



## OUTROS TEMAS

**A invisibilidade da educação especial na socioeducação:  
reflexões sobre a dupla imputabilidade do adolescente***The invisibility of special education in socio-education: reflections on the dual imputability of adolescents***Maria Nilvane****Fernandes<sup>1</sup>**[orcid.org/0000-0002-3420-2714](https://orcid.org/0000-0002-3420-2714)[nilvane@gmail.com](mailto:nilvane@gmail.com)**Dinaira Rabelo do****Nascimento<sup>1</sup>**[orcid.org/0009-0004-2643-5296](https://orcid.org/0009-0004-2643-5296)[dinairrabelo@gmail.com](mailto:dinairrabelo@gmail.com)**Recebido em:** 25 abr. 2025.**Aprovado em:** 15 out. 2025.**Publicado em:** 18 dez. 2025.

**Resumo:** Este artigo está metodologicamente organizado como uma pesquisa bibliográfica e tem como tema a articulação entre a educação especial e as políticas socioeducativas. O objetivo geral da análise é investigar os motivos pelos quais o aparelho do Estado tem se eximido de implementar, no âmbito das medidas socioeducativas de privação de liberdade, programas que articulem: a inclusão, a política de deficiência e as necessidades educacionais especiais. Para tanto, problematizamos: qual papel tem desempenhado o Estado em relação a essa temática no âmbito da socioeducação? Finalmente, o estudo questiona: o adolescente que cometeu um ato infracional e apresenta uma condição limitada em face da sua saúde mental seria duplamente imputável? O estudo conclui que o tema da educação especial possui pouca visibilidade no âmbito do atendimento da privação de liberdade para adolescentes em conflito com a lei e tem sido pouco discutido, o que tornou o adolescente com deficiência invisível nessa política.

**Palavras-chave:** Socioeducação. Educação especial. Adolescente em conflito com a lei. Imputabilidade penal.

**Abstract:** This article is methodologically organized as bibliographic research and focuses on the intersection between special education and socio-educational policies. The general objective of the analysis is to investigate the reasons why the State apparatus has refrained from implementing programs within the context of socio-educational measures involving deprivation of liberty that integrate inclusion, disability policies, and special educational needs. To this end, we problematize: What role has the State played regarding this issue within the scope of socio-education? Finally, the study raises the question: Would an adolescent who has committed an infraction and presents a limited condition due to their mental health be considered doubly imputable? The study concludes that the theme of special education has low visibility within the context of deprivation of liberty for adolescents in conflict with the law and has been scarcely discussed, rendering adolescents with disabilities invisible within this policy.

**Keywords:** Socio-education. Special education. Adolescents in conflict with the law. Criminal imputability.

**Introdução**

Quando se fala em desigualdade social, estudiosos, pesquisadores, profissionais e, até mesmo, políticos são unânimes ao defenderem a importância da educação escolar na superação da disparidade econômica por meio do acesso à cultura e ao lazer, ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, aos bens de consumo. Nesse sentido, as diferentes legislações nacionais e internacionais que tratam das especificidades da



<sup>1</sup> Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, Brasil.

garantia de direitos de adolescentes, enquanto alunos/as com obrigatoriedade de matrícula em escolas públicas, remetem ao direito à Educação pública, independentemente do lugar em que esses sujeitos se encontram. Assim, o percurso normativo incumbiu, por meio da obrigatoriedade de matrícula, às escolas aceitar adolescentes com perfis social, cultural e econômico totalmente diversos daqueles com os quais anteriormente conviviam; entre eles, adolescentes que cometeram atos infracionais.

A palavra direito significa aquilo que é reto, correto ou justo. Nesse sentido, para a sociedade, o sujeito que cometeu um ato ilícito é incorreto, injusto, violador de direitos e, por isso, desmerecedor de ter seus direitos respeitados por grupos conservadores da sociedade, associando a causa dos direitos humanos apenas à defesa de pessoas que cometeram delitos. Nesse aspecto, podemos questionar: *o que contribui, então, para que profissionais que possuem compreensão sobre os direitos dos adolescentes privados de liberdade não se apropriem de defender direitos que estão associados aos direitos educacionais?* No âmbito deste artigo, tratamos especificamente do direito às políticas de inclusão e de acesso para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Pensar a Educação como um direito humano pressupõe entendê-la como um direito inalienável de todos os seres humanos, devendo ser ofertada a toda e qualquer pessoa, elevando-a, assim, a uma "condição de único processo capaz de tornar humano (...) os seres humanos (...) a educação não apenas se caracteriza como um direito da pessoa, mas, fundamentalmente, é seu elemento constitutivo" (Dias, 2007, p. 441).

Partindo dessa percepção, o artigo aborda as especificidades da política de socioeducação realizando aproximações com o tema. Na sequência, o texto aborda as necessidades educacionais especiais na socioeducação e as definições daquilo que é deficiência temporária ou permanente, bem como realizamos uma discussão sobre a deficiência intelectual e a imputabilidade penal. Finalmente, apresentamos as considerações finais.

## Especificidades das políticas de socioeducação

Desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, 1990), os especialistas da área passaram a designar o sujeito que cometeu um ato infracional e foi responsabilizado com a terminologia *adolescente em situação de conflito com a lei*. Para além do questionamento do termo, trata-se de um/a adolescente que cometeu um crime ou uma contravenção penal, conforme designado no artigo 103, e que, caracterizado no artigo 2.º, como um sujeito com idade entre 12 e 18 anos incompletos, com a excepcionalidade de que esse sujeito pode cumprir medida socioeducativa até os 21 anos, quando é liberado automaticamente (Lei n.º 8.069, 1990, arts. 2.º e 103).

A partir da promulgação da lei, houve uma divisão de responsabilidades de execução da política de socioeducação. A norma implementada estabeleceu seis medidas para o/a adolescente autor de ato infracional. Essas medidas passaram a ser executadas pelos municípios e estados em acordo com a descentralização político-administrativa adotada pela Constituição da República Federativa do Brasil e pelo próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

As normativas orientam que o atendimento dessa política ocorra, quase sempre, de forma articulada entre os programas já existentes na União, nos estados e nos municípios. Isso significa dizer que, enquanto a União é responsável pela orientação das políticas e pelo cofinanciamento delas, os estados são responsáveis pela execução das medidas de meio fechado e restrição de liberdade e os municípios, pelas medidas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviços à comunidade). Tais medidas são acionadas durante a trajetória jurídica e processual do/a adolescente. Isso significa dizer que ele pode ser responsabilizado com a internação sob a responsabilidade dos estados e, depois, passar por outras medidas sob a responsabilidade dos municípios.

Nessa perspectiva, o/a adolescente, enquanto sujeito que cumpre uma medida socioeducativa,

não pertence a um único programa, mas está sob a responsabilidade de todos aqueles que articulam políticas relacionadas aos 13 direitos fundamentais estabelecidos pelo artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e transcritos no artigo 4.º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069, 1990).

Essa organização, ainda que seja garantista de direito, dificulta a operacionalização dos serviços. Por exemplo, o/a adolescente em cumprimento de internação tem garantido o seu acesso à Saúde, que não é executado a nível nacional; portanto, o serviço deve ser acionado no âmbito do estado ou do município.

A Educação não figura como uma política diferente. É bastante comum que a unidade socioeducativa receba, para cumprir internação, um/a adolescente que tenha 15 anos, esteja matriculado no 7.º ano do Ensino Fundamental e não domine os códigos da leitura e da escrita; o que exige que a matrícula oficial tenha que ser realizada no âmbito do estado, que é responsável pelas séries finais do Ensino Fundamental, mas necessite articular com um/a profissional do município o processo de alfabetização, já que o município é o responsável pelas séries iniciais do Ensino Fundamental. É certo que a maioria dos programas educacionais é executada pelo estado no formato da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas, como é possível observar, existem complicadores para a execução da política educacional (Onofre et al., 2019).

Nesse aspecto, trabalhar no atendimento de adolescentes em conflito com a lei tem se configurado um grande desafio para os/as profissionais que atuam nas políticas de atendimento em Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte e Lazer, entre outras. Habitualmente, esses profissionais respondem a uma determinada demanda de atendimento relacionada à política que pouco, ou nada, tem a ver com a especificidade de atender adolescentes envolvidos em atos infracionais e que só ocasionalmente se envolvem com essa política. Muitas vezes, a indicação para trabalhar com o tema ocorre sem que o técnico tenha manifestado interesse em compreender a

área, em especial, quando se trata das políticas em meio aberto.

Cabe destacar, ainda, que, durante a privação de liberdade, geralmente o/a adolescente gosta ou finge gostar de estudar e isso ocorre por três motivos: a escola é uma possibilidade de sair do alojamento/da cela; a resposta e adesão escolares influenciam diretamente no seu relatório judicial, o que contribui para a sua liberação; e o número de alunos/as em sala de aula é menor que dez e isso contribui para um acompanhamento mais personalizado do/a professor/a.

Essas condições contribuem para que o/a adolescente apresente predisposição para retornar aos estudos, após a progressão de medida. Essa predisposição aparece devido à superação das dificuldades anteriores, possibilitada por um atendimento escolar diferenciado, com o apoio de educadores, técnicos e professores que, se necessário, atendem de forma individualizada e personalizada. Dessa maneira, certamente, esse seria o momento bastante adequado para o/a adolescente ter as suas necessidades educacionais especiais verificadas e atendidas para que, após a progressão da medida, o processo de inserção na rede regular de ensino acontecesse efetivamente.

### As necessidades educacionais especiais na socioeducação

Convém mencionar que, sem uma investigação (anamnese) dos/as profissionais que atuam nas instituições socioeducativas, não há, por exemplo, como dizer se o abandono e a evasão escolares, como representação de muitos dos casos de adolescentes inseridos nas medidas – como indicam diversas pesquisas e diversos levantamentos anuais –, foram ocasionados por dificuldades permanentes ou temporárias ocasionadas antes, depois ou durante o percurso da medida.

No caso de adolescentes em conflito com a lei, é comum que parte dos adolescentes não esteja alfabetizada mesmo tendo frequentado oito ou nove anos de escola. Muitos estão, ainda, em processo de alfabetização ou são considerados analfabetos funcionais. Conforme indicação de

lastro empírico, o período frequentado, muitas vezes, é descontinuado em face de evasão, abandono e reprovação, por isso é recorrente que tais adolescentes apresentem uma alta defasagem idade-série, decorrente de dislexia, discalculia, deficiência mental, entre outras questões que podem não estar sendo verificadas pelas instituições que executam as medidas.

Conforme apontam diversos estudos realizados por acadêmicos ligados ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão – Zanella (2007, 2010, 2014); Fernandes e Costa (2020); Fernandes, Cossetin e Costa (2021); Costa, Correia e Fernandes (2021); Fernandes (2022); Nascimento (2023a, 2023b) – e outros pesquisadores como Cunha e Dazzani (2016) e Dias e Onofre (2010), a difícil relação estabelecida entre os adolescentes que se encontram em cumprimento de medida socioeducativa e a escola é um alerta de que algo precisa ser investigado no campo da educação especial.

Convém mencionar que muitos desses estudos apontam para situações que envolvem dificuldade de aprendizagem, evasão, repetência, transtorno e outras questões que podem estar as-

sociadas a uma dificuldade de aprendizagem ou às necessidades educacionais especiais. Assim, apesar de os atendimentos a essas necessidades estarem garantidos nas legislações vigentes (Lei n.º 8.069, 1990 [ECA]; Lei n.º 9.394, 1996 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]) no âmbito da socioeducação, ao que parece, o tema não tem sido discutido como demonstraremos na sequência.

Como sabemos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é a lei que define como funciona todo o sistema educacional do país, assegurando o direito social de crianças, jovens e adultos. Para tanto, essa legislação organizou os diferentes níveis de ensino, possibilitando que sua ampliação e o financiamento da Educação pública fossem estendidos às escolas comunitárias<sup>2</sup> e filantrópicas<sup>3</sup>. Nesse aspecto, ao tratar de educação especial em seu capítulo V, a lei garantiu que os sistemas de ensino assegurassem aos educandos com necessidades especiais as diferenciações apresentadas no quadro a seguir.

**QUADRO 1** – Garantias asseguradas aos educandos/as com necessidades educacionais especiais na LDBEN

INCISO	GARANTIA ESTABELECIDADA
I	Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.
II	Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.
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.
IV	Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.
V	Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

**Fonte:** Nascimento (2023a, 2023b).

**Nota:** Adaptado de Lei n.º 9.394, 1996, art. 59.

<sup>2</sup> São instituições que surgem a partir de grupos comunitários. Atuam como cooperativas educacionais tendo como objetivo desenvolver serviços educacionais acessíveis para tal comunidade, sendo constituída por pais, professores/as e alunos/as.

<sup>3</sup> São instituições que prestam serviços educacionais sem fins lucrativos. Seu objetivo é realizar atividades e ações para diversos grupos sociais, principalmente os excluídos e discriminados, assegurando o acesso a tais serviços.

Conforme apresentado no quadro, a LDBEN estabeleceu garantias de adaptação relacionadas aos currículos integrativos, aos métodos de ensino-aprendizagem e aos recursos educativos que devem ser adaptados para a inclusão de todos os estudantes (Lei n.º 9.394, 1996, § I). No inciso II, do artigo 59, a lei garantiu terminalidade específica fundamentada em avaliações pedagógicas, especificamente para alunos/as com necessidades educacionais especiais e, ainda que eles possam ter o apoio e adaptações necessárias para o seu aprendizado, eles também estão amparados em relação à forma de avaliação de maneira a garantir que recebam uma certificação de conclusão de escolaridade devido a sua deficiência (§ II).

No inciso III, o mesmo artigo destacou a importância da formação especializada do professor, que também precisa ser continuada, o que nos faz concluir que os professores devem estar preparados para lidar com todo tipo de especificidade de seus alunos/as, já que estamos falando de uma perspectiva inclusiva para todos/as, sendo esse um aspecto interessante de ser questionado em pesquisas: as formações dos/as professores/as que atuam em instituições socioeducativas possibilitam uma aproximação com a área da educação especial? Segundo Guarnieri (1996) destaca que o estudo das devidas articulações entre os conhecimentos do educador, a prática pedagógica e a fundamentação teórica da formação inicial promove o amadurecimento de uma postura reflexiva. Esta, por sua vez, consolida o empenho com uma educação de excelência e a habilidade para uma prática eficaz.

O inciso IV, do artigo 59 (Lei n.º 9.394, 1996), retrata que o objetivo da educação especial como um todo é a integração do/a aluno/a à sociedade independentemente de sua necessidade especial, seja nos estudos ou no mercado de trabalho. Em face disso, o texto estabeleceu condições para que as pessoas com necessidades especiais fossem incluídas, independentemente de sua deficiência, sem que isso as afetasse nessa oportunidade de integração. O inciso seguinte, do mesmo artigo, estabeleceu que o acesso aos programas sociais deveria ser igual, principalmen-

te na oferta de benefícios que podem reforçar o incentivo à escola.

Logo, podemos relacionar o que rege as diretrizes com as práticas contemporâneas, realizando, assim, a seguinte reflexão: qual papel o Estado tem desempenhado em relação a essa temática no âmbito da socioeducação? Estaria ele proporcionando aos educadores uma especialização para o atendimento especial dessas pessoas? E, ainda, os currículos estão adaptados para a integração e articulação desses alunos ou alunas?

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (Mantoan, 1989, p. 56).

As práticas inclusivas em sua amplitude carregam os direitos de milhares de educandos presentes nas escolas por todo o país. Como educadores, devemos garantir que o ensino e a convivência na escola, como instituição social que "é sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção, da inclusão ou da diminuição da exclusão social" (Boneti, 2000, p. 213), transmitam um sentimento de respeito à diferença e de cooperação e um ideal que, diferentemente da realidade que lutamos para mudar, possa cada vez mais incentivar a denúncia às injustiças sociais e ao modelo sociopolítico que produz e reproduz a opressão e exclusão dos direitos de cidadania e das políticas públicas educacionais.

Por definição, pessoas com necessidades especiais são crianças, jovens ou adultos que apresentam alguma capacidade elevada ou dificuldade de aprendizagem, podendo ser portadoras de deficiência, mas que necessariamente passam a ser especiais quando exigem respostas especificamente adequadas na Educação e na estrutura física de uma instituição, de uma cidade ou de um transporte, por exemplo. Portanto,

quando falamos de necessidades especiais, estamos falando de uma ampla gama de adaptações nas instituições públicas ou privadas para atender as pessoas de maneira mais humanizada. Nesse aspecto, o termo possui um caráter relativista e contextual, quando o associamos à Educação, na medida em que definimos diferentes necessidades educacionais ao longo da escolarização.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicadas pelo Ministério da Educação (MEC, 2001), determinam que são considerados/as educandos/as com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentam:

I – Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes (MEC, 2001, art. 5º).

As mesmas diretrizes estabelecem, ainda, que para a identificação das necessidades educacionais especiais dos/as alunos/as e a tomada de

decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, uma avaliação do/a aluno/a no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I – A experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – A colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (MEC, 2001, art. 6º).

Assim, considerando esses aspectos apresentados, seria possível considerar que o campo de atendimento das necessidades educacionais especiais de adolescentes privados de liberdade não tem sido debatido, investigado e pesquisado pelo fato de que os profissionais inseridos na área não têm se debruçado em estudar o tema? Ou, ainda, que os órgãos gestores não têm se preocupado em realizar uma formação continuada com os profissionais inseridos em tais instituições? Quais elementos fornecessem esse hiato para o atendimento de tais sujeitos, considerando que as necessidades educacionais especiais podem ser classificadas em dois tipos: permanentes ou temporárias, como detalhamos no quadro que segue:

**QUADRO 2** – Classificação das necessidades educacionais especiais

CLASSIFICAÇÃO	CURRÍCULO	ESPECIFICIDADE
Temporária	Exige modificação parcial	De acordo com as características de determinada fase do percurso escolar como problemas de leitura, escrita ou dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional. Podendo haver casos de disgrafia, dislexia, transtornos (TDAH, Opositor, TOC), discalculia; altas habilidades; etc.
Permanente	Exige modificação generalizada	Que se mantém durante todo o percurso escolar ou por grande parte dele, podendo ser provocadas por problemas orgânicos, funcionais ou por défices socioculturais e econômicos (Braille, Língua de Sinais etc.); deficiência intelectual, auditiva, motora, física, de baixa visão etc.

**Fonte:** Nascimento (2023a, 2023b).

**Nota:** Baseado em Galinha (2016).

Segundo Galinha (2016), as dificuldades permanentes são aquelas que exigem uma modificação

generalizada do currículo. E tal modificação precisa se manter durante todo o percurso escolar

ou durante grande parte dele, podendo ser provocada por problemas orgânicos, funcionais ou por défices socioculturais e econômicos.

As dificuldades temporárias, por sua vez, são aquelas que exigem uma modificação parcial do currículo de acordo com "as características de determinada fase do percurso escolar como problemas de leitura, escrita ou dificuldades ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional" (Galinha, 2016, p. 86). A partir dessa definição, entendemos que as dificuldades temporárias dos adolescentes em situação de conflito com a lei podem ter acontecido em decorrência, por exemplo, de alguma violência sofrida na hora da apreensão, do uso, do abuso ou da abstinência de substâncias psicoativas, ou de violências domésticas sofridas, em decorrência de trabalho precoce, entre tantas outras possibilidades.

### As deficiências temporárias

As necessidades educacionais especiais (NEE) também estão relacionadas com deficiências temporárias. As deficiências temporárias são caracterizadas por problemas que envolvem a dificuldade de leitura, passando por questões associadas aos níveis de desenvolvimento ou por situações que envolvem condições externas ao indivíduo, mas que diretamente ou indiretamente o afetam. Nesse aspecto, as deficiências temporárias podem indicar que os adolescentes possuem aprendizagens atípicas, o que indica que, sem adaptações curriculares adequadas às suas problemáticas, não conseguem acompanhar o currículo normal, interferindo, assim, no processo de escolarização, e ocasionando situações de fracasso escolar.

De maneira empírica, acreditamos que muitos dos adolescentes inseridos nas unidades de privação de liberdade inserem-se nessa condição e, talvez, esse possa ser um dos fatores que mais contribui para o afastamento dos adolescentes da escola quando eles adentram a segunda etapa do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, uma ausência de compreensão sobre o tema contribui para a não identificação de um diagnóstico

sobre a temática.

Nos primeiros anos da escolarização, as dificuldades dos/as alunos/as com NEE variam entre o cognitivo, o socioemocional, a situação socioeconômica, os aspectos culturais, a fonologia e, ainda, os grandes eixos do conhecimento que são a matemática e a linguística. Assim, podemos acarretar as mais variadas situações em que tais dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogêneo em que dificilmente podemos defini-las, mas a condição mais comum é o baixo rendimento, que não necessariamente indica que tal sujeito tenha dificuldade de aprendizagem, por exemplo.

Ao falarmos da dificuldade de leitura, é concluída normalmente como uma falha no reconhecimento ou na compreensão do material escrito, sendo o mais básico dos processos de reconhecimento. Já as dificuldades de escrita carregam representações cognitivas e, segundo García (1998), pode-se analisar a escrita no ditado com base na análise acústica dos sons por meio da qual os fonemas componentes da palavra seriam identificados. Logo, "apresentam dificuldade na compreensão, inversão, transposição, substituição de letras e até mesmo lentidão na percepção visual" (Zucoloto & Sisto, 2002, p. 157). Aos fatores emocionais são relacionados os subsídios das realizações pessoais que acontecem por intermédio de suportes positivos na relação estrutural familiar. Suas competências são definidas por um conjunto de traços, comportamentos e habilidades, seja em crianças e/ou adolescentes.

Outros tipos de NEE estão relacionados ao desenvolvimento motor de crianças e, em decorrência, é necessário realizar um trabalho na maturação dos fatores psicomotores, pois, para Fonseca (2004), essa atenção influencia na tonicidade muscular, no equilíbrio, na noção corporal (esquema e imagem corporais), na lateralidade, na estruturação espacial, na orientação temporal e na praxia global – condição que envolve todo o corpo e altera a realização de atividades físicas (andar, correr etc.). A praxia fina, por sua vez, é aquela que está relacionada a movimentos preci-

tos que são realizados com mãos (pegar no lápis, escrever, cortar papel etc.), que, por sua vez, são elementos fundamentais para a aprendizagem. Nesse aspecto, quando a pessoa não consegue desenvolver esses movimentos, ela pode apresentar possivelmente algum problema no seu esquema corporal. Segundo Tavares (2019), a psicomotricidade possui grande importância para que possamos desenvolver uma abordagem multidisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, já que envolve os aspectos afetivos corporais, o simbólico e o cognitivo.

Quando tratamos de deficiências temporárias, remetemos ao trabalho continuado do/a professor/a e/ou da escola para a adaptação de seu currículo, bem como a uma formação docente inclusiva. Nesse aspecto,

somente essa formação não será suficiente para o desenvolvimento de conhecimentos que garantam a efetividade de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. Tais conhecimentos para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridos por meio de uma prática continuada, reflexiva e coletiva (Reis, 2013, p. 87).

Assim, a implantação de propostas que contribuam para uma educação inclusiva deve antever mudanças tanto nos processos de gestão como nas metodologias educacionais que correspondem às necessidades dos/as alunos/as, no caso específico, em situação de conflitualidade. Segundo Heredero (1999), é primordial reconhecer que cada aluno/a aprende de uma forma e no seu ritmo e as adaptações dos elementos do currículo, de pequeno ou mesmo de grande porte, tornam-se as estratégias básicas para atenção à diversidade; portanto, deveriam estar incluídas nos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas e, assim, podemos complementar nos PPPs das unidades socioeducativas.

### As deficiências permanentes

Quando falamos de deficiência, podemos estar falando de uma única ou de múltiplas deficiências. Porém, independentemente do caso, elas podem se integrar em quatro tipos: deficiência física (DF); deficiência sensorial (DS) (auditiva e

visual); deficiência intelectual (DI); e múltiplas deficiências (MD). As pessoas com deficiência física são aquelas que possuem limitações em suas mobilidades e na coordenação em geral. Tais limitações podem ser formadas por alguma lesão, perda ou redução da capacidade locomotora e por má-formação congênita.

O Decreto n.º 3.298 (1999) também complementa que os principais e mais comuns deficientes físicos que estão presentes na escola possuem a paraplegia, sendo ela a perda total das funções motoras dos membros inferiores; a tetraplegia, sendo a perda total das funções motoras de quatro membros; e a hemiplegia, que é a perda total das funções motoras de um determinado hemisfério do corpo do/a aluno/a. Para Camargos et al. (2021), no ambiente escolar, alguns alunos/as podem precisar de acompanhantes, caso tenham suas mobilidades reduzidas. Em caso de paralisia cerebral, também pode ocorrer que a pessoa possa ter dificuldades em ler, escrever e falar.

O Decreto Federal n.º 5.296 (2004), em seu capítulo II (art. 5.º, § I), define a deficiência física como "a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano". Nessa condição estão inseridas situações como: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, triplegia, triparesia, hemiplegia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo e membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que produzam dificuldades para o desempenho de suas funções.

As deficiências sensoriais classificam-se em dois tipos: deficiências auditivas e deficiências visuais. De acordo com a Lei n.º 5.296 (2004, art. 5.º, § I), define-se deficiência auditiva como "a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais (...) comprovada por audiograma nas frequências de 500 hertz, 1.000 hertz e 2.000 hertz". Como sabemos, a audição é de extrema importância na identificação de sons nos mais diferentes ambientes ao decorrer do nosso crescimento e da nossa rotina, além de ser fundamental para a aquisição da linguagem

falada e, sem ela, podem ocorrer limitações no desenvolvimento do sujeito.

A deficiência auditiva classifica-se em dois tipos: deficiência auditiva e surdez. A auditiva é quando alguma estrutura da orelha apresenta uma alteração, o deficiente auditivo se comunica pela fala e pode apresentar uma perda auditiva de grau leve ou moderado. Já a surdez é ocasionada por alguma alteração nas estruturas da orelha, e geralmente a pessoa surda se comunica por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>4</sup> (Speck et al., 2024).

As deficiências visuais regidas pelo Decreto Federal n.º 5.296 (2004, art. 5.º, § I) caracterizam-se como aquelas em que há "cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica". A baixa visão, por sua vez, significa que a acuidade visual se encontra entre 0,3 e 0,5 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. De acordo com Honora e Frizanco (2004), os deficientes visuais são classificados em dois grupos: baixa visão (conhecida como visão subnormal) e a cegueira. A baixa visão (ou visão subnormal) ocorre quando há uma perda parcial e/ou grande perda da visão, como rebaixamento significativo da acuidade visual, alteração na visão das cores, entre outros; porém algumas funcionalidades permanecem preservadas. Na escola, é comum o/a aluno/a com baixa visão ter uma visão útil, porém ainda precisa de recursos ópticos como óculos e/ou lentes.

Já o cego "é o aluno que necessita do Sistema Braille para aprender a ler e escrever, além de outros recursos especiais" (Honora & Frizanco, 2004, p. 126). Segundo González (2007), é preciso considerar, entre outros fatores, se a cegueira é congênita ou adquirida (súbita e/ou progressiva), pois uma pessoa cega de nascença não é igual àquele que adquire essa condição ao longo da vida, por exemplo. Ela pode ter diversas causas

e varia conforme o desenvolvimento do país, sua condição econômica, sanitária e de saúde. Em seu desenvolvimento, a pessoa cega pode se desenvolver como qualquer outra pessoa, porém ela possui infinitas possibilidades de conhecer o mundo em que vive por meio dos outros sentidos que ficam bem aguçados.

A deficiência intelectual (DI), por sua vez, exige acompanhamento contínuo e vários relatórios médicos, comprovando/indicando limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade; saúde e segurança; lazer; e trabalho (Honora & Frizanco, 2004). Ainda segundo Honora e Frizanco (2004), a DI pode surgir de causas individuais como a origem genética, a metabólica, doenças cerebrais graves, desordens psíquicas e causas externas do indivíduo por fatores pré-natais (antes do nascimento), fatores perinatais (do nascimento até um mês de vida do bebê) ou fatores pós-natais (após o primeiro mês de vida do bebê), bem como de fatores ambientais com a ausência de estimulação no ambiente, que, para as autoras, são os ambientes empobrecidos de relações afetivas.

Convém mencionar que, no âmbito do atendimento de adolescentes privados de liberdade, a existência de deficiências pode passar despercebida se não existir a prática da anamnese, já que é possível falar de uma única ou de múltiplas deficiências. A deficiência física é certamente a mais fácil de ser visualizada por qualquer pessoa. A deficiência sensorial (DS) está relacionada com as deficiências auditivas e/ou visuais e, como sabemos, é bastante comum que alunos/as de escolas públicas tenham dificuldades de aprendizagem até que um/a professor/a mais atento resolva solicitar que o pedagogo indique para a família um encaminhamento para oftalmologista ou fonoaudiólogo; por isso não seria raro que adolescentes inseridos nas unidades de internação sofressem com tal condição.

No que tange às deficiências múltiplas, es-

<sup>4</sup> A Lei Federal n.º 10.436 (2002), que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e deu outras providências, reconheceu a Libras como meio oficial de comunicação e expressão de surdos.

tamos nos referindo à condição em que uma pessoa possui duas ou mais deficiências simultaneamente, como deficiência intelectual e física, por exemplo. Essas deficiências podem ser de natureza física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. A presença de múltiplas deficiências pode resultar em atrasos no desenvolvimento global e na capacidade de adaptação.

### A deficiência intelectual e a imputabilidade penal

No âmbito do Direito Penal, o artigo 26 do Código Penal Brasileiro (Decreto-Lei nº 2.848, 1940) define como inimputável, portanto, isento de pena.

o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento (Brasil, 1940, art. 26).

A lei estabelece ainda que "a pena pode ser reduzida de um a dois terços, se o agente, em virtude de perturbação de saúde mental ou por desenvolvimento mental incompleto ou retardado não era inteiramente capaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento" (art. 26). Finalmente, o artigo 27 define: "os menores de 18 (dezoito) anos são penalmente inimputáveis, ficando sujeitos às normas estabelecidas na legislação especial". Assim, diante dessas definições, cabe-nos perguntar: o/a adolescente que cometeu um ato infracional e apresenta uma condição limitada em face da sua saúde mental seria duplamente imputável? Nessa condição, seria esse elemento o que contribui para que o tema não seja discutido na área?

No caso, ao utilizar o termo doença mental, o Código refere-se ao estado de perturbação mental que interfere na capacidade de entendimento do agente no ato da prática delitiva. A deficiência intelectual (DI) integra, em conjunto com a deficiência física, a deficiência sensorial (auditiva e visual) e as múltiplas deficiências, a

classificação do conjunto de deficiências.

A deficiência intelectual "é o resultado do funcionamento do intelecto inferior à média, por sua vez, é frequentemente considerada uma deficiência grave, pois interfere na inteligência do indivíduo, geralmente, os sinais aparecem antes dos 18 anos de idade" (Camargos et al., 2021, p. 141). Se considerarmos que aproximadamente 1% da população adolescente tem DI, em um universo de 23 milhões de adolescentes no Brasil, teríamos aproximadamente 230 mil jovens nessa condição. Segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2022, havia 1,3 milhão de matrículas de alunos/as com deficiência na Educação Básica. Desses, aproximadamente 23% (cerca de 300 mil) tinham deficiência intelectual, sendo muitos deles adolescentes (Inep, 2023).

A deficiência intelectual, segundo Honora e Frizanco (2004), pode surgir de causas individuais como a origem genética e a metabólica, doenças cerebrais graves, desordens psíquicas e causas externas do indivíduo por fatores pré-natais (antes do nascimento), fatores perinatais (do nascimento até um mês de vida do bebê) ou fatores pós-natais (após o primeiro mês de vida do bebê), bem como de fatores ambientais com a ausência de estimulação no ambiente, que, para as autoras, são os ambientes empobrecidos de relações afetivas. Suas características englobam quatro áreas, que apresentam diferenças entre si, sendo elas: área motora; área cognitiva; área comunicativa; e área socioeducacional.

Considerando os dados apresentados, não há evidências empíricas nem pesquisas que identifiquem diagnósticos de adolescentes nas unidades de internação com essa condição, o que demonstra uma incongruência. A DI não é considerada uma doença ou até um transtorno psiquiátrico, mas, sim, a causa de diversos fatores que prejudicam as funções cognitivas do indivíduo, variando entre leve e/ou grave.

O termo inimputável é utilizado para dizer que alguém não pode ser imputado (penalizado) por ter cometido um ato, em face de ser incapaz de entender o caráter ilícito daquilo que realizou.

Convém mencionar, entretanto, que esse entendimento está regulado pelo artigo 26 do Código Penal, mas figura em nossa legislação desde o primeiro Código Criminal de 1830. Sendo assim, o/a adolescente, se considerado nessa condição, seria duplamente inimputável, mas, se essa condição não é observada nos atendimentos, com seria, então, possível garantir tal direito? É certo que a responsabilização por identificar essa condição poderia ser do Poder Judiciário, mas, quando a equipe técnica envia ao juiz o relatório técnico, deveria investigar e informar essa condição, alterando, assim, a rota do cumprimento da medida.

Para Silva (2011, p. 121), o avanço do ECA "não libertou das prisões os adolescentes pobres e infratores". Para a autora não basta a inimputabilidade penal, já que ela não passa de uma ficção, pois os adolescentes criminalizados estão sujeitos a medidas de caráter retributivo, sendo, então, responsabilizados penalmente, não pelo Direito Penal do adulto, mas pelo Direito Penal juvenil que está delineado no Estatuto da Criança e do Adolescente, já que realizam um debate sustentado nos conceitos de educação *versus* punição. Entretanto, elas possuem também uma disciplinar, em face "de que as medidas socio-educativas, mais do que sancionatórias e/ou pedagógicas, possivelmente se constituem como medidas sociodisciplinares, cujo efeito é tornar os adolescentes criminalizados e, ao mesmo tempo, obedientes e produtivos" (Meneghetti, 2018, p. 108).

Convém mencionar que, no âmbito da privação de liberdade, a empiria demonstra que não é raro adolescentes adentrarem as unidades de internação com partes do corpo amputadas (pés, pernas, mãos etc.) devido a disparos de armas de fogo, por exemplo; uma condição que, para além dos aspectos de saúde, precisa de uma adaptação educacional configurando-se como uma necessidade educacional especial.

### Considerações finais

O artigo apresentou as diretrizes que regem os sujeitos que apresentaram alguma capaci-

dade elevada ou dificuldade de aprendizagem, podendo ter (mas não necessariamente) alguma deficiência. Apresentamos que tais necessidades educacionais especiais podem ser classificadas como permanentes, quando exigem modificação curricular generalizada e podem ser provocadas por problemas orgânicos ou econômicos, ou como dificuldades temporárias, quando exigem uma modificação curricular parcial e podem ser identificadas em algum momento do percurso escolar em decorrência de alguma violência ou utilização de substâncias psicoativas.

Na discussão, apresentamos também as garantias de adaptação de currículos, métodos de ensino-aprendizagem e recursos específicos para garantir a inclusão daqueles que possuem necessidades básicas especiais, o que nos levou a refletir sobre as práticas inclusivas contemporâneas e o papel que o Estado deve desempenhar para garantir recursos para o atendimento dos educandos, bem como uma especialização profissional dos educadores que atuam efetivamente com pessoas nessas condições. Nesse aspecto, no percurso da investigação, não identificamos nenhuma atividade de formação com profissionais da área da educação escolar na socioeducação sobre o tema da educação especial e das necessidades educacionais especiais; o que identifica também uma lacuna sobre o tema.

Por fim, procuramos apresentar algumas características das condições que adolescentes com necessidades educacionais especiais possuem, que, por sua vez, definem suas especificidades diante de sua deficiência ou necessidade. Ademais, abordamos a reflexão sobre a questão da dupla imputabilidade, tanto no que tange à condição da idade do/a adolescente quanto no que tange à questão da saúde mental, que deveria ser um elemento para a questão da imputabilidade.

### Referências

Boneti, L. W. (2000). As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In N. Ferreira, & M. Á. S. Aguiar (Eds.), *Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos* (pp. 213–241). Cortez.

Camargos, G. R. S., Ferreira, J. M., Batista, R., & Mendonça, R. (2021). As pessoas com deficiência e o papel da inclusão nas escolas. *Revista Projetos Extensionistas*, 1(1), 132–145. <https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/RPE/article/view/333>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. art. 227. (1988). Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Cunha, E. de O., & Dazzani, M. V. M. (2016). A escola e o adolescente em conflito com a lei: Desvelando as tramas de uma difícil relação. *Educar em Revista*, 32(1), 235–259. <https://doi.org/10.1590/0102-4698144008>

Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. (1940). Código Penal. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)

Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. (1999). Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)

Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004. (2004). Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)

Dias, A. A. (2007). Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. de F. G. Ferreira, M. L. P. de A. M. Feitosa, & M. de N. T. Zenaide, *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 441–456). Editora Universitária UFPB. [https://dhnnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](https://dhnnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf)

Dias, A. F., & Onofre, E. M. C. (2010). A relação do jovem em conflito com a lei e a escola. *Impulso Piracicaba*, 20(49), 31–42. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/870>

Fernandes, M. N. (2022). O direito à educação escolar na socioeducação: A atuação do pedagogo na emancipação política do adolescente em conflito com a lei. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 19(57), 306–321. <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/9866>

Fernandes, M. N., Cossetin, M., & Costa, D. P. da. (2021). Políticas educacionais na socioeducação: a educação escolar na internação provisória. *Interfaces da Educação*, 12(35), 843–866. <https://doi.org/10.26514/inter.v12i35.6053>

Fernandes, M. N., & Costa, R. P. da. (2020). *Políticas de socioeducação: Ensino, pesquisa e extensão* [Projeto submetido ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão: edital n.º 001/2020 – DPROEXT; PROEXT, Universidade Federal do Amazonas].

Costa, N. de S., Correia, J., & Fernandes, M. N. (2021). A educação de jovens e adultos para adolescentes em conflito com a lei: A educação escolar na socioeducação. *Educação e emancipação*, 14(3), 279–302. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p279-302>

Fonseca, V. da. (2004). *Psicomotricidade: Perspectivas multidisciplinares*. Artmed.

Galinha, S. (2016). Para a inclusão de estudantes em idades pediátricas com NEE do domínio cognitivo-motor temporárias e permanentes. *Revista Interações*, 12(41), 73–94. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10836>

García, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem – Linguagem, leitura, escrita e matemática*. Artes Médicas.

González, E. (Ed.). (2007). *Necessidades educacionais específicas: Intervenção psicoeducacional*. Artmed.

Guarnieri, M. R. (1996). *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Herederer, E. S. (1999). *Adaptaciones curriculares*. Material de Curso. Unesp.

Honora, M., & Frizanco, M. L. (2004). *Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva*. Ciranda Cultural.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Notas Estatísticas*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)

Mantoan, M. T. E. (1989). *Compreendendo a deficiência mental: Novos caminhos educacionais*. Scipione.

Meneghetti, G. (2018). *Na mira do sistema penal: O processo de criminalização de adolescentes pobres, negros e moradores da periferia no âmbito do sistema penal catarinense* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189929>

Ministério da Educação. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

Nascimento, D. R. do. (2023a). *O adolescente com necessidades especiais inserido nas medidas socioeducativas em Manaus* [Iniciação Científica, Universidade Federal do Amazonas].

Nascimento, D. R. do. (2023b). *A invisibilidade da educação especial na socioeducação* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Amazonas]. <https://rii.ufam.edu.br/handle/prefix/7274>. (2023b)

Onofre, E. M. C., Fernandes, J. R., & Ferreira Godinho, A. C. (2019). A EJA em contextos de privação de liberdade: Desafios e brechas à educação popular. *Educação*, 42(3), 465–474. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33770>

Reis, M. B. F. (2013). *Política pública, diversidade e formação docente: Uma interface possível* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Teses/2013/Marlene%20Barbosa%20de%20Freitas%20Reis.pdf>

Silva, M. L. O. (2011). *Entre proteção e punição: O controle sociopenal dos adolescentes*. Unifesp.

Speck, R. A., Lisbôa, E. S., & Santos, J. P. R. (2024). Surdez, deficiência auditiva e tecnologia assistiva: Rumo a uma educação inclusiva e de qualidade. *Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, 9(4), 1–15. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/15489>

Tavares, S. F. (2019). *O corpo e os fatores psicomotores como agentes intervenientes nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita em escolares: Contribuições da psicomotricidade em uma perspectiva inclusiva* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2783>

Zanella, M. N. (2007). *A psicopedagogia institucional e a escolarização de adolescentes em conflito com a lei institucionalizados* [Monografia, Universidade Vale do Rio Docel].

Zanella, M. N. (2010). Escola e adolescente em conflito com a lei: uma relação possível. *Revista Brasileira de Adolescência e Conflitualidade*, (3), 4–22. <https://seer.pgsskroton.com/adolescencia/article/view/239/224>

Zanella, M. N. (2014). *A perspectiva da ONU sobre o menor, o infrator, o delinquente e o adolescente em conflito com a lei: As políticas de socioeducação* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá]. <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Maria%20Nilvane.pdf>

Zucoloto, K. A., & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6(2), 157–166. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3303/2647>

## Agradecimentos

O artigo recebeu financiamento da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM); e foi realizada com bolsa de financiamento para o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC) – Projeto: PIB-H/0210/2022.

---

### Maria Nilvane Fernandes

Mestre e Doutora em Educação. Bolsista do CNPq. Professora adjunta da área de Fundamentos da Educação do Curso de Pedagogia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Adolescente em Conflito com a Lei (UNIBAN/SP); e líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi). Editora-chefe da Revista Amazônica. Coordenadora da Escola Estadual de Socioeducação do Amazonas (EES/AM).

---

### Dinaira Rabelo do Nascimento

Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Educação Básica. Pesquisadora sobre o tema da educação especial e membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi).

---

### Endereço para correspondência

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Reitoria  
Av. Rodrigo Otávio, n. 6.200  
Coroado, 69080-900  
Manaus, AM, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*