

E-BOOK

HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE BRASILEIRA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

ORGANIZADORES(AS)

Andreia de Rodrigues de Andrade

Fabiano Eloy Atílio Batista

João Antônio de Sousa Lira

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

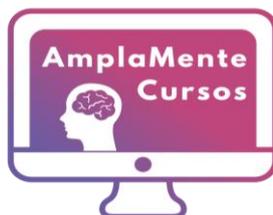


E-BOOK HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE
BRASILEIRA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-02-7 DOI: 10.47538/AC-2021.06

E-BOOK

HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE BRASILEIRA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

ORGANIZADORES

Andreia de Rodrigues de Andrade
Fabiano Eloy Atílio Batista
João Antônio de Sousa Lira
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

DOI: 10.47538/AC-2021.06



Ano 2021

E-BOOK

HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE BRASILEIRA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

História, cultura e sociedade brasileira [livro eletrônico] : diálogos interdisciplinares : volume 1 / organização Andreia de Rodrigues de Andrade ... [et al.]. -- 1. ed. -- Natal, RN : Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2021. PDF

Outros organizadores : Fabiano Eloy Atilio Batista, João Antônio de Sousa Lira, Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes.
ISBN 978-65-89928-02-7

1. Ciências sociais 2. Cultura e sociedade 3. História do Brasil 4. Interdisciplinaridade I. Batista, Fabiano Eloy Atilio. II. Lira, João Antônio de Sousa. III. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas.

21-73652

CDD-306

Índices para catálogo sistemático:

1. Cultura e sociedade : Sociologia 306

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Amplamente Cursos e Formação Continuada
CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil



Ano 2021



Editora Chefe:

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais:

Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Maria Pollyana Sales Vicente
Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária:

Aline Grazielle Benitez

Projeto Gráfico e Diagramação:

Luciano Luan Gomes Paiva
Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Imagem da Capa:

Shutterstock

2021 by Amplamente Cursos e Formação Continuada

Copyright © Amplamente Cursos e Formação Continuada

Edição de Arte:

Luciano Luan Gomes Paiva

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Amplamente Cursos e
Formação Continuada

Revisão:

Os autores

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à
Amplamente Cursos e Formação Continuada.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de
atribuição [Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-
SemDerivações 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-ND\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Este e-book contém textos escritos por autores de diversos lugares do Brasil e, possivelmente, de fora do país. Todo o conteúdo escrito nos capítulos, assim como correção e confiabilidade são de inteira responsabilidade dos autores, inclusive podem não representar a posição oficial da Editora Amplamente Cursos.

A Editora Amplamente Cursos é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Todos os artigos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

É permitido o download desta obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Situações de má conduta ética e acadêmica ou quaisquer outros problemas que possam vir a surgir serão encaminhados ao Conselho Editorial para avaliação sob o rigor científico e ético.



Ano 2021

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande

Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe

Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa - Universidade de Ribeirão Preto

Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará

Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão

Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco

Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas

Dr. Jakson dos Santos Ribeiro - Universidade Estadual do Maranhão

Dra. Josefa Gomes Neta - Faculdade Sucesso

Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau

Dr. Rafael Leal da Silva - Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba

Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura - Universidade Federal da Paraíba

Dra. Roberta Lopes Augustin - Faculdade Murialdo

Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade - Universidade Federal da Paraíba

Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves

Ma. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí

Esp. Bruna Coutinho Silva - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas

Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes - Fanex Rede de Ensino

Me. Clécio Danilo Dias da Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte



- Me. Fabiano Eloy Atílio Batista - Universidade Federal de Viçosa
- Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
- Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
- Me. Giovane Silva Balbino - Universidade Estadual de Campinas
- Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira - Universidade Estadual de Montes Claros
- Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva - Universidade Federal Rural de Pernambuco
- Me. João Antônio de Sousa Lira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
- Me. João Paulo Falavinha Marcon - Faculdade Campo Real
- Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba
- Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas
- Me. Lucas Peres Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes
- Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba
- Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas
- Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia
- Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa
- Me. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes
- Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto - Universidade Federal do Ceará
- Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente
- Ma. Rosiane Correa Guimarães - Universidade Federal de Jataí
- Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso
- Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba
- Me. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Todos os autores desta obra declaram que trabalharam ativamente na produção dos seus trabalhos, desde o planejamento, organização, criação de plano de pesquisa, revisão de literatura, caracterização metodológica, até mesmo na construção dos dados, interpretações, análises, reflexões e conclusões. Assim como, atestam que seus artigos não possuem plágio acadêmico, nem tampouco dados e resultados fraudulentos. Os autores também declaram que não possuem interesse comercial com a publicação do artigo, objetivando apenas a divulgação científica por meio de coletâneas em temáticas específicas.

APRESENTAÇÃO

As Indagações sobre o lugar da pesquisa no meio social surgem a todo momento, principalmente nesse início de século XXI em que o neofascismo, o neoliberalismo, a necro-política, a propagação de Fake News, bem como a volta de teorias infundadas bombardeiam a ciência em detrimento de crenças e mitos sem validação e comprovação no intuito de enaltecer concepções de mundo que desvalorizam a formação humana e o sujeito como processo sine qua non para o desenvolvimento social e econômico.

Nesse sentido, a presente obra tem como objetivo reunir pesquisas sobre os eixos História, Cultura e Sociedade, a partir de bases epistemológicas e éticas, com a finalidade de apontar reflexões e discussões, críticas e atuais, que problematizam e teorizam sobre os múltiplos aspectos que se interseccionam na formação de nossa sociedade, uma vez que torna-se necessário as diversas formas de escrita sobre tais aspectos, através das mais variadas áreas do conhecimento

Busca-se então, a partir de uma abordagem interdisciplinar, apontar as relações sociais, históricas e culturais brasileira, buscando expandir novos horizontes de pesquisas acerca de nossa cultura, que é sobretudo, marcada por disputas de poderes; heterogênea dada a miscigenação étnica na sua formação que possui uma ampla diversidade histórica e cultural oriunda da grande extensão territorial que gera, por finalidade, uma ampla gama de características específicas de cada região a serem analisadas a partir de seus contextos específicos: educacional, alimentício, sexual e de gênero, ritmos, cores e sabores, entre outros tão marcantes na formação do Brasil.

Desse modo, este livro é a síntese da pluralidade de objetos, temas de pesquisa e pesquisadores de diversas áreas se concretizando como um processo de reflexões múltiplas.

Desejamos uma ótima leitura!

Os Organizadores



Ano 2021

PREFÁCIO

INTERSECÇÃO ENTRE HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE BRASILEIRA

A pesquisa acadêmica e sua relevância histórica, cultural e social são rebatidas concomitantemente neste limiar de século XXI, em que o próprio significado do saber-fazer intelectual e científico é questionado constantemente, muitas vezes, por ideários retrógrados e pela proliferação de *Fake News*. Em contrapartida, diante desse cenário complexo a ciência resiste. As incertezas e desigualdades instigam pesquisadores de diversos campos do conhecimento a refletirem sobre questões atinentes ao processo de construção histórica, social e cultural do Brasil.

A coletânea *História, cultura e sociedade brasileira: diálogos interdisciplinares* conclama pesquisas com reflexões e discussões que problematizam e teorizam as distintas nuances que se alinham na formação nacional, tais produções e suas diversas formas de escrita interseccionam-se em uma obra rica, com olhares vários sobre o Brasil e suas multifaces, trabalho que envida tempo, método e perícia. Apresenta-se ao público não somente novos objetos, problemas e abordagens diversas de investigação nas várias áreas do conhecimento. Desvela-se nesta obra o empenho de pesquisadores de distintas regiões do país, os quais aventuram-se no mercado editorial, no afã de levar aos leitores trabalhos desempenhados no seio acadêmico, os quais devem ser compartilhados com grupos maiores. O livro aglutina o singular e o plural, no concernente às temáticas investigadas, através de um vocabulário rico e diversificado.

Cada capítulo discorre sobre modos de realizar a investigação científica, através de teorias, métodos e fontes que permitem a cada um dos autores uma análise peculiar sobre um objeto em questão. Investigar, questionar e compreender o que inquieta cada autor delinea o caminho percorrido pelos escritores que ousadamente contribuíram para a composição de *História, cultura e sociedade brasileira: diálogos interdisciplinares*, organizada pelos professores e pesquisadores Andreia Rodrigues de Andrade, Fabiano



Eloy Atílio Batista, João Antônio de Sousa Lira e Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes. Deste modo, o livro é um exemplo de trabalho investigativo através do diálogo refinado entre diversos campos de estudo, em que os autores se propõem a responder às inquietudes históricas, sociais e culturais brasileiras numa perspectiva interdisciplinar.

Com grande estima faço o convite à leitura desta obra, a qual não se prende à análise e compreensão de um tema apenas, mas aventa possibilidades várias de perquirição sobre múltiplos caminhos e permite chaves variadas de leitura e interpretação sobre o Brasil. Tarefa que defere conhecer sujeitos em contextos históricos, sociais e culturais variados e enseja novas questões para os interessados em adentrar nas trilhas da produção acadêmica.

Andreia Rodrigues de Andrade

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	16
A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE GÉRARD LECLERC SOBRE O PAPEL DE RESISTÊNCIA DOS INTELLECTUAIS PARA PENSAR A SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	
Vanessa dos Santos Moura	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-01	
CAPÍTULO II.....	33
A CONSTRUÇÃO DE UMA (IM)POSSÍVEL REPÚBLICA: ENTRE O NASCER, O SOBREVIVER E O (DES)AGRADAR	
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-02	
CAPÍTULO III	49
A ESCOLA DEMOCRÁTICA: BUSCANDO A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA ESCOLA	
Rosa de Lima Martins	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-03	
CAPÍTULO IV.....	70
A ETNOMATEMÁTICA E O PROTAGONISMO DISCENTE	
Karen Cristina Pinheiro Musetti; Rafaela Bruno Ichiba; Marcelo Damiano;	
Adriano Remorini Tralback; Elizandra Aparecida Luiz.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-04	
CAPÍTULO V	77
A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Juliana Fernandes Gonçalves;	
Francisco Clecio Araújo Silva; Maria das Graças de Souza Brito;	
José Maria Pelonha Gonçalves Júnior; Dinorá da Silva; José Borges Filho.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-05	
CAPÍTULO VI.....	86
A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS	
Iza Cristina Silva de Medeiros; Maria Goretti Silva de Medeiros;	
Wiziley de Queiroz Freire.	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-06	

CAPÍTULO VII..... 100
A LUDICIDADE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Juliana Fernandes Gonçalves;
Nilma Maria da Cunha; Ivanilde Oliveira da Silva; Josetonia Bezerra da Fé;
Francisco Josenildo Pereira de Lima; Maria Tatyany da Silva Lucena.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-07

CAPÍTULO VIII 108
A QUEM CABE INOVAR? PENSANDO UM POUCO SOBRE
RESPONSABILIDADES

Rafael Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-08

CAPÍTULO IX..... 121
A TÉCNICA DA ASSOCIAÇÃO LIVRE APLICADA AO NARCISISMO

Giordanny Wilkerson Cardoso Rios; Patricia Rayane Medeiros Castro;
Lorena Mota Reis; Myrla Sirqueira Soares.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-09

CAPÍTULO X 136
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: EDUCAÇÃO INFANTIL E
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Kalyne da Silva Rodrigues;
Juliana Fernandes Gonçalves; Nilma Nilma Maria da Cunha;
Ivanilde Oliveira da Silva; Rozenilda Maria Silva da Silva;
José Maria Pelonha Gonçalves Júnior.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-10

CAPÍTULO XI..... 143
CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA
FRANCISCA FREIRE DE MIRANDA

Ana Cristina Medeiros de Araújo; Irismar Siqueira da Costa Silva.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-11

CAPÍTULO XII..... 153
CORONELISMO NO SÉCULO XXI

Wallace Moacir Paiva Lima
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-12

CAPÍTULO XIII 168
DESCORTINANDO O INIMIGO INVISÍVEL E SUAS IMPLICAÇÕES
JURÍDICAS: O ASSÉDIO MORAL

Silvia Souza Lima Costa; Gabriella Sousa Pereira.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-13



CAPÍTULO XIV..... 183
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
AVANÇOS E RETROCESSOS

Willian Orany Sá e Silva

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-14

CAPÍTULO XV 205
ENSINO DE HISTÓRIA EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: DIDÁTICAS
DIFERENCIADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-15

CAPÍTULO XVI..... 216
ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA: NOVAS ABORDAGENS SOBRE O USO DO
LIVRO DIDÁTICO TEMÁTICO

Paulo Henrique Silva de Araújo; Telany Cristina Lopes.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-16

CAPÍTULO XVII 234
FINANÇAS DE MUNICÍPIOS: ANÁLISE DA DEPENDÊNCIA DAS
TRANSFERÊNCIAS DA UNIÃO (ESTADOS) NOS FUNDOS MUNICIPAIS

Wallace Moacir Paiva Lima

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-17

CAPÍTULO XVIII..... 247
HOSPITAL DE ALIENADOS DA TAMARINEIRA: ASPECTOS DO
SURGIMENTO DE UM NOSOCÔMIO DE REFERÊNCIA NA CAPITAL
PERNAMBUCANA

Jucilandio Cordeiro de Sousa

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-18

CAPÍTULO XIX..... 258
LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Maria Goretti silva de Santana; Rozilene de Souza Cavalcante;

Maria da Conceição Ferreira da silva; Leydiane da Silva.

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-19

CAPÍTULO XX 276
MECANISMO DE DESENVOLVIMENTO LIMPO – SEQUESTRO DE
CARBONO COMO ALTERNATIVA PARA A CHINA

Wallace Moacir Paiva Lima

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-20

CAPÍTULO XXI..... 302
O AUTISMO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes;
Maria Antônia Teixeira da Cunha Martins;
Juliana Fernandes Gonçalves; Nilma Maria da Cunha ; Ivanilde Oliveira da Silva;
Maria das Graças de Souza Brito;
Clébia Georgina Lima da Silva Veríssimo de Oliveira;
Josetonia Bezerra da Fé; Francisco Josenildo Pereira de Lima;
Maria Tatyany da Silva Lucena.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-21

CAPÍTULO XXII 311
O FRACASSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS NO COMBATE AO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO

Wallace Moacir Paiva Lima
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-21

CAPÍTULO XXIII..... 329
O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE REFLEXÕES

Iracema Araújo de Oliveira Miranda; Deina Cristina da Silva Penha.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-23

CAPÍTULO XXIV 341
POLÊMICAS NA CIDADE DAS LETRAS: O. G. REGO DE CARVALHO E AS DISPUTAS LITERÁRIAS EM TERESINA

Natália Ferreira de Sousa; Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-24

CAPÍTULO XXV 358
REPRESENTAÇÕES DO COTIDIANO: TRABALHO, COMÉRCIO E FESTAS SOCIAIS EM NOVA IORQUE-MA (1940-1960)

João Antônio de Sousa Lira
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-25

CAPÍTULO XXVI..... 371
TENDÊNCIAS NEOLIBERAIS E NACIONALISTAS NO CENÁRIO DA PANDEMIA DO COVID-19

Wallace Moacir Paiva Lima
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-26



CAPÍTULO XXVII	391
TERESINA OITOCENTISTA ATRAVÉS DO ROMANCE UM MANICACA, DE ABDIAS NEVES	
Andreia Rodrigues de Andrade	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-27	
SOBRE OS ORGANIZADORES	402
SOBRE OS AUTORES	404
ÍNDICE REMISSIVO	411

CAPÍTULO XIV

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS

Willian Orany Sá e Silva⁹³
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2021.06-14

RESUMO:

O presente artigo apresentou como analisar a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a partir dos avanços e retrocessos, especificando os desafios dos professores em atuar com os alunos com necessidades educativas especiais, pois, sabe-se que a inclusão escolar demanda de mudanças na estrutura física e pedagógica das escolas, conforme determinação legal imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica baseada em livros, artigos, monografias, teses e dissertações. Os resultados da pesquisa mostraram que a educação especial numa perspectiva inclusiva apresentou muitos avanços, onde os alunos com necessidades educativas especiais têm amparo legal para serem incluídos nas redes regulares de ensino, no entanto, nesse processo educativo, existem muitos retrocessos, que estão atrelados a falta de preparo dos professores diante da inclusão destes alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Inclusão Escolar. Práticas docentes.

SPECIAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION: PROGRESS AND BACKWARDS

ABSTRACT:

This article presented how to analyze Special Education from the perspective of inclusive education, from the advances and setbacks, specifying the challenges of teachers in working with students with special educational needs, since it is known that school inclusion demands changes in physical and pedagogical structure of schools, according to the legal determination imposed by the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law No. 9,394/1996. Therefore, a bibliographical research based on books, articles, monographs, theses and dissertations was carried out. The research results showed that special education in an inclusive perspective has made many advances, where students with special educational needs have legal protection to be included in regular education networks, however, in this educational process, there are many setbacks, which are linked to lack of preparation of teachers in view of the inclusion of these students.

KEYWORDS: Special Education. School inclusion. Teaching practices.

⁹³ Graduado em Direito pela Faculdade Estácio. Pós-graduado em Direito Público: constitucional, administrativo e tributário pela IBRA. Pós-graduado em gestão, supervisão e orientação educacional pela FATEC. Pós-graduado em direito empresarial pela FAEL e Pós-graduando em Educação Especial inclusiva com ênfase em neurociências pelo Instituto INE/FACCREI. E-mail. williansasilva986@gmail.com

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar na atualidade acontece parcialmente, as leis se efetivaram, porém, muitas escolas não foram adaptadas para o atendimento do aluno com necessidades educativas especiais (NEE), nem na sua estrutura física, como pedagógica. Diante dessa realidade, destaca-se o seguinte problema: Quais os desafios dos professores de trabalhar a educação inclusiva dos alunos com NEE nas redes regulares de ensino?

O objetivo deste trabalho foi analisar a Educação Especial (EE) na perspectiva da educação inclusiva, a partir dos avanços e retrocessos, especificando os desafios dos professores em atuar com os alunos com NEE, que de acordo com as suas limitações requerem de práticas de ensino que possam estimular o interesse destes pela aprendizagem.

Sendo assim, a realização desta pesquisa justifica-se a partir da importância e relevância que a temática trata pautada na tríade: educação EE e inclusiva, alunos com NEE e atuação docente, que trazem informações atreladas às mudanças ocorridas no processo educacional vigente, que está em constantes mudanças em prol de uma educação de qualidade.

A partir do exposto, evidencia-se que os alunos com NEE precisam ser conhecidos dentro de suas limitações para que os professores possam desenvolver práticas de ensino que correspondam às suas necessidades educativas. Assim, a educação inclusiva tem em seu objetivo mais que democratizar a escolarização, ela vem propor uma transformação, propondo uma humanização dentro do processo de ensinar.

Conforme Santos e Silva (2011, p. 4), a EE na perspectiva inclusiva abrange uma “abordagem é humanística e democrática, compreendendo o sujeito a partir de suas singularidades, tendo como enfoques objetivos de crescimento pessoal e social”, onde o professor nesse processo é considerado o mediador da aprendizagem dos alunos com NEE.

Com a proposta de inovação da educação na perspectiva da inclusão conclui-se que esta ação requer o envolvimento de novos fatores, como ressaltam Paixão, Papim e Oliveira (2018, p. 224) que “se tornam um desafio para as escolas brasileiras, visto que exige dos professores, do corpo gestor e da comunidade em torno da escola uma ação

coletiva de superação do paradigma escolar anterior, que acolhia somente uma parcela seleta da população”.

Souza e Gomes (2015) citam que, a neurociência contribui no sentido que, para essa abordagem científica, cada indivíduo é único, com um significado e identidade singular. As neurociências colaboram no entendimento do cérebro humano para saber como ele funciona e apontam mudanças em como ensiná-los. Além do mais, as descobertas sobre a plasticidade cerebral e a compreensão das funções mentais exercem influências sobre as práticas educacionais, as ações pedagógicas em sala de aula e direcionam ao professor novas formas de ensino.

A neurociência surge como um processo norteador da compreensão da funcionalidade do cérebro no que diz respeito ao ensino/aprendizagem levando muitos profissionais da educação a realizar estudos na área na pretensão de entender como se dá devidos ensinamentos. Compreende-se que há preocupação por parte dos professores em entender como estabelecer ou descobrir uma forma de contribuir para a aprendizagem dos alunos com NEE.

Diante do exposto, a EE na perspectiva inclusiva provocou mudanças redes regulares de ensino, onde muitos professores ainda encontram dificuldades em trabalhar com os alunos com NEE pelo fato de não estarem preparados para atender esses alunos, devido à falta de investimentos na formação continuada desses profissionais, ausência dos pais na escola, falta de recursos didático-pedagógicos, etc.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS PRIMEIROS INDÍCIOS

As concepções e práticas pertinentes ao contexto histórico em que se constituiu a EE, segundo Fernandes (2013); Ribeiro e Casa (2018), divide-se em 4 grandes etapas, sendo estas: período do extermínio; período da segregação/institucionalização; período de integração; período de inclusão. Sendo assim, a partir das análises as citadas etapas se refletem na descrição desse processo evolutivo de forma clara e objetiva, demonstrando que as mudanças emanam do povo.

O período do extermínio foi a fase mais abominável da história, pois conforme Belther (2017), esse momento abrangeu a Antiguidade até a Idade Média, onde as pessoas

que apresentavam algum tipo de deficiência tinham suas vidas marcadas pelo extermínio, discriminação e preconceito, eram excluídas da sociedade, Não existe muitos registros de pessoas com deficiências na origem da humanidade, pelo fato de que nesse período a sobrevivência estava ligada as habilidades individuais de cada um, assim ,acredita-se que as pessoas com algum tipo de deficiência eram abandonadas, por não terem capacidade de sobreviver sozinhas.

Fernandes (2013, p. 40), a partir de suas pesquisas descreve que foi na Antiguidade que apareceram os primeiros relatos pertinentes às práticas sociais ligadas às pessoas com deficiências. Uma das principais práticas apresentada nesse período, relacionava-se a condenação à morte, pois a nobreza, quem dominava o poder na ocasião, rejeitava as pessoas com deficiência pelo fato destas não terem capacidade de trabalhar. Mas, nesse processo evolutivo, especificamente no século XI, com o fortalecimento do Cristianismo, os dogmas religiosos passaram a promover a ordem social, “condenando os prazeres mundanos do mundo greco-romano em relação ao corpo, que passa a ser objetificado como templo da alma, esta depositária de todos os vícios e virtudes humanas”

De acordo com Belther (2017), o Cristianismo pautava-se na ideia de que todos os homens são criaturas de Deus, assim, a partir do século XII, o extermínio de pessoas com deficiências passou a ser questionado. A partir disso, as mudanças foram acontecendo gradativamente. Mas, nesse período ainda, as pessoas com deformidades físicas eram vistas como divertimento, servindo como distração para a nobreza, sendo em alguns casos expostos em praça pública, onde estes eram reduzidos a humilhação, devido a deficiência.

Sendo assim, por meio do Cristianismo iniciou-se o período da segregação, que foi baseado pelas as ações assistencialistas por parte da Igreja Católica, conforme ressaltaram Ribeiro e Casa (2018), essas ações assistencialistas foram fundamentadas no princípio da salvação, com isso o poder do clero, a filantropia e o assistencialismo ganharam força, já que tais atos induziram à salvação da alma. A partir desse período, especificamente no começo do século XVI surgiram as primeiras iniciativas de proteção, com a abertura de asilos e abrigos para prestar assistência às pessoas com deficiência.

É pertinente ressaltar que as fases supracitadas segundo Ribeiro e Casa (2018) corresponderam ao período pré-científico, pois suas explicações para os quadros físicos e mentais eram consideradas como fora da normalidade, cabendo apenas a uma dimensão espiritual. No entanto, a Revolução Burguesa, a força da Igreja Católica começou a reduzir dando espaço aos estados modernos, caracterizados pelos processos de industrialização e capitalismo, onde a ciência começou a ganhar espaço,

Em resumo, a partir desse processo histórico pautado na EE, Belther (2017), diz que no século XVI, os médicos e educadores passaram a educar pessoas com deficiência, pois passaram a surgir crenças de que estas pessoas tinham a mesma capacidade do que uma pessoa dita como normal. Tal fato, foi marcado com o trabalho de um monge espanhol chamado de Pedro Ponce de León, que ficou conhecido na história como primeiro educador de surdos da história. Outro momento muito importante para a EE, aconteceu na metade do século XVII, quando Charles Michel de L'Épée criou a primeira escola pública para surdo, em Paris.

De acordo com as informações apresentadas, pode-se observar que foram surgiram iniciativas pautadas na EE, configurando-se como um novo cenário, pois conforme Belther (2017), esse processo foi evolutivo registrou a partir do século XVIII até o XIX o aparecimento das primeiras instituições voltadas para à educação de pessoas com deficiência. Tais instituições apareceram, em países da Europa, com a finalidade de preparar as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. Como essas pessoas na sua grande maioria eram abandonadas, foram surgindo os asilos, dando moradia para essas pessoas, servindo ainda de escolas, passando a oferecer instrução básica na leitura, escrita e cálculo; funcionavam ainda como oficinas de produção, onde as pessoas com deficiência eram exploradas por meio da mão de obra barata no período da industrialização.

Ribeiro e Casa (2018), relataram em suas pesquisas que o termo deficiência, até metade do século XX, foi compreendido como um problema de herança genética e, com isso, as pessoas com deficiência é estavam condenadas para o resto da vida, pois acreditava-se que a pessoa que nascesse com algum déficit sensorial ou mental teria que viver com essas limitações. Mas, com o passar do tempo, a deficiência passou a ser



entendida como um problema do organismo humano, ou seja, nesse período os avanços foram limitados, não havendo inovações pautadas na deficiência.

No entanto, a partir do século XIX deu-se início ao período definido como científico, onde destacou-se as duas etapas da EE, sendo o período de integração; período de inclusão, que para Fernandes (2013, p. 34), “as fases de integração e inclusão são contemporâneas e sintetizaram marcos na defesa e promoção de direitos humanos às pessoas com deficiência. O que as diferencia é o papel desempenhado pela sociedade”, pois na etapa de integração, a sociedade é considerada passiva, ou seja, as pessoas na sua totalidade não faziam parte desse processo, apenas pessoas específicas responsáveis por integrar a pessoa com deficiência. Em contrapartida, na etapa de inclusão, a sociedade passou a ser ativa nesse processo evolutivo, fazendo parte de ações combinadas entre sujeitos com deficiências e órgãos representativos, procurando, juntos, a produção de tecnologia e conhecimentos para promoção de acessibilidade e conhecimento.

Na década de 60, Ribeiro e Casa (2018), aludem que os movimentos sociais, a respeito da EE, ganharam tanta força política que promoveram profundas mudanças no campo educacional. Em resumo, pode-se ponderar que a discussão sobre pessoas com deficiências e o acesso à EE aconteceu pausadamente no decorrer da história, dependendo sempre das oportunidades oferecidas por cada sociedade e suas relações sociais. Nessa perspectiva, esse cenário de mudanças demandou de uma sociedade que clamava por mudanças. A partir dessas iniciativas, vários países foram adaptando o processo educacional, inclusive no Brasil. Logo, na seção posterior será abordado sobre a história da EE no país.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

No Brasil a EE foi marcada a partir dos principais marcos históricos que foram, segundo Rodrigues, Capellin e Santos (2017, p. 4), a criação do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), no ano de 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) no ano de 1857, na cidade do Rio de Janeiro. Os institutos supracitados foram criados por influência

de amigos próximos ao Imperador, pautado na caridade, com caráter assistencialista, que demarcou “a atenção à pessoa com deficiência” e à EE.

Nesse processo evolutivo, destacou-se no ano de 1874, conforme Belther (2017) a criação do Hospital Juliano Moreira, na Bahia, que prestava assistência médica para pessoas com deficiência intelectual (DI), e em, 1887, foi fundado no Rio de Janeiro a Escola México, que foi responsável por atender pessoas com deficiências físicas (DF) e DI. Ressalta-se que este começo do processo histórico da EE apresentou duas vertentes: Médico-pedagógica, que foi caracterizada pelas instituições nas quais o atendimento estava mais centralizado na figura do médico, seja no diagnóstico ou nas práticas escolares das pessoas com deficiência e a psicopedagógica, que era caracterizada pelas instituições que, apesar de não dispensem a presença do médico, centra suas atividades em princípios psicológicos.

Posteriormente, a Proclamação da República no ano de 1889, conforme Belther (2017, p. 10), aconteceram grandes avanços no campo da EE, pois muitos profissionais que foram estudar na Europa começaram a regressar para o Brasil, com uma concepção diferente de EE. É exatamente “em 1906, as escolas públicas começaram a atender os alunos com DI, no Rio de Janeiro”. A partir disso, as pessoas com deficiência, especificamente a intelectual, tiveram a oportunidade de desenvolver suas potencialidades cognitivas.

Sendo assim, Rodrigues, Capellini e Santos (2017), o histórico de exclusão social no Brasil que persistiu durante um longo período, estendendo-se até a metade de 1950, na Europa, por exemplo, no final do século XIX já tinha políticas para a escolarização de crianças com deficiências, especialmente com DI. Assim, entre as décadas de 1930 e 1940, aconteceram várias modificações na educação brasileira, em particular na expansão da educação básica. Todavia, as principais discussões e preocupações estavam voltadas às reformas da educação de pessoas sem deficiências, enquanto, continuavam sem espaço as discussões sobre a EE.

Mendes (2010, p. 97), em suas pesquisas concluiu alguns pontos importantes sobre a educação de pessoas com deficiências:

1. Não teve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e confusas, e aliavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual juntou diversas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais postas pela sociedade e então ligadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da descolarização geral predominante.
5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos basicamente franceses e em seguida europeus e norte-americanos.

A partir do exposto, ficou evidente os entraves no processo evolutivo da EE no Brasil, mas em meados de 1945, o cenário foi mudando por meio da criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil e, em 1954 com a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), configurando-se como um período importante devido a criação de escolas especiais, pois a “expansão dessas instituições privadas e filantrópicas desobrigava o poder público do atendimento educacional a essa parcela da população estudantil” (RODRIGUES; CAPELLINI; SANTOS, 2017, p. 5).

Sendo assim, Mendes (2010) relatou que o atendimento especial ocorreu de forma gradativa, demandando de material especial e professores na área de EE. Assim, o Estado brasileiro criou dois subsistemas, sendo a Educação Comum e EE, com os mesmos objetivos, ou seja, formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho, pois esse período foi considerado muito importante para EE, pelo fato das instituições especiais ofertarem um ensino para aqueles que sequer tinham direito, conforme Mendes (2010), no decorrer da década de 1960 foi o período de maior expansão de escolas de ensino especial no país, sendo que até o começo da década de 1970 já tinha mais de 800 instituições de ensino especial para pessoas com DI, além do aumento significativo de classes especiais em escolas públicas.

No contexto histórico apresentado, destaca-se a 1ª Lei referente a EE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 4024 de 1961, que versou no seguinte trecho: “Da Educação de Excepcionais Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). A partir desta Lei, evidencia-se a forma como o Governo envolvia o papel do Estado na EE, pois o breve trecho, ao se aludir às pessoas

com algum tipo de deficiência, usa o termo “excepcionais”, e em sua parte final, avigora a ideia de integração dessas pessoas na comunidade.

Mas, em meados de 1971, foi criada a Lei nº 5.692 que alterou a LDB de 1961, fixando bases e diretrizes para o ensino do 1ª e 2ª grau. Determinado no artigo 9ª tratamento especial para alunos que apresentam DF ou DM, que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, conforme as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Apesar disso, Rodrigues, Capellini e Santos (2017), narraram que adotou-se a ideia de integração, onde as crianças com deficiência foram incluídas em ambientes menos segregados, com crianças da sua idade e, sobretudo, com o apoio indispensável a cada aluno. Tal modelo defendia a ideia de permitir às pessoas com deficiência condições de vida o mais normal possível, ou seja, era oposto aos modelos de segregação. Mas, em 1980, apesar das políticas públicas buscarem a normalização e a integração, na prática acontecia a retirada de alunos com deficiências das classes comuns e sua realocação em turmas especiais, com a desculpa de que estes alunos não estariam aptos a cursar as classes regulares.

Posteriormente, houve um longo período de ditadura no Brasil, especificamente em 1988, com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), com uma seção específica para retratar os direitos dos cidadãos e deveres do Estado quanto a garantia à educação. Logo, no artigo 205 da citada Carta Magna ficou previsto a educação como uma garantia a todos (as):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir da exposição, a CRFB foi um marco na história da EE no país, dando igualdade de direitos, que por décadas tinham sido negados. Logo, a garantia legal desse direito ficou explícita no artigo 208 da Lei Maior, que diz ser dever do Estado oferecer o atendimento especializado para portadores de deficiência, preferencialmente que o atendimento ocorra na rede de ensino (BRASIL, 1988).

No art. 227, parágrafo 1º, Inciso II, da CF de 1988 previu a:

Criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação de acesso aos bens coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988).

Como se observa, a CRFB de 1988 trouxe progressos significativos, porém deixou margem para o alunado com deficiência permanecer com possibilidades de continuar em instituições segregadas; pois, ao se usa o termo preferencialmente deixa em aberto recursos para que determinadas escolas do ensino regular utilizem-se desse contexto para não receber esses alunos com deficiência.

Logo depois a promulgação da CF de 1988 foi aprovada, em outubro de 1989, a Lei nº 7.853, que criminalizava o preconceito, em que o art. 8º profere que é crime “recusar ou fazer cessar a matrícula da pessoa com deficiência”. Essa mesma Lei ainda criou a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), ficando responsável pela Política Nacional para a Integração. Outro ponto essencial destacado pela Lei é o fato de ser denominado o Ministério Público como órgão responsável, no território nacional, para atuar em casos discriminatórios (BRASIL, 1989).

De maneira especial, a supracitada Lei foi de suma importância e significa um grande progresso para as pessoas com deficiência, uma vez que fica explícito que elas estão garantidas pelo Ministério Público a não tolerarem qualquer tipo de discriminação. Em outras palavras, denota dizer que nenhuma escola pode tratar esse alunado pelo viés da segregação. O que considera-se lamentoso é que, certamente, pequena parcela da sociedade tem essa consciência, ignorando o que prevê na legislação brasileira.

Baptista (2007) descreve que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº8.069/90, em seu art. 54, item III, o mencionado Estatuto prevê atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; art. 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao decidir que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Rodrigues, Capellini e Santos (2017, p. 6) ressaltaram ainda que os alunos com deficiência ao serem “colocados nas classes especiais, deveriam ser preparados para o retorno à classe comum”, o que demonstrou um equívoco no entendimento do princípio. Ou seja, nesse período, acreditava-se que o aluno é quem deveria se adaptar à escola, sendo predominante o caráter de integração à educação dos alunos da EE. Apenas, a partir de 1990, o país, por meio de legislações, passou concordar com os movimentos mundiais pela educação inclusiva, pautada em ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, que visavam a defesa do direito de todos os alunos de aprenderem juntos, sem discriminação

A partir do exposto, foi esse o momento que a EE passou a ser vista na perspectiva da educação inclusiva. Sendo assim, na próxima seção será abordada de forma detalhada sobre as legislações pertinentes à educação inclusiva no Brasil.

LEGISLAÇÕES PERTINENTES A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

É importante destacar que respectivamente a esse contexto político brasileiro, dentro de uma perspectiva de inclusão, com a efervescência de ideias, a nível internacional, de documentos como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

No ano de 1994, é promulgada a Política Nacional de EE, norteando 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” (BRASIL, 1994, p. 19).

Sendo assim, ao reafirmar os pressupostos arquitetados a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provocou uma reformulação das práticas educacionais de forma que sejam valorizados os distintos potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas sustentando a responsabilidade da educação desses alunos somente no âmbito da EE.

Em 1996 foi aprovada a Lei Maior da Educação, Lei nº. 9.394/96, que destina seu capítulo V a EE, estabelecendo em seu artigo 54, item “III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com NEE, preferencialmente na rede regular de ensino”. No seu Art. 58, a LDBEN constitui que: “Entende-se por EE, [...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Assim, ficam estabelecidos nos seus parágrafos, os seguintes aspectos:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

A partir de uma análise o parágrafo 1º, fica explícito que as escolas regulares precisarão ter apoio especializado para atender às NEE dos alunos. Assim, entende-se que a Lei é equívoca, pois ao passo que procura dar acesso a essas pessoas no ensino regular, restringe essa política a seguir no parágrafo 2º, quando afirma que não sendo possível a sua integração nas classes comuns, o atendimento especializado será oferecido em classes, escolas ou serviços especiais, ou seja, na instituição segregadora.

Ressalta-se que esse é um ponto fundamental para dar legalidade às escolas regulares no sentido de alegarem que não estão preparadas para receber as pessoas com deficiência. Esse posicionamento, quem sabe seja o motivo para assegurar ao Estado, provavelmente, a condição de isentar-se da oferta de políticas públicas que realmente venham a propiciar a inclusão das pessoas com deficiência numa escola regular.

A Convenção da Guatemala (1999) surge nesse cenário para assegurar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humano e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com apoio na deficiência toda distinção ou exclusão que possa evitar ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (GUATEMALA, 1999 art. I, nº 2, “a”).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que trata sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define no seu Art. 24, dentre outros aspectos, os seguintes: “I – a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino (BRASIL, 1999).

Seguindo o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica, a partir da Resolução nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

De acordo com análises sobre o artigo supracitado, constatou-se que as Diretrizes aumentaram o caráter da EE para alcançar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, mas, ao admitir a possibilidade de trocar o ensino regular, não potencializaram a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, antevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, diz que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao constituir objetivos e metas para que os sistemas de ensino beneficiem o atendimento às NEE dos alunos, marca um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

Segundo Pereira e Santos (2009) a Resolução nº 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que considere conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com NEE.

Na perspectiva da Política nacional de EE na perspectiva da educação inclusiva, através da Lei nº 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma legal de comunicação e expressão, definindo que sejam garantidos meios

institucionalizados de sustentar seu uso e difusão, assim como a inclusão da disciplina de Libras como parte complementar do currículo nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002).

Diante do exposto, analisa-se que a política de EE passou e continuou alcançando seu espaço no cenário nacional brasileiro, a partir da Portaria nº 2.678/2002 do MEC que aprovaram diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, abrangendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a indicação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002).

Em 2003, Baptista (2007) diz que é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando apoiar a mudança dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, gerando um extenso processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros objetivando a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, assim como à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Baptista (2007) ressaltou ainda que em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento - O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular -, visando de difundir os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular. Estimulando a inclusão educacional e social.

Nesse contexto, a política de EE promove o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, que passou a ser desenvolvido visando promover a acessibilidade urbana, bem como apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. Visando a inclusão dos alunos surdos no sistema comum de ensino, é promulgado em 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5.626, que dispõe sobre a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2005).

Sendo assim, analisa-se que em 2005, a partir da implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no

Distrito Federal, passaram a ser instituídos centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, com orientação familiar e formação continuada dos professores, formando a organização da política de educação inclusiva com intuito de garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A partir da aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2006, o Brasil foi signatário, constituindo que os Estados-Partes deveriam garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que elevaram ao máximo o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a finalidade da plena participação e inclusão, seguindo medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2006, Art.24).

Neste mesmo período, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que visa contemplar, no currículo da educação básica, temáticas concernentes às pessoas com deficiência, além de desenvolver ações afirmativas que permitissem acesso e permanência na educação superior.

Pereira e Santos (2009) ressaltaram que em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a EE, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos beneficiados pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No mencionado documento do MEC, o PDE apresentou:

Razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a

concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9).

Diante disso, para a implementação do PDE é exposto o Decreto nº 6.094/2007, que constituiu nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às NEE dos alunos, fortalecendo de fato seu acesso nas escolas públicas.

A partir da exposição, a qual mostra a trajetória de luta pelos direitos das pessoas com deficiência no processo educacional brasileiro. Na atualidade, os alunos com NEE têm seus direitos garantidos. Sendo assim, pretende-se abordar sobre a formação do professor de EE na perspectiva inclusiva.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Desde 1990 o sistema educacional vem passando por modificações significativas com o intuito de oferecer uma educação inclusiva para que atenda a todos os alunos independentes de suas condições sociais, econômicas, culturais ou orgânicas. Nesse contexto, é indispensável a formação continuada do professor para atuar com alunos com NEE.

Miranda e Galvão Filho (2012) enfatizam que a partir de meados da década de 1990 deu-se início a um novo movimento que busca a inclusão plena de todos os educandos da educação básica até a contemporaneidade, Diante do exposto, reconhece-se que crianças, jovens e adultos com NEE devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças e para tanto se faz necessário um olhar mais apurado para a formação do professor na modalidade de EE.

A tendência de formação superior foi, de certa forma, negada pela LDBEN, Lei nº 9.394/1996 quando oferece a opção à EE em contar com professores especializados em nível médio ou nível superior, como pode-se observar no inciso III do Art. 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:



III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os professores do ensino regular, nos diferentes níveis, devem buscar atender de maneira adaptada à diversidade do seu alunado. Essa ação, também, deve se ajustar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária. Mas para isso, os professores devem tratar das relações entre os alunos, com intuito de formar alunos para o convívio com as diferenças.

A formação de professor de EE em nível superior, a lei resgata sua formação em nível médio, pois a LDBEN, Lei nº 9394/1996, em seu artigo 62, incorpora a opção pela formação em nível médio até para professores especialistas, transferindo para a área da EE a mesma e permanente provisoriedade de formação do professor da educação infantil e das séries iniciais. Esse aspecto fica melhor visualizado no artigo a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Outro aspecto a marcar, é o debate sobre o fato da formação universitária do professor de EE ter se configurado como habilitação no curso de Pedagogia, uma vez que a formação do especialista era dada em formato de licenciatura, tinha de certa forma uma separação entre a formação docente geral e a formação do especialista. A esse respeito, Mendes (2010) ressaltou que o debate se investiu na análise de que o especialista tinha uma pouca formação teórico-prática, que fosse consistente com a formação dos professores da Educação Básica.

Assim, a habilitação atrelada ao curso de Pedagogia visa primeiro a formação do professor da Educação Básica, para que posteriormente formar o especialista, uma vez que o aluno do curso de Pedagogia cursava as disciplinas pautadas ao curso para depois escolher pela habilitação em que almejava atuar. Ainda de acordo com Mendes (2010, p. 15), a habilitação em EE do curso de Pedagogia logo vinha sinalizando para a necessidade de reformulação com intuito de fazer com que o docente da EE “fosse antes de tudo um

professor e não apenas um especialista”. Nesse sentido, a habilitação em EE concebia a opção para acabar com a separação mencionada.

Esse contexto se descartou até a aprovação do Parecer nº 17 de 03 de julho de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que deliberou as Diretrizes Nacionais para a EE na Educação Básica (BRASIL, 2001). Segundo o mencionado parecer, são considerados professores especializados em EE aqueles que desenvolveram competências visando identificar as NEE, assim como determinar e implementar respostas educativas a essas necessidades.

Sendo assim, o professor de EE a partir de uma educação inclusiva deve apoiar o professor do ensino regular, atuando nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adequação curricular e práticas pedagógicas alternativas que possam corroborar com a formação em cursos de licenciatura em EE ou em uma de suas áreas, preferencialmente associado à educação infantil ou ensino fundamental; complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da EE, nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

A Resolução CNE nº 02/2001, confirmada pelo Parecer acima citado assevera:

Art. 18º Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

Neste período tinham no Brasil apenas treze cursos que habilitam o professor para a educação de alunos com NEE, dentre eles: deficiência mental (DM), deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV) e deficiência física (DF), pois conforme Silva e Arruda (2014), a formação de professores para a EE no Brasil, em 2001 apresentava:



Formação inicial em nível médio; Formação Inicial em nível superior, Formação continuada, em que a atuação com alunos especiais sem nenhum curso específico na área de EE.

Porém, é importante ressaltar que a formação dos profissionais de ensino, não se exaure na fase inicial. Assim, para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser estabelecida ainda à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade, pois conforme Ramalho e Beltrán Núñez (2011), este tipo de formação envolve interesses, necessidades, finalidades, motivações, caráter, habilidades, comportamentos, crenças, atitudes e valores, pois esse tipo de atividade que o professor se adéqua a partir da cultura profissional e transforma elementos chaves de sua atuação profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

A partir disso, os docentes possam refletir sobre a sua prática, visando melhorar sua atuação diante das diferenças que se fazem presentes no alunado com NEE. A esse respeito, Correia (2013), diz que os professores e diante da ação educativa precisam de formação específica que lhes permita perceber as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia deve ser realizada para lhes dar resposta e que papel devem cumprir as novas tecnologias nestes contextos.

Nesse processo, Caiado, Jesus e Baptista (2011), dizem que a formação permanente dos professores apresenta-se como um dos fatores indispensáveis para que estes profissionais de educação possam atuar frente aos alunos com NEE em classe regular, de forma mais ampla, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam apropriadas às suas condições e necessidades.

No entanto, sabe-se que a realidade é outra, principalmente no que se refere aos alunos com NEE, pois muitas escolas ainda não se adaptaram a essa realidade e, isso acaba por comprometer a aprendizagem dos alunos com NEE. Nesse processo de adaptação pautado na educação inclusiva, Gatti e Barreto (2009), dizem que tais mudanças devem ser desenvolvidas com mais responsabilidade por todos que fazem parte desse processo, escola, família e comunidade, cada um devendo assumir suas

responsabilidades e obrigações nesse cenário, em prol do desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Diante do exposto, Mendes (2010) diz que promover a EE na perspectiva da educação inclusiva não é tarefa fácil, pois os alunos com NEE demandam de práticas de ensino que correspondam às suas necessidades educativas, e para desenvolver tais práticas exige-se além de professores comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem destes alunos especiais, os recursos didáticos pedagógicos são indispensáveis nesse processo inclusivo.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada com a temática “EE na perspectiva da educação inclusiva a partir dos avanços e retrocessos” trouxe à tona informações pertinentes pautadas na intervenção dos professores diante dessa nova proposta de ensino inclusivo, que provocou mudanças nas estruturas físicas e pedagógicas das escolas brasileiras.

A proposta trazida pela EE e inclusive tem amparo legal. Mas, mesmo com essas conquistas, as escolas na sua grande maioria não estão ainda preparadas para atender a demanda da EE, onde os desafios são: falta de formação continuada de professores, bem como a falta de mudanças das ações das escolas, ausência dos pais na participação da aprendizagem dos filhos, falta de recursos didático-pedagógicos, etc., confirmando a hipótese da pesquisa.

A partir do exposto, destaca-se que o trabalho em tela alcançou os objetivos da pesquisa, trazendo contribuições significativas para a EE numa perspectiva inclusiva, que se renova a cada dia, visto que a educação não é um sistema pronto e acabado.

REFERÊNCIAS

- 1 BAPTISTA, C. R. *Inclusão Escolar e Educação Especial: o universo das políticas e o debate brasileiro sobre contornos e limites*. Artigo, 2007.
- 2 BELTHER, J. M. *Educação Especial*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.
- 3 BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 4.024, de 20 de dezembro, 1961.

- 4 _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 5.692, de 11 de agosto, 1971.
- 5 _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Centro Gráfico do Senado Federal – Brasília, 1988.
- 6 _____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro, 1989.
- 7 _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho, 1990.
- 8 _____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro, 1996.
- 9 _____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro, 1999.
- 10 _____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- 11 _____. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.
- 12 _____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.
- 13 _____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº. 17/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- 14 _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- 15 _____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências, 2002.
- 16 _____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro, 2005.
- 17 _____. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial*. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- 18 _____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: MEC, 2007.
- 19 CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação. 2011.
- 20 CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

- 21 *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.* UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- 22 *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília: UNESCO, 1994.
- 23 FERNANDES, S. *Fundamentos para Educação Especial.* Curitiba: Ibpex, 2013.
- 24 GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO, 2009.
- 25 MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.
- 26 MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares.* Salvador: EDUFBA, 2012.
- 27 PAIXÃO, K. M. G.; PAPIM, A. A. P.; OLIVEIRA, A. A. S. *Mediação pedagógica e deficiência intelectual: uso de instrumento de intervenção pedagógica em contexto de pesquisa.* Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
- 28 PEREIRA, C. L.; SANTOS, M. Educação inclusiva: uma breve reflexão sobre avanços no Brasil após a declaração de Salamanca. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 265-274, 2009.
- 29 RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NUNES, I. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40, n. 26, p. 69 -96, jan./jun. 2011.
- 30 RIBEIRO, R.; CASA, G.M. A educação especial no brasil: legislação e breve contexto histórico. *Revista Professores Caçador*, v.7, n. 3, p. 34-46, 2018.
- 31 RODRIGUES, O. M. P. R. CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. *Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*, 2017.
- 32 SANTOS, W. S.; SILVA, S. F. Os desafios da inclusão no século XXI. III Seminário Nacional – Gênero e Práticas Culturais, olhares diversos sobre diferenças. João Pessoa/PB, 2011.
- 33 SILVA, A. P.; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*. v. 5, n. 1, p. 1-29, 2014.
- 34 SOUZA, M. C.; GOMES, C. Neurociência e o Déficit Intelectual: Aportes para a Ação Pedagógica. *Revista de Psicologia*. São Paulo. v. 32, n. 97, p. 104-14, 2015.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ANDRADE, Andreia de Rodrigues de: Mestra em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2016). Licenciada em História pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2013). Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID-História/UFPI (de abril de 2010 a março de 2013). Foi membro do Grupo de Pesquisa "Cidade: tempo e espaço", CNPq/Lattes, da Universidade Federal do Piauí. Possui interesse nos seguintes campos de pesquisa: Transferência da capital do Piauí; Educação no século XIX; Cidade no século XIX, Relações urbanas, Lazer e Sociabilidades, Ensino de História. E-mail: andreiaandrade525@gmail.com.

BATISTA, Fabiano Eloy Atílio: Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica (PPGED) - área de concentração em Família e Sociedade - pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), atuando na linha de pesquisa Trabalho, Consumo e Cultura. Possui graduação em Tecnologia em Design de Moda, pela Faculdade Estácio de Sá - Juiz de Fora/MG; Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas, pelo Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora (BACH/ICH - UFJF) e Licenciatura em Artes Visuais, pelo Centro Universitário UNINTER. Especialização em Moda, Cultura de Moda e Arte, pelo Instituto de Artes e Design da Faculdade Federal de Juiz de Fora (IAD/UFJF). Especialização em Televisão, Cinema e Mídias Digitais, pela Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACOM/UFJF). Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba (IF Rio Pomba). Especialização em Ensino de Artes Visuais, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF).

LIRA, João Antônio de Sousa: Graduado em Licenciatura em Pedagogia Pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), Floriano-PI. Mestre em Educação Pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) na linha de pesquisa em História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana. Membro do Núcleo de Estudos e Documentação em História da Educação e das Práticas Leitoras no Maranhão (NEDHEL). Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). É professor de Educação Especial na rede pública municipal de Nova Iorque - MA. Foi Professor Substituto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Amílcar Ferreira Sobral, Floriano-PI (2016-2018). Tem interesse pelos seguintes temas: História e Memória da Educação, Relações de Gênero e Educação Especial.



FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atuou como professora da Rede Pública em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

SOBRE OS AUTORES

ANDRADE, Andreia Rodrigues: de Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Ensino de História pela Universidade Cândido Mendes – UCAM. Mestra em História do Brasil pela UFPI. Tutora à distância do CEAD/UFPI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6380081563684536>. E-mail: andreaandrade525@gmail.com

ARAÚJO, Ana Cristina Medeiros de: Graduada em Pedagogia pela UFRN, Campus Macau/RN. Pós-graduação: psicopedagogia clínica e institucional pela UVA Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduação: Coordenação pedagógica pela UCDB Universidade Católica Dom Bosco – Campo Grande/MS. Mestrado em Ciências da Educação pela faculdade World University Ecumenical / FACEN (em andamento). Coordenadora pedagógica no projeto Social de Artes e Cultura (Proarte), Guamaré/RN. E-mail: anacristinamedeiros600@gmail.com

ARAÚJO, Paulo Henrique Silva de: Graduado em História pela UERN, Graduado em Pedagogia pela UFRN, Pós-graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade social pela UFRN, Pós-graduação em Impactos da Violência na Escola pela FIOCRUZ, Pós-graduando em Educação Inclusiva pelo IFRN. Professor do Município de Natal/RN. E-mail: riquinho06@bol.com.br

BRITO, Maria das Graças de Souza: Graduada em Letras (Português/Inglês) pela UERN, Campus Açu/RN. Pós-graduação: Ensino de gramática (UERN). Pós-graduação em Ciências da Educação (mestrado) pela faculdade FACEM (em andamento). Professora na Escola Municipal Monsenhor Júlio Alves Bezerra, no município de Açu/RN. E-mail: gracasouzabrito@yahoo.com.br

CASTRO, Patricia Rayane Medeiros: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4303596204514211>. E-mail: patriciarayanemedeiros@gmail.com

COSTA, Silvia Souza Lima: graduada em Enfermagem - Faculdade Morgana Potrich. Pós-graduada em Enfermagem em Centro Cirúrgico e Central de Materiais, Pós-graduando em Práticas da Enfermagem Cirúrgica pela Faculdade Metropolitana. E-mail: silviacostalima@gmail.com

CUNHA, Nilma Maria da: Graduação em pedagogia pela faculdade Integrada do Brasil (FAIBRA). Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e clínica pela faculdade do Maciço de Baturité(FMB), Especialização em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte(IFRN), Pós-graduação em Educação Especial e Neuropsicopedagogia pela Faculdade Futura (FAVENI), Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e Metodologia de Ensino (FAVENI). Professora do município de Assú/RN. E-mail: nilmamaria1@hotmail.com



DAMIANO, Marcelo: Graduado em Educação Física pela Escola de Educação Física de São Carlos (1997) e Pedagogia pela Universidade de Franca (2016). Especialista em Gestão Ambiental e Ecogestão pela Universidade Paulista (2020). Com graduação em andamento em Gestão Ambiental pela Universidade Paulista, Mestre pelo no Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais -USP- São Carlos. Doutorando em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Ambientais - PPGCam - UFSCAR e atualmente é professor de educação básica II - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. E-mail: marckdamiano@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2562053852083065>

FÉ, Josetonia Bezerra da: Graduada em Pedagogia pela UERN, Campus Açú/RN. Pós graduação: Alfabetização e Neurociências com Interface na Educação (UFRN). Pós graduação em Ciências da Educação (mestrado) pela faculdade FACEM (em andamento). Professora na Escola Municipal Francisco Soares da Costa de Ipanguaçú/RN. Professora na Escola Municipal Professora Vilma Lemos Açú/RN. E-mail: josetonia1@gmail.com

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atuou como professora da Rede Pública em Macau/RN. Professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica no Município de Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

FILHO, José Borges: Professor dos anos iniciais da rede municipal da cidade de Ipanguaçú-RN. Licenciatura em Pedagogia e História – UERN. Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional – FIPE; Metodologia do Ensino de História – Faveni. E-mail: Jose.borges10@hotmail.com

FREIRE, Wiziley de Queiroz: Pedagogo - UVA, Letras – Português - UFRN. Pós-graduado em Processos Educacionais – Apoio Pedagógico – UNP; Educação Ambiental em Unidades de Conservação – UERN; Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial – ÚNICA; Metodologias do Ensino de Língua Inglesa e Portuguesa – ÚNICA. Contato: (84) 999783099. E-mail: wizileyk003@gmail.com

GONÇALVES, Juliana Fernandes: Graduação em Letras-língua portuguesa, pela faculdade UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte). Pós-graduação em Metodologia de Ensino de língua portuguesa, literatura e artes pela Faculdade Futura. Pós -graduação em Ensino de língua portuguesa pela Faculdade Futura. Pós-graduação em Língua portuguesa e docência do ensino superior pela faculdade FAVENI. Pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional pela Faculdade Faibra. Professora do município de Guimarães/RN e Macau/RN. E-mail: gjulianafernandes@yahoo.com.br

ICHIBA, Rafaela Bruno: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (2010), Licenciada em Letras pela Uninter (2020). Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Claretiano (2011), Especialista em Ensino Lúdico pela Faculdade de Educação São Luís (2017), Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Educação São Luís (2017). Com graduação em andamento em Licenciatura em Educação Física, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais -USP- São Carlos e atualmente exerce a função de professora efetiva de Educação Infantil (desde 2008) pela Prefeitura Municipal de São Carlos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2304604535273808>. E-mail: rafaelaiichiba@usp.br

JÚNIOR, José Maria Pelonha Gonçalves: Graduação em História pela UERN. Pós-graduação em Gestão e Coordenação escolar pela FACESA e em Metodologia do Ensino da História e da Geografia na Faveni. Professor do município de Pendências/RN. E-mail: josepelonhajr@hotmail.com

LIMA, Francisco Josenildo Pereira de: Graduado em Educação Física pela UERN, Mossoró/RN. Pós-graduação: Educação Física escolar e Fitness (FVJ). Pós-graduação em Ciências da Educação (mestrado) pela faculdade FACEM (em andamento). Professor na Escola Municipal Maria Vilma Lemos, no município de Açú/RN. E-mail: josenildofoaf@hotmail.com

LIMA, Wallace Moacir Paiva: Bacharel em Ciência Política e Relações Internacionais pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER PR. E-mail: wmpaivalima@gmail.com

LIRA, João Antônio de Sousa: Professor da Rede Unicipal de ensino de Nova Iorque-MA, licenciado em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2825626535368009>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1078-0963>. E-mail: joao.lira.antonio1@gmail.com

LOPES, Telany Cristina: Graduada em História pela UERN. Mestranda em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do CECAP – ISCECAP. E-mail: telany.cristina@hotmail.com

LUCENA, Maria Tatyany da Silva: Graduada na UERN, campus Mossoró.

Cursando pós-graduação em psicopedagoga institucional e clínica, e educação inclusiva. Cursando pós-graduação em educação infantil e anos iniciais pela Faveni. Professora da educação básica.

LUIZ, Elizandra Aparecida: Magistério, em CEFAM "Centro Especialista de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério" São Carlos/ SP – 2005. Graduada em Pedagogia pela UNINOVE "Universidade Nove de Julho", em Bauru - 2010. Letras pela UNICEP "Universidade Central Paulista" 2009. História pela UNAR " Centro Universitário de Araras – Dr. Edmundo Ulson" – 2018. Pós Graduada em Educação Infantil (2014), Administração Escolar (2012) e Psicopedagogia Institucional (2011) - todas pela Faculdade de Educação São Luís. Cursando Mestrado em Educação Ambiental na USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4891011148682692>. E-mail: elizandra-luiz@usp.br

MARTINS, Maria Antônia Teixeira da Cunha: Graduação em pedagogia pela UFRN. Pós-graduação em educação infantil, faculdade integradas de patos. Pós-graduação em educação especial, pela faculdade FAVENI. Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: mariaantoniatt160@gmail.com

MARTINS, Rosa de Lima: Professora da Educação Básica. E-mail: rosalima87@gmail.com

MEDEIROS, Iza Cristina Silva de: Pedagoga - UFRN, pós-graduada em Educação Infantil - FIP; Gestão Escolar - ISEP; Ludo pedagogia e Educação Inclusiva - Faveni. Contato: (84) 999127241. E-mail: izamedeiros2011@yahoo.com.br

MEDEIROS, Maria Goretti Silva de: Pedagoga – UVA. Pós-graduada em Psicopedagogia - IESP; Educação Infantil e Anos Iniciais – Clara Vitória; Educação Especial e Inclusiva - Faveni. Contato: (84) 996878470. E-mail: goretti.medeiros@hotmail.com

MIRANDA, Iracema Araújo de Oliveira: Graduação em Pedagogia, pela Faculdade Estadual Vale Do Acaraú. Pós-graduação em educação infantil pela Faculdade venda nova do imigrante-Faveni. Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: iracemaeluis@yahoo.com.br

MOURA, Vanessa dos Santos: Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7189779467368491>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7887-1020>. E-mail: vanessamoura@yahoo.com.br

MUSETTI, Karen Cristina Pinheiro: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP Araraquara (2008). Especialista em Educação Infantil pela Universidade da Cidade de São Paulo- UNICID (2011), Especialista em Ensino Lúdico pela Faculdade de Educação São Luís (2017), Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Educação São Luís (2017). Graduação de Letras concluída dez/2020 pela UNINTER. Graduação de licenciatura em Educação Física concluída em fevereiro/2021 pela IBRA - Instituto

Educacional e graduação em Licenciatura matemática concluída em Junho/2021 pela IBRA, e atualmente exerce a função de professora do quadro efetivo de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de São Carlos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7340702341599765>. E-mail: karen.musetti@professor.saocarlos.sp.gov.br

OLIVEIRA, Clébia Georgina Lima da Silva Veríssimo de: Mestranda em Ciências da Educação, FACEM, 2021. E-mail: ana.mg74@yahoo.com.br

PENHA, Deina Cristina da Silva: Graduação em pedagogia pela faculdade vale do Acaraú. Pós-graduação em gestão educacional e coordenação pedagógica pela faculdade IESP. Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: deinacristina@gmail.com

PEREIRA, Gabriella Sousa: Graduanda, bacharelado em direito, acadêmica do 9º Período – Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES. E-mail: Gabriellasousapereira123@gmail.com

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita: Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 1977, doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP) em 1992. Atualmente é professora do departamento de História da Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portella, onde atua também no Programa de Pós Graduação em História do Brasil, nível mestrado e doutorado. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2174469625709824>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1957-6686>. E-mail: teresinhaqueiroz@bol.com.br

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita: Professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2174469625709824>. Orcid: 0000-0003-1957-6686. E-mail: teresinhaqueiroz@bol.com.br

REIS, Lorena Mota: <http://lattes.cnpq.br/7535489293552364>. E-mail: lorenamota@hotmail.com

RIOS, Giordanny Wilkerson Cardoso: E-mail: combohunter@outlook.es

RODRIGUES, Kalyne da Silva: Graduada em Pedagogia pela UERN, especialista em Gestão e coordenação escolar pela Vale do Jaguaribe, Psicopedagogia clínica e educacional pela Vale do Jaguaribe e Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFRN. Suporte Pedagógico e Professora da Educação Básica. E-mail: kalynerodrigues@hotmail.com

SILVA, Dinorá da: Graduação em pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Faveni. Pós-graduação em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais Pela Faveni. E-mail: di_nora_s@hotmail.com

SILVA, Francisco Clecio Araújo: Pedagogo. Professor da Educação Básica. E-mail: cleciofrancisco@yahoo.com.br

SILVA, Irismar Siqueira da Costa: Graduada em pedagogia pela UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú). Pós-graduação: psicopedagogia clínica e institucional UVA Natal/RN. Pós-graduação: Gestão e coordenação ISEP. Mestrado em Ciências da Educação do CECAP- ISCECAP. Coordenadora Geral no projeto Social de Artes e Cultura (Proarte) Guamaré/RN. E-mail: alicecostasiqueira@gmail.com

SILVA, Ivanilde Oliveira da: Graduação em pedagogia pela faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA). Pós-graduação em docência da educação e dos anos iniciais e psicopedagogia institucional, clínica e educação especial pela faculdade FAVENI (em andamento). E-mail: Niceefran@hotmail.com

SILVA, Rafael: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/47044363163320208>. Orcid: 0000-0003-0424-8698. E-mail: rafael.silva@cabo.ifpe.edu.br

SILVA, Rozenilda Maria Silva da: E-mail: rozenildamaria07@hotmail.com

SILVA, Willian Orany Sá e: Graduado em Direito pela Faculdade Estácio. Pós-graduado em Direito Público: constitucional, administrativo e tributário pela IBRA. Pós-graduado em gestão, supervisão e orientação educacional pela FATEC. Pós-graduado em direito empresarial pela FAEL e Pós-graduando em Educação Especial inclusiva com ênfase em neurociências pelo Instituto INE/FACCRI. E-mail: williansasilva986@gmail.com

SOARES, Myrla Sirqueira: Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3522198412893629>. E-mail: myrlasirqueira@hotmail.com

SOUSA, Jucilandio Cordeiro de: Mestrando em História da Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: Jucilandiocordeiro5209@gmail.com

SOUSA, Natália Ferreira de: Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) em 2019, atualmente é mestranda em História do Brasil pelo Programa de Pós-graduação em História do Brasil –UFPI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1058638401085674>. E-mail: natalia08ferreira@hotmail.com

TRALBACK, Adriano Remorini: Bacharel em Direito, Anhanguera Educacional (2000), Técnico em Eletrônica, Centro Paula Souza, Escola Técnica de Pirassununga, ETEC Tenente Aviador Gustavo Klug (2010), Técnico em Contabilidade, Centro Paula Souza, Escola Técnica de Pirassununga, ETEC Tenente Aviador Gustavo Klug (2013), Pós Graduado em Pesquisa e Docência para o Ensino Superior, UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos) (2016), Licenciado em Ciências, USP, São Carlos (2017), Pós Graduado em Ensino de Astronomia, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, Mestre em Ciências, USP, São Carlos (2020), Licenciando em Pedagogia, Univesp, Polo



Pirassununga, Pós Graduando em Ensino de Física, Faveni, Espírito Santo, Pós Graduando em Ensino de Ciências, Faveni, Espírito Santo, Pós Graduando em Ensino de Sociologia, Faveni, Espírito Santo. Atualmente ministra aulas como Professor na Rede Estadual de Ensino, para o Ensino Médio e Ensino Fundamental. E-mail: tralback@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9420304194212151>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aluno, [108](#)
Anos iniciais, [136](#), [258](#)
Aprendizagem, [86](#), [143](#)
Aprendizagem baseada em problemas,
[136](#)
Assédio Moral, [168](#)
Assédio na Enfermagem, [168](#)
Associação Livre, [121](#)
Autismo, [302](#)

B

Brasil, [33](#)
Brincadeiras, [329](#)

C

Caso Dreyfus, [16](#)
Constituição Federal, [168](#)
Coronelismo, [153](#)
Cotidiano, [358](#)
Covid-19, [371](#)
Criança, [86](#)

D

Democracia, [49](#)
Desenvolvimento, [86](#)
Desenvolvimento Infantil, [100](#)
Didáticas diferenciadas, [205](#)
Dignidade da Pessoa Humana, [311](#)
Dióxido de carbono, [276](#)
Direito ambiental, [276](#)

E

Educação de Jovens e Adultos, [216](#)
Educação Especial, [183](#)
Educação Inclusiva, [77](#)
Educação infantil, [329](#)
Educador, [302](#)
Eleição municipal, [153](#)

Emigrações políticas, [33](#)
Ensino de História, [216](#)
Ensino de matemática, [70](#)
Ensino infantil, [136](#)
Escola, [77](#), [86](#), [108](#)
Escravidão, [311](#)
Escrita, [143](#)
Etnomatemática, [70](#)

F

Família, [49](#), [77](#), [108](#)

G

Gerárd Leclerc, [16](#)

H

História, [205](#)
História Brasileira Contemporânea, [16](#)
História de Pernambuco, [247](#)
Hospital da Tamarineira, [247](#)

I

Inclusão, [49](#), [205](#), [302](#)
Inclusão Escolar, [183](#)
Inovação, [108](#)
Intelectuais, [16](#)

L

Leitura, [143](#)
Leitura e escrita, [258](#)
Livro didático, [216](#)
Ludicidade, [100](#)
Lúdico, [86](#), [329](#)

N

Narcisismo, [121](#)
Neoliberalismo, [371](#)
Nova Iorque-MA, [358](#)

O

O. G. Rego de Carvalho, [341](#)

P

Pandemia, [371](#)

Participação, [49](#)

Piauí, [33](#)

Pobreza, [234](#)

Polêmicas, [341](#)

Políticas públicas, [311](#)

Poluição atmosférica, [276](#)

Práticas docentes, [183](#)

Práticas Pedagógicas, [100](#)

Preferências partidárias, [153](#)

Princípio da Dignidade da Pessoa
Humana, [168](#)

Professor, [108](#)

Protagonismo discente, [70](#)

Protocolo de Kyoto, [276](#)

R

Receitas, [234](#)

Repasses Federais, [234](#)

Representações, [358](#)

República, [33](#)

S

Sociabilidades, [391](#)

Sociologia dos Intelectuais, [16](#)

T

Teresina, [341](#), [391](#)

U

Um Manicaca, [391](#)

V

Voto, [153](#)

E-BOOK HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE
BRASILEIRA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-02-7 DOI: 10.47538/AC-2021.06

E-BOOK

HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE BRASILEIRA: DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

ORGANIZADORES

Andreia de Rodrigues de Andrade
Fabiano Eloy Atílio Batista
João Antônio de Sousa Lira
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

DOI: 10.47538/AC-2021.06

ISBN: 978-65-89928-02-7

 (84) 99707 2900

 @editoraamplamentecursos

 amplamentecursos

 publicacoes@editoraamplamente.com.br



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2021