reflete as respostas dos participantes à pergunta sobre como as políticas públicas são integradas nas escolas do campo de Manaus para garantir a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Dos dados coletados, observa-se que a maioria dos participantes, representando 71,4%, mencionou a designação de equipes multiprofissionais nas

escolas do campo, incluindo psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, como uma estratégia adotada.

Em segundo lugar, 21,4% dos participantes indicaram a implementação de salas de recursos multifuncionais como uma medida para garantir a inclusão desses alunos. Por outro lado, não houve menção à realização de parcerias com instituições especializadas em educação especial como uma prática comum nessas escolas.

Um único participante, correspondendo a 7,1% das respostas, relatou que os alunos precisam se deslocar para a zona urbana para receber atendimento especializado. Essa resposta indica uma possível lacuna na oferta de recursos e suporte às necessidades educacionais especiais nas escolas do campo de Manaus.

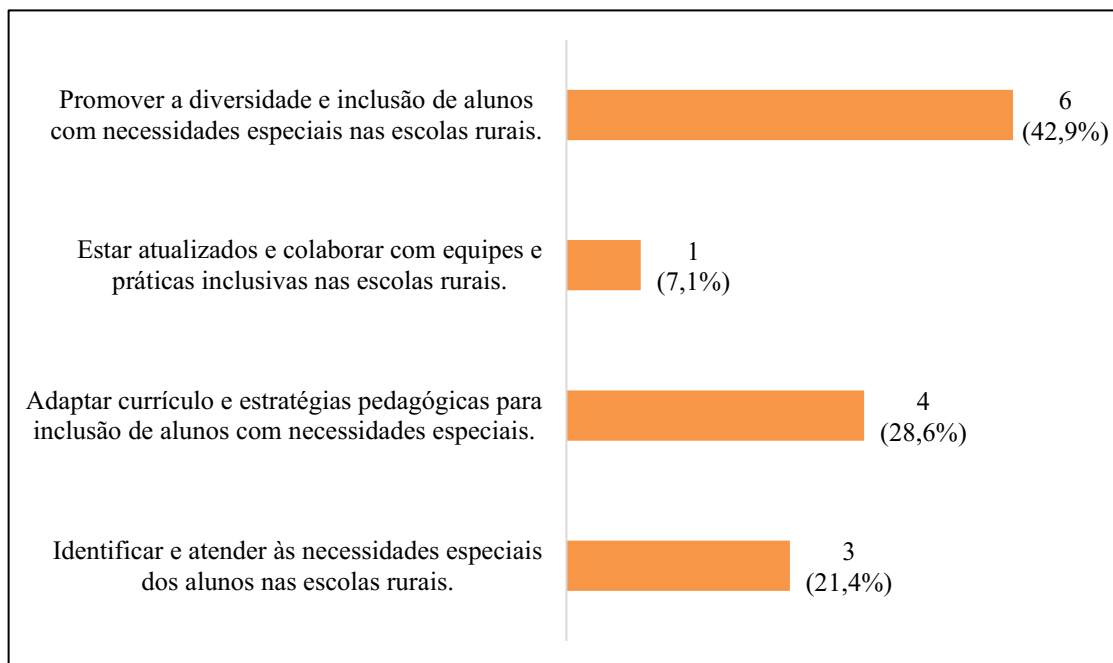


Gráfico 7 - Qual o papel dos professores na implementação das políticas de Educação Especial em Manaus, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas rurais?

Os dados do Gráfico 7 revelam as percepções dos participantes sobre o papel dos professores na implementação das políticas de Educação Especial em Manaus, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas rurais/ribeirinhas.

Dos resultados coletados, observa-se que identificar e atender às necessidades especiais dos alunos nas escolas rurais foram citados por 3 participantes, representando 21,4%. Adaptar currículo e estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com necessidades especiais foram mencionados por 4 participantes, perfazendo 28,6%. Estar atualizados e colaborar com equipes

e práticas inclusivas nas escolas rurais foi indicado por apenas 1 participante, totalizando 7,1%. Promover a diversidade e inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas rurais foi a resposta mais frequente, com 6 participantes, representando 42,9% do total.

Esses dados ilustram a valorização do papel dos professores na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência nas escolas rurais de Manaus.

2.2 Sobre investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.

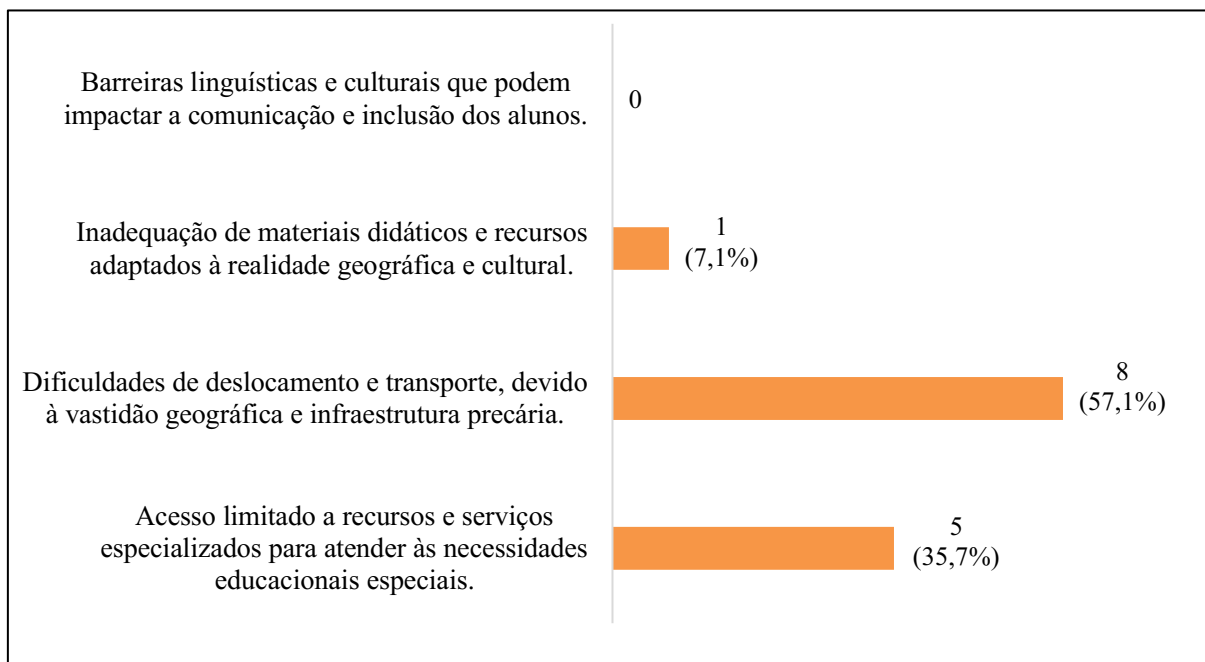


Gráfico 8 - Quais as principais dificuldades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas rurais de Manaus, considerando as particularidades da região amazônica?

Os dados do Gráfico 8 mostram que as principais dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas rurais de Manaus, considerando as particularidades da região amazônica, são o acesso limitado a recursos e serviços especializados, mencionado por 35,7% dos participantes, e as dificuldades de deslocamento e transporte, devido à vastidão geográfica e infraestrutura precária, apontadas por 57,1% dos participantes. A inadequação de materiais didáticos e recursos adaptados à realidade geográfica e cultural foi citada por 7,1% dos participantes, enquanto não houve menção a barreiras

linguísticas e culturais. Esses dados destacam os desafios enfrentados pelos alunos e a necessidade de políticas e ações específicas para melhorar a inclusão educacional na região.

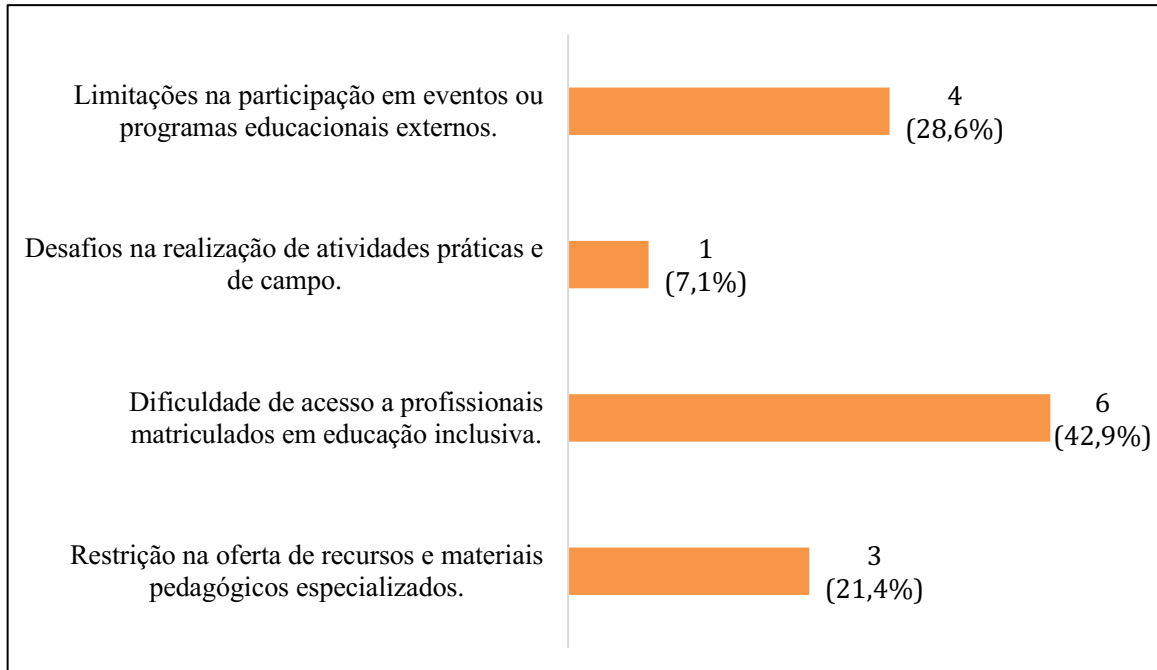


Gráfico 9 - Como as particularidades geográficas da região de Manaus influenciam nas dificuldades pedagógicas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas rurais?

Os dados do Gráfico 9 evidenciam como as particularidades geográficas da região de Manaus influenciam nas dificuldades pedagógicas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas rurais. Observa-se que há uma restrição na oferta de recursos e materiais pedagógicos, com 3 respostas, representando 21,4%. Além disso, a dificuldade de acesso a profissionais matriculados em educação inclusiva foi mencionada por 6 participantes, perfazendo 42,9%. Destaca-se também os desafios na realização de atividades práticas e de campo, com apenas 1 resposta, representando 7,1%. Por fim, as limitações na participação em eventos ou programas educacionais externos foram apontadas por 4 respostas, correspondendo a 28,6%. Essa análise evidencia as diversas maneiras pelas quais as características geográficas da região afetam as dificuldades pedagógicas enfrentadas por esses alunos.

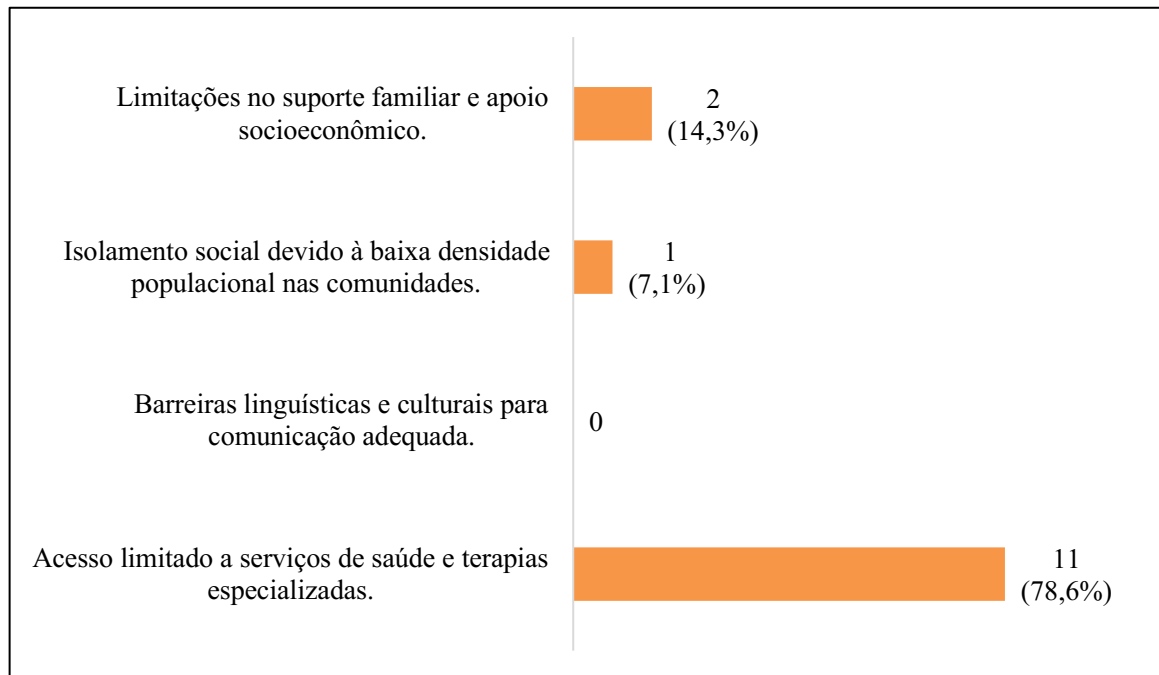


Gráfico 10 - Que outras dificuldades podem ser percebidas no aspecto social dos alunos com Necessidades Especiais das comunidades ribeirinhas em sua escola?

Os dados do Gráfico 10 destacam outras dificuldades percebidas no aspecto social dos alunos com Necessidades Especiais das comunidades ribeirinhas em suas escolas. Observa-se que o acesso limitado a serviços de saúde e terapias especializadas foi apontado por 11 participantes, representando expressivos 78,6%. Esse resultado ressalta a significativa carência de recursos médicos e terapêuticos nessas áreas remotas, o que pode comprometer diretamente o bem-estar e o desenvolvimento desses alunos.

Por outro lado, não houve menção de barreiras linguísticas e culturais para comunicação adequada. Isso sugere uma possível homogeneidade cultural ou, talvez, a predominância de uma língua comum nessas comunidades ribeirinhas, mitigando esse tipo de obstáculo para os alunos com Necessidades Especiais.

Entretanto, uma preocupação que emergiu é o isolamento social decorrente da baixa densidade populacional nas comunidades, conforme indicado por 1 participante, o que representa 7,1% das respostas. Esse isolamento pode afetar negativamente a interação social e o desenvolvimento emocional desses alunos, destacando a importância de estratégias para promover a inclusão e a participação social.

Além disso, duas respostas apontaram limitações no suporte familiar e apoio socioeconômico. Esse dado, representando 14,3% das respostas, ressalta os desafios

enfrentados por esses alunos em termos de apoio familiar e recursos socioeconômicos disponíveis, o que pode impactar seu progresso educacional e bem-estar geral.

Essa análise dos dados do Gráfico 10 oferece uma visão abrangente das diversas dificuldades sociais enfrentadas pelos alunos com Necessidades Especiais nas comunidades ribeirinhas, destacando a necessidade de políticas e intervenções específicas para enfrentar esses desafios e promover uma educação inclusiva e equitativa para todos.

2.3 Sobre investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.

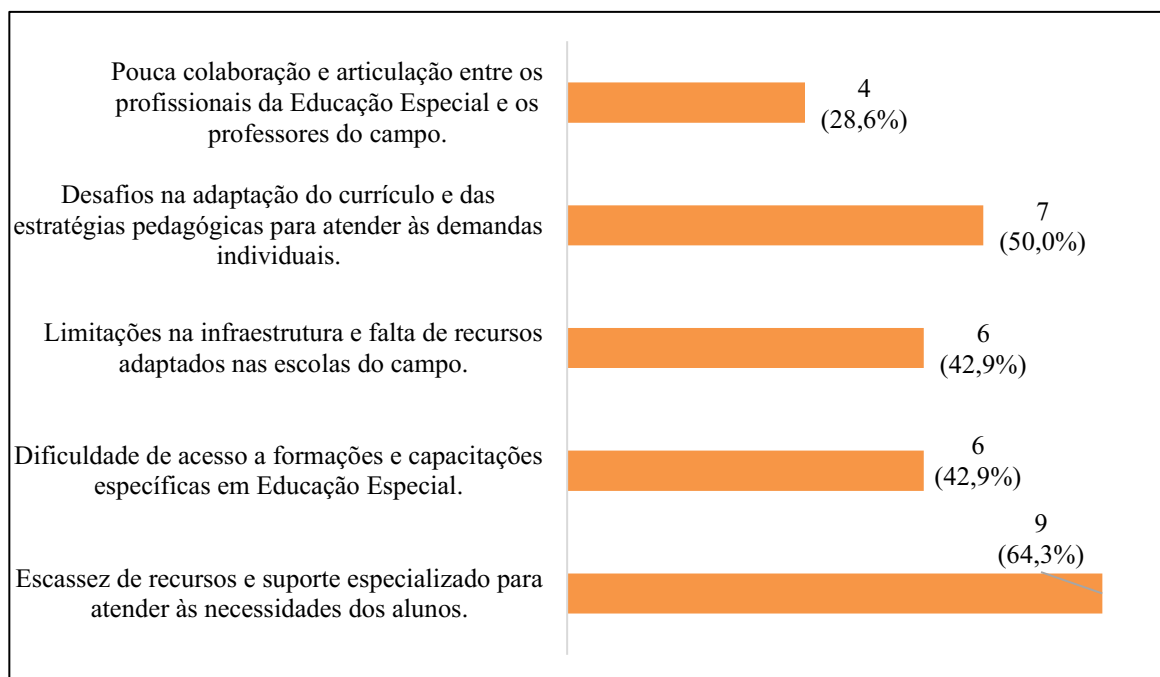


Gráfico 11 - Quais são os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo?

Os dados do Gráfico 11 revelam os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo. A escassez de recursos e suporte especializado, mencionada por 9 participantes (64,3%), destaca a carência de recursos materiais e humanos, comprometendo a qualidade da educação oferecida aos alunos com necessidades especiais. Além disso, a dificuldade de acesso a formações específicas em Educação Especial, citada por 6 participantes (42,9%), limita a capacidade dos professores de atender às necessidades individuais dos alunos, afetando seu desenvolvimento. As limitações

na infraestrutura e falta de recursos adaptados, com 6 respostas (42,9%), dificultam a implementação de práticas inclusivas, prejudicando o progresso acadêmico dos alunos com deficiência. A adaptação do currículo e das estratégias pedagógicas, mencionada por 7 participantes (50,0%), demanda esforços adicionais dos professores para personalizar o ensino. Adicionalmente, a falta de colaboração entre profissionais da Educação Especial e os professores do campo, com 4 respostas (28,6%), dificulta a implementação de estratégias inclusivas. Esses desafios evidenciam a complexidade da promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, requerendo investimentos em recursos, capacitação e colaboração entre profissionais para superá-los.

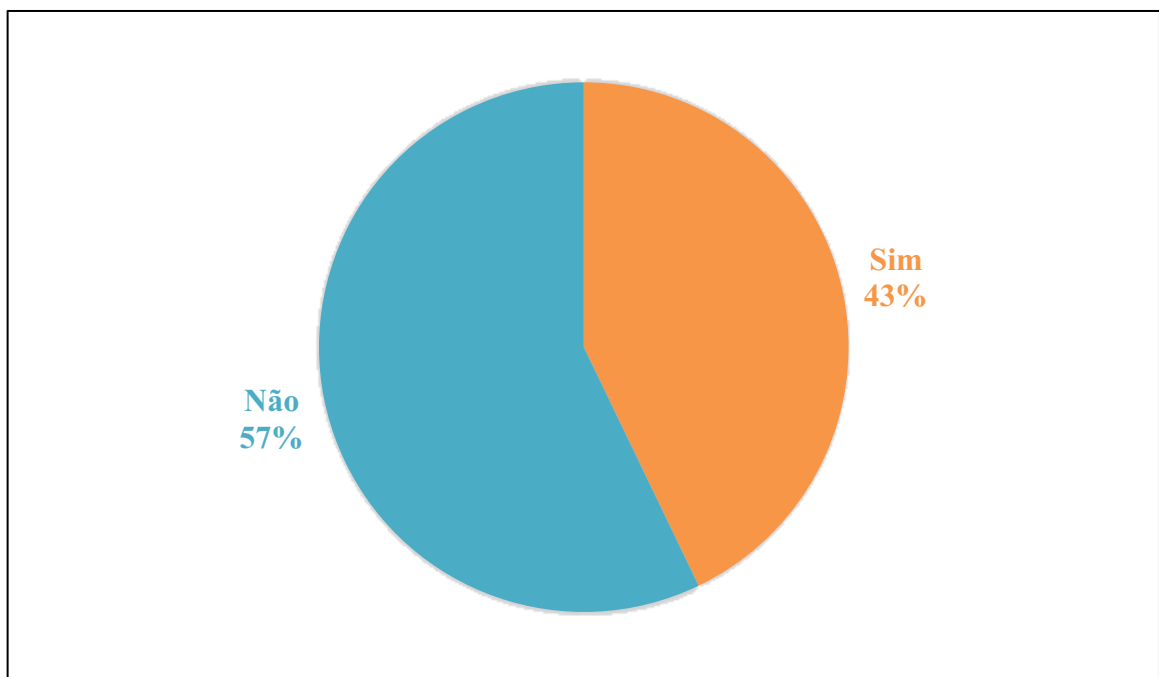


Gráfico 12 - Você já recebeu alguma formação continuada voltada para a implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas rurais?

Os dados do Gráfico 12 indicam a distribuição das respostas à pergunta sobre a formação continuada voltada para a implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas rurais. Seis participantes afirmaram ter recebido essa formação, representando 43% do total, enquanto oito participantes responderam que não, o que corresponde a 57% do total. Esses dados refletem a proporção de professores que receberam ou não formação continuada específica para lidar com a implementação da Política Nacional de Educação Especial em contextos rurais. Essa lacuna na formação dos profissionais da educação pode comprometer a qualidade da educação especial oferecida aos alunos nessas escolas, impactando diretamente o seu desenvolvimento e inclusão social.

É fundamental destacar que a formação continuada é um direito dos profissionais da educação e uma responsabilidade do Estado, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A implementação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) nas escolas rurais demanda uma colaboração ativa entre os governos, as instituições de ensino e os profissionais da educação, com o objetivo central de assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos.

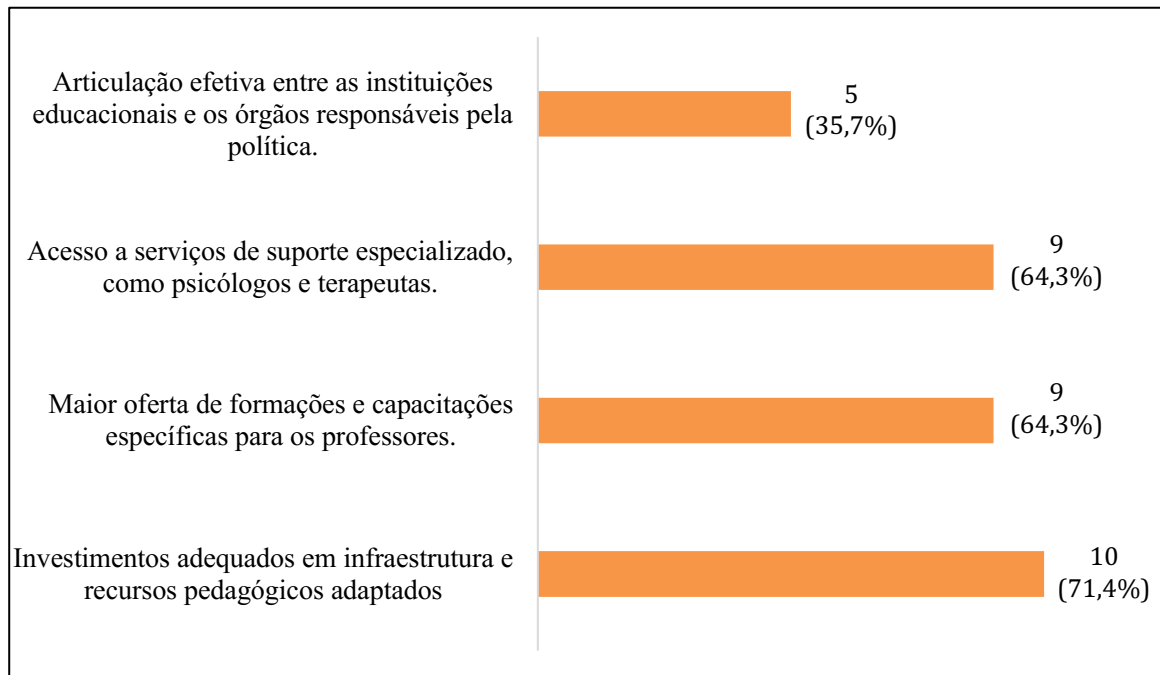


Gráfico 13 - Na sua opinião, quais são os principais elementos ou recursos que estão faltando para a efetiva implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil?

Os dados do Gráfico 13 apontam os principais desafios na implementação do PNEE nas escolas do campo de Manaus. A maioria dos entrevistados (71,4%) identificou a falta de infraestrutura adequada e recursos pedagógicos adaptados como crucial para a inclusão dos alunos com deficiência. Mais de 60% (64,3%) ressaltaram a necessidade de qualificar os professores para promover a educação inclusiva. O acesso limitado a serviços de suporte especializado, como psicólogos e terapeutas, foi apontado como um desafio crucial por 64,3% dos participantes. Além disso, a falta de comunicação e colaboração entre as escolas e os órgãos responsáveis pela PNEE (35,7%) representa um obstáculo à sua efetiva implementação. Esses dados destacam a importância de um esforço conjunto para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência, nas escolas do campo de Manaus.

2.4 Sobre descrever as particularidades da educação do campo no município de Manaus e como é o atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

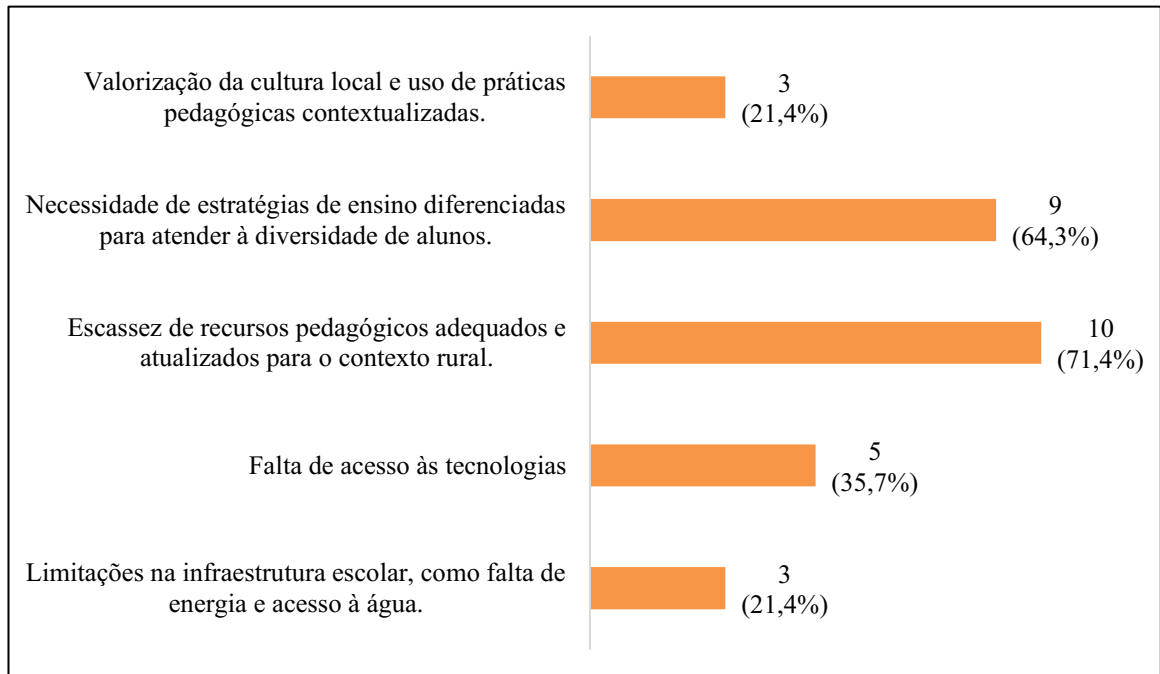


Gráfico 14 - Quais são as principais características da educação rural em Manaus, considerando infraestrutura, recursos pedagógicos e estratégias de ensino? (para esta questão pode marcar mais de uma alternativa)

O Gráfico 14 oferece uma visão abrangente das principais características da educação rural em Manaus, destacando desafios e necessidades que requerem atenção e investimento para assegurar uma educação de qualidade para todos os alunos.

Entre os desafios identificados estão a infraestrutura precária, mencionada por 21,4% dos participantes (3 respostas), que apontaram limitações como falta de energia e acesso à água, elementos essenciais para um ambiente de aprendizagem adequado. Além disso, a falta de acesso às tecnologias foi mencionada por 35,7% (5 respostas), dificultando a integração de métodos de ensino modernos e a preparação dos alunos para o mundo digital. Outro desafio significativo é a escassez de recursos pedagógicos adequados, destacada por 71,4% (10 respostas), ressaltando a necessidade de investimentos em materiais didáticos específicos que atendam às necessidades dos alunos do campo.

Adicionalmente, 64,3% (9 respostas) apontaram a necessidade de estratégias de ensino diferenciadas para atender à diversidade de alunos nas escolas rurais, considerando suas diferentes realidades socioculturais e ritmos de aprendizagem.

Assim também, 21,43% (3 respostas) dos participantes mencionaram a importância de valorizar a cultura local, promovendo a identidade das comunidades rurais e o envolvimento dos alunos. Da mesma forma, destacaram a necessidade de utilizar práticas pedagógicas contextualizadas ao ambiente rural, tornando o aprendizado mais significativo e relevante.

Em conclusão, os dados do Gráfico 14 evidenciam os desafios e as necessidades específicas da educação rural em Manaus. É imperativo que políticas públicas e iniciativas educacionais considerem essas particularidades e invistam em soluções que garantam uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua localização.

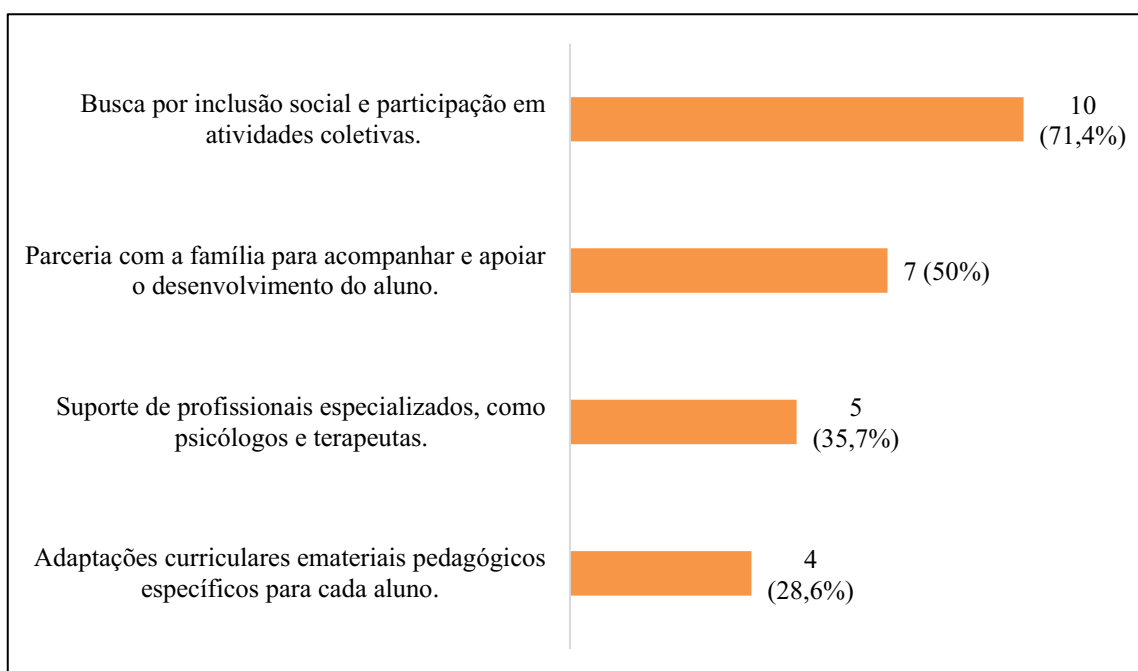


Gráfico 15 - Como é realizado o atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais especiais nas escolas do campo em Manaus?

O Gráfico 15 oferece uma visão abrangente das práticas de atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas do campo em Manaus. As respostas dos participantes revelam tanto os desafios enfrentados quanto as perspectivas para a inclusão educacional nesse contexto.

Quanto às práticas de atendimento, observamos que 28,6% (4 respostas) dos participantes indicam a utilização de adaptações curriculares e materiais pedagógicos específicos para atender às necessidades individuais de cada aluno com NEE. Essa prática é fundamental para garantir o acesso ao currículo e o progresso dos alunos. Além disso, 35,7% (5 respostas) mencionam o apoio de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas,

no acompanhamento dos alunos com NEE. A presença desses profissionais é crucial para o desenvolvimento integral dos alunos e para o suporte às suas famílias.

Destaca-se também que 50,0% (7 respostas) dos participantes enfatizam a importância da parceria entre a escola e a família no acompanhamento e apoio ao desenvolvimento do aluno com NEE. Essa colaboração é essencial para garantir o sucesso da inclusão e o bem-estar do aluno. Ademais, 71,4% (10 respostas) indicam a busca pela inclusão social e a participação dos alunos com NEE em atividades coletivas. Essa prática é fundamental para promover a interação social, o desenvolvimento da autoestima e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

Apesar dos aspectos positivos observados nas práticas de atendimento, como o uso de adaptações curriculares e a busca pela inclusão social, os dados também revelam desafios que precisam ser superados para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos com NEE nas escolas do campo.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO

Ao longo da pesquisa, foram estabelecidos objetivos específicos que visam conhecer e investigar as políticas públicas de educação especial integradas no município de Manaus para atender os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo, bem como as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nessas escolas. Além disso, buscou-se descrever as particularidades da educação do campo no município de Manaus e como é o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nesse contexto.

A partir da análise dos resultados obtidos, foi possível identificar algumas das principais dificuldades enfrentadas na efetivação da política nacional de educação especial nas escolas do campo de Manaus, que incluem questões como falta de recursos e de formação adequada para os professores, dificuldades de acesso às escolas em áreas remotas, e desafios para garantir a inclusão e integração instrucional dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No entanto, também foi possível constatar a existência de iniciativas positivas e experiências bem-sucedidas na implementação da política nacional de educação especial nestas escolas, indicando que há espaço para o reforço e reforço dessas práticas.

A efetivação da PNEE - (Política Nacional de Educação Especial), na zona rural ribeirinha de Manaus exige um esforço conjunto e multifacetado que envolva políticas públicas, ações da comunidade escolar e a participação ativa das famílias. É fundamental investir na formação de professores, na produção de materiais didáticos específicos, na ampliação dos serviços de apoio especializado e na melhoria das condições de infraestrutura das escolas. Além disso, é necessário fortalecer a comunicação e a colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educacional, a fim de garantir que todos os alunos com NEE tenham acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e respeitosa à sua diversidade.

Assim, é possível concluir que a investigação dos desafios enfrentados na efetivação da política nacional de educação especial nas escolas do campo de Manaus é fundamental para aprimorar a inclusão escolar e garantir uma educação de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais nessas regiões. Nesse sentido, é preciso continuar investindo em políticas públicas que promovam a formação adequada dos professores, o acesso à educação em áreas remotas e a implementação de práticas inclusivas e integradas nas escolas do campo de Manaus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, D. S. da S., & Aguilar, L. H. (2018). A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Jundiá: Uma análise do processo de implementação. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Jundiá, v. 24, n. 3.
- Alaminos, C. (2018). *Fundamentos da educação especial: Aspectos históricos, legais e filosóficos*. Indaial, UNIASSELVI.
- Araújo, W. M. de S., & Lira, M. R. (2018). *Plano nacional de educação e o reflexo das reformas atuais na formação do pedagogo*. Rio de Janeiro. Autografia.
- Arroio, M. G (2018). *Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual*. *Educação & Sociedade*, 39(145).
- Arroio, M. G. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, 20 (68), 143-161.
- Avelar, M. C. de. (2020). *Educação ambiental interdisciplinar no contexto amazônico: universidade, escola e comunidade*. Curitiba: Appris.
- Barroso, J., Nobre, S., Ferreira, S., Costa, M., & Feitoza, L. (2022). *Educação especial inclusiva: uma abordagem no contexto da educação de jovens e adultos na cidade de Manaus – AM*. 10.51189/ENSIPEX/8.
- Barbosa, E. P, & et al. (2020). *A infraestrutura e a organização de ambientes nas instituições de educação infantil do campo: desafios e possibilidades*. São Paulo: CRV.
- Bicalho, R. (2018). *Reflexões sobre o Procampo – programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo*. *EccoS – Rev.* , n. 45 , 221-236.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília, MEC. SEMESP.*
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial*. MEC. SEESP.
- Brace, I. (2008). *Questionnaire design: How to plan, structure and write survey material for effective market research*. Great Britain: Market Research in Practice.
- Brentan, S. (2004). *Manual de fundos públicos: controle social e acesso aos recursos públicos*. São Paulo: ABONG.
- Brígida, A.L.B.S., & Ramos, E. de M. (2020). *Banheiros do rio negro e a escola ribeirinha: as aulas de educação física no contexto da hinterlândia amazônica*. *Revista Teias*, 21(61), abril/junho.

- Bruno, M. M. G. (2008). A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. In *Revista Ambienteeducação*, São Paulo, v.1 - n. 2, pp. 56-67.
- Carvalho, M. S (2011). *Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais*. Salvador-BA: UFBA.
- Correia, G. B., & Baptista, C. R. (2018). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731.
- Costa, L. G. da. (2021). *Educação do campo das águas e das florestas: uma reflexão sobre a formação de professores no contexto amazônico*. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, 7(4), 34331-34342.
- Dutra, C. P. (2008) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: R. Educ. esp.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17,
- Ferreira, M. V. *Educação especial inclusiva. Teoria e prática para a construção do currículo e planejamento educacional individualizado (pei): contextualização e modelos*. (2020). Rio de Janeiro. Independente.
- Fernandes, A. P. C. dos S. (2018). *Educação especial nas ilhas*. Curitiba, Appris.
- Felicetti, V. L., Jung, H. S., & Pereira, M. A. (2021). *Tessituras educacionais e de aprendizagem*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Figueira, E. (2017). *O que é educação inclusiva?* Brasília. Brasiliense.
- Figuera, M. L (2018). *Escolas do campo multisseriadas: reflexões das práticas pedagógicas*. Curitiba: Apr.
- Freitas, M. L. (2019). *Atuação de professores em escolas do campo: na perspectiva da educação especial/inclusiva – desafios e possibilidades*. Rio Preto. v. 18, n. 1, pp. 641-660.
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2011). *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.105-124.
- Ghedini, C. M. & Bonamigo, C. A (2020). *Educação do campo: estudos e práticas no sudoeste do Paraná*. Jundiáí-SP: Paco Editorial.
- Gomes, N., & Gomes, N. F., & Gomes, A. Q. (2017). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: objetivos, aplicabilidade e perspectivas. *Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, SIEPE*.
- Goulart, A. J (2020). *Diálogos sobre a educação do campo, resistência e emancipação social e humana: um apelo para reflexão no/do cenário educacional*. Curitiba: Apr.

- Guilherme, W. D. (2019). *Educação inclusiva e contexto social: questões contemporâneas*. Ponta Grossa (PR): Atena.
- Hage, S., & Corrêa, S. R. (2019). *Educação popular e educação do campo na Amazônia*. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade , 4(7), pp. 123-142.
- Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, v.41, pp. 61-79.
- Lima, M. F. C., & Pletsch, M. D. (2018). A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, pp. 872-889.
- Lima, A. S. M. (2011). *Organizações Não-Governamentais de Manaus/AM. Limites e Desafios ao Serviço Social*. Rio de Janeiro, PUC-Rio.
- Lessard, C.. (2016). *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Tradução: Stephania Matousek. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Marc, A. (2020). História da educação especial brasileira (1854-1956): a inteligência e as iniciativas de saúde pública e privada. *História & ensino*, Londrina, v. 26, n, 2, pp. 497-518.
- Martins, F. J. (2020). *A escola e a educação do campo*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?*. São Paulo: Summus.
- Matos, M. & Santos, C. & Souza, D., & Sadim, G. (2020). Os recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Manaus/AM. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 15. pp. 932-947. 10.21723/riaee.v15iesp.1.13509.
- Melo, M. A. V de. (2017). *A educação do campo e a educação popular nas escolas do município de Canhotinho-PE*. Joinville/SC: Clube de Autores.
- Mendes, G. M. L., Pletsch, M. D., & Hostins, R. C. L.. (2019). *Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades*. Araraquara-SP. Junqueira & Martins.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 33.
- Molina, M. C, & Antunes-Rocha, I. (2014). *Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO*. Reflexão e Ação , 22(2), 220-253.

- Molina, M. C (2015). *Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades*. *Educar em Revista*, 31(55), 145-166.
- Pereira, R. C (2020). *Saberes culturais locais e prática docente na escola ribeirinha do campo*. Curitiba: Appris.
- Plano Municipal de Educação de Manaus. Lei nº 2000, de 24 de junho de 2015. Aprova o *Plano Municipal de Educação do Município de Manaus* e dá outras providências. Manaus, AM, Brasil.
- Queiroz, J. G. B. de A & Guerreiro, E. M. B. R. (2019). Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.25, n.2, pp.233-248.
- Queiroz, J. & Marinho, T. (2023). Educação especial: o contexto do atendimento educacional especializado para público-alvo da educação especial na rede de ensino de Manaus. *Observatório de la economía latinoamericana*. 21. 3489-3511. 10.55905/oelv21n6-025.
- Raimundo, E. A. (2020). *Contextos históricos, políticos e legais da educação especial*. São Paulo, Senac.
- Reis, J. G., & Glat, R. (2022). Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. *Espaço Pedagógico*. v. 29, n. 1, Passo Fundo, pp. 85-109.
- Santos, M. C. D., (2013). Educação especial e inclusão Por uma perspectiva universal. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, pp. 277-289.
- Santos, M. G. D., & Agapito, F. M. (2021). Políticas públicas para inclusão escolar: o que nos revela um estudo de caso. Instrumento: *Rev. Est. e Pesq. em Educação*, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, pp. 168-188.
- Santos, A. R., et al. (2020). *Educação do campo: políticas e práticas*. Ilhéus: UESC.
- Santos, J., & Molina, M. C. (2020). *O protagonismo e as práticas pedagógicas dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo no contexto do território ribeirinho da Amazônia paraense tocantina*. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, 1 (4).
- Scholz, D. (2021). *Alunos negros e com deficiência: uma produção social de duplo estigma*. São Paulo. Viseu.
- Silva, A. M. (2010). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba, Ibpx.
- Silva, C. S., & Nascimento, D. C. (2021). Políticas públicas de inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais na educação superior. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 06, ed. 12, v. 09, pp. 115-129.
- Silva, L. C., Souza, V. A., & Faleiro, W. (2018). Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. 2, Supl., pp. 732-747.

- Silva, A. A., & Cavalcante, L. O. H (2020). *Educação do campo: territórios de pesquisa e inspirações formativas*. São Paulo: CRV.
- Slee, R. (2011). *O paradoxo da inclusão: a política cultural da diferença*. In M. W. Appie; W. Au & L. A. Gndin. *Educação crítica: análise internacional*. Tradução: Vinicius Nogueira. Porto Alegre, Artmed.
- Sousa, I. V. (2019). *Educação inclusiva no Brasil: histórico gestão e políticas*. Jundiaí-SP: Paco Editorial.
- Soja, E. W. (1993). *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica* (V. Ribeiro, Trad.). Zahar.
- Smith, D. D., (2008). *Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão*. 5. ed. Tradução: Sandra Moreira de Carvalho. Porto Alegre, Artmed.
- Stobaus, C. D., & Mosqueira, J. J. M., (2004). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Toledo, M. (2021). *Educação do campo: políticas públicas, práticas e estratégias de ensino e aprendizagem*. São Paulo: SENAC.
- Vicente, S., & Galvani, M. (2019). *Gestão e organização da política de educação especial em um município amazonense de grande porte*. Cadernos de Pós-graduação. 18. 72-102. 10.5585/cpg.v18n1.13151.
- Vasconcelos, M. E. de O., & Albarado, E. da C. (2015). *Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas*. Jundiaí-SP: Paço Editorial.

RESOLUÇÃO, DESPACHOS E MANUAIS

- Brasil. Resolução n. 2, de 11 de setembro. (2001). Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, SEESP.
- Plano Municipal de Educação de Manaus. Lei nº 2000, de 24 de junho de 2015. Aprova o *Plano Municipal de Educação do Município de Manaus* e dá outras providências. Manaus, AM, Brasil.

ANEXOS

ANEXO – A

QUESTIONÁRIO (Adaptado de Tybel,D. (2020))

PESQUISA DE CAMPO PARA VERIFICAÇÃO DOS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ZONA RURAL RIBEIRINHA DE MANAUS-AMAZONAS-BRASIL NO PERÍODO DE 2017 À 2022

PESQUISA ACADÊMICA - Os desafios da efetivação da política nacional de Educação Especial na zona rural ribeirinha de Manaus-Amazonas-Brasil no período de 2017 à 2022

É com grande satisfação que os convidamos a participar de uma pesquisa acadêmica sobre os desafios da efetivação da política nacional de Educação Especial na zona rural ribeirinha de Manaus-Amazonas-Brasil no período de 2017 a 2022.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar os obstáculos enfrentados pelos professores que lecionam na modalidade Educação Especial em áreas rurais e ribeirinhas de Manaus, buscando identificar as principais dificuldades e as estratégias utilizadas para superá-las. A partir dos resultados obtidos, serão propostas ações e sugestões para aprimorar e efetivar a política de Educação Especial na zona rural-ribeirinha de Manaus.

A sua participação é fundamental para o sucesso dessa pesquisa. Como professor, você possui conhecimentos e experiências valiosas que podem contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados na Educação Especial nas áreas rurais e ribeirinhas de Manaus. Suas respostas serão mantidas em sigilo e contribuirão de forma significativa para a melhoria da Educação Especial nessa região.

Para participar, basta preencher um teste online, que não levará mais do que 10 minutos para ser concluído. Em geral, você deverá escolher apenas a opção que melhor retrate a sua opinião. Em alguns casos, que serão bem-sinalizados, poderá assinalar mais de uma alternativa. O link de acesso será enviado para o seu e-mail cadastrado no momento da inscrição.

Consideramos que, ao prosseguir com o preenchimento deste questionário, você terá concordado com os termos desse levantamento. O questionário contém 11 (onze) questões divididas em dois blocos – Perfil do inquirido e visão do inquirido.

Agradecemos desde já a sua participação e colaboração no prol da Educação Especial nas áreas rurais e ribeirinhas de Manaus.

Atenciosamente,
A Pesquisadora.

BLOCO 1 - PERFIL DO ENTREVISTADO**1.1 SEXO**FemininoMasculino**1.2. IDADE**25 à 30 anos31 à 35 anos36 à 40 anos41 à 45 anos46 anos ou mais**1.3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**5 anos10 anos15 anos20 anosMais de 20 anos**4. ESCOLARIDADE**GraduaçãoPós-GraduaçãoMestradoDoutorado

BLOCO 2 - VISÃO DO ENTREVISTADO**2.1 Sobre conhecer as políticas públicas de Educação Especial integradas no município de Manaus para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas do campo.****1. Qual é o seu conhecimento sobre as políticas de Educação Especial para alunos em áreas rurais de Manaus?**

- Pouco conhecimento
- Muito conhecimento
- Nenhum conhecimento
- Conhecimento parcial

Outro: _____

2. Como essas políticas públicas são integradas nas escolas do campo de Manaus para garantir a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

- Designação de equipes multiprofissionais nas escolas do campo, incluindo psicólogos, pedagogos e assistentes sociais.
- Implementação de salas de recursos multifuncionais
- Realização de parcerias com instituições especializadas em Educação Especial
- Outro: _____

3. Qual o papel dos professores na implementação das políticas de Educação Especial em Manaus, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas rurais?

- Identificar e atender às necessidades especiais dos alunos nas escolas rurais.
- Adaptar currículo e estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com necessidades especiais.
- Promover a diversidade e inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas rurais.
- Estar atualizados e colaborar com equipes e práticas inclusivas nas escolas rurais.
- Outro: _____

2.2 Sobre investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.

4. Quais as principais dificuldades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas rurais de Manaus, considerando as particularidades da região amazônica?

- Acesso limitado a recursos e serviços especializados para atender às necessidades educacionais especiais.
- Dificuldades de deslocamento e transporte, devido à vastidão geográfica e infraestrutura precária.
- Inadequação de materiais didáticos e recursos adaptados à realidade geográfica e cultural.
- Barreiras linguísticas e culturais que podem impactar a comunicação e inclusão dos alunos.
- Outro: _____

5. Como as particularidades geográficas da região de Manaus influenciam nas dificuldades pedagógicas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas rurais?

- Restrição na oferta de recursos e materiais pedagógicos especializados.
- Dificuldade de acesso a profissionais matriculados em educação inclusiva.
- Desafios na realização de atividades práticas e de campo.
- Limitações na participação em eventos ou programas educacionais externos.
- Outro: _____

6. Que outras dificuldades podem ser percebidas no aspecto social dos alunos com necessidades especiais das comunidades ribeirinhas em sua escola?

- Acesso limitado a serviços de saúde e terapias especializadas.
- Barreiras linguísticas e culturais para comunicação adequada.
- Isolamento social devido à baixa densidade populacional nas comunidades.
- Limitações no suporte familiar e apoio socioeconômico.
- Outro: _____

2.3 Sobre investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.

7. Quais são os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo?

(para esta questão pode marcar mais de uma opção).

- Escassez de recursos e suporte especializado para atender às necessidades dos alunos.
- Dificuldade de acesso a formações e capacitações específicas em Educação Especial.
- Limitações na infraestrutura e falta de recursos adaptados nas escolas do campo.
- Desafios na adaptação do currículo e das estratégias pedagógicas para atender às demandas individuais.
- Pouca colaboração e articulação entre os profissionais da Educação Especial e os professores do campo.
- Outro: _____

8. Você já participou de formação continuada voltada para a implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo?

- Sim
- Não

9. Na sua opinião, quais são os principais elementos ou recursos que estão faltando para a efetiva implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil? (para esta questão pode marcar mais de uma opção).

- Investimentos adequados em infraestrutura e recursos pedagógicos adaptados.
- Maior oferta de formações e capacitações específicas para os professores.
- Acesso a serviços de suporte especializado, como psicólogos e terapeutas.
- Articulação efetiva entre as instituições educacionais e os órgãos responsáveis pela política.
- Outro: _____

2.4 Sobre descrever as particularidades da educação do campo no município de Manaus e como é o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

10. Quais são as principais características da educação rural em Manaus, considerando infraestrutura, recursos pedagógicos e estratégias de ensino? (para esta questão pode marcar mais de uma alternativa).

- Limitações na infraestrutura escolar, como falta de energia e acesso à água.
- Falta de acesso às tecnologias
- Escassez de recursos pedagógicos adequados e atualizados para o contexto rural.
- Necessidade de estratégias de ensino diferenciadas para atender à diversidade de alunos.
- Valorização da cultura local e uso de práticas pedagógicas contextualizadas.
- Outro: _____

11. Como é realizado o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo em Manaus?

- Adaptações curriculares e materiais pedagógicos específicos para cada aluno.
- Suporte de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas.
- Parceria com a família para acompanhar e apoiar o desenvolvimento do aluno.
- Busca por inclusão social e participação em atividades coletivas.
- Outro: _____

ANEXO – B

TABULAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

BLOCO 1 - PERFIL DO ENTREVISTADO

1	Sexo	
		Quantidade de respostas obtidas.
	Feminino	
	Masculino	

2	Idade	
		Quantidade de respostas obtidas
	25 a 30 anos	
	31 a 35 anos	
	36 a 40 anos	
	41 a 45 anos	
	46 anos ou mais	

3	Experiência Profissional	
		Quantidade de respostas obtidas
	5 anos	
	10 anos	
	15 anos	
	20 anos	
	mais de 20 anos	

4	Formação	
---	----------	--

	Quantidade de respostas obtidas
Graduação	
Pós-Graduação	
Mestrado	
Doutorado	

BLOCO 2 - VISÃO DO ENTREVISTAD

1º Objetivo:

Conhecer as políticas públicas de Educação Especial integradas no município de Manaus para atender os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo.

1ª Questão	Qual é o seu conhecimento sobre as políticas de Educação Especial para alunos em áreas rurais de Manaus?	Quantidade de respostas obtidas
	Pouco conhecimento	
	Muito conhecimento	
	Nenhum conhecimento	
	Conhecimento parcial	

2ª Questão	Como essas políticas públicas são integradas nas escolas do campo de Manaus para garantir a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais?	Quantidade de respostas obtidas.
	Designação de equipes multiprofissionais nas escolas do campo, incluindo psicólogos, pedagogos e assistentes sociais.	
	Implementação de salas de recursos multifuncionais.	
	Realização de parcerias com instituições especializadas em Educação Especial.	

Designação de equipes multiprofissionais nas escolas do campo, incluindo psicólogos, pedagogos e assistentes sociais.	
Outro	

3ª Questão	Qual é o papel dos professores na implementação das políticas públicas de Educação Especial integrada no município de Manaus para atender os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo?	
		Quantidade de respostas obtidas.
	Identificar e atender às necessidades especiais dos alunos nas escolas rurais.	
	Adaptar currículo e estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com necessidades especiais.	
	Promover a diversidade e inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas rurais.	
	Estar atualizados e colaborar com equipes e práticas inclusivas nas escolas rurais.	
	Outro	

2º Objetivo:
Investigar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.

4ª Questão	Quais as principais dificuldades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas rurais de Manaus, considerando as particularidades da região amazônica?	
		Quantidade de respostas obtidas.
	Acesso limitado a recursos e serviços especializados para atender às necessidades educacionais especiais.	
	Dificuldades de deslocamento e transporte, devido à vastidão geográfica e infraestrutura precária.	
	Inadequação de materiais didáticos e recursos adaptados à realidade geográfica e cultural.	
	Barreiras linguísticas e culturais que podem impactar a comunicação e inclusão dos alunos.	

Outro:	
--------	--

5 ^a Questão	Como as particularidades geográficas da região de Manaus influenciam nas dificuldades pedagógicas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas rurais?	
		Quantidade de respostas obtidas.
	Restrição na oferta de recursos e materiais pedagógicos especializados.	
	Dificuldade de acesso a profissionais matriculados em educação inclusiva.	
	Desafios na realização de atividades práticas e de campo.	
	Limitações na participação em eventos ou programas educacionais externos.	
	Outra resposta:	

6 ^a Questão	Que outras dificuldades podem ser percebidas no aspecto social dos alunos com necessidades especiais das comunidades ribeirinhas em sua escola?	
		Quantidade de respostas obtidas.
	Acesso limitado a serviços de saúde e terapias especializadas.	
	Barreiras linguísticas e culturais para comunicação adequada.	
	Isolamento social devido à baixa densidade populacional nas comunidades.	
	Limitações no suporte familiar e apoio socioeconômico.	
	Outro:	

3 ^o Objetivo:
Investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil.

7 ^a Questão	Quais são os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos professores na implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo?
---------------------------	--

	(para esta questão pode marcar mais de uma opção).	
		Quantidade de respostas obtidas.
	Escassez de recursos e suporte especializado para atender às necessidades dos alunos.	
	Dificuldade de acesso a formações e capacitações específicas em Educação Especial.	
	Limitações na infraestrutura e falta de recursos adaptados nas escolas do campo.	
	Desafios na adaptação do currículo e das estratégias pedagógicas para atender às demandas individuais.	
	Pouca colaboração e articulação entre os profissionais da Educação Especial e os professores do campo.	
	Outro:	

8 ^a Questão	Você já participou de formação continuada voltada para a implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo?	
		Quantidade de respostas obtidas.
	Sim	
	Não	

9 ^a Questão	Na sua opinião, quais são os principais elementos ou recursos que estão faltando para a efetiva implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do campo da cidade de Manaus/Amazonas/Brasil? (para esta questão pode marcar mais de uma opção).	
		Quantidade de respostas obtidas.
	Investimentos adequados em infraestrutura e recursos pedagógicos adaptados.	
	Maior oferta de formações e capacitações específicas para os professores.	
	Acesso a serviços de suporte especializado, como psicólogos e terapeutas.	

Articulação efetiva entre as instituições educacionais e os órgãos responsáveis pela política.		
Outro:		
0 ^a Questão	Quais são as principais características da educação rural em Manaus, considerando infraestrutura, recursos pedagógicos e estratégias de ensino? (para esta questão pode marcar mais de uma alternativa).	
		Quantidade de respostas obtidas.
Limitações na infraestrutura escolar, como falta de energia e acesso à água.		
Falta de acesso às tecnologias		
Escassez de recursos pedagógicos adequados e atualizados para o contexto rural.		
Necessidade de estratégias de ensino diferenciadas para atender à diversidade de alunos.		
Valorização da cultura local e uso de práticas pedagógicas contextualizadas.		
Outro:		

11 ^a Questão	Como é realizado o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do campo em Manaus?	
		Quantidade de respostas obtidas.
Adaptações curriculares e materiais pedagógicos específicos para cada aluno.		
Suporte de profissionais especializados, como psicólogos e terapeutas.		
Parceria com a família para acompanhar e apoiar o desenvolvimento do aluno.		
Busca por inclusão social e participação em atividades coletivas.		
Outro:		