UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI

EDNA RODRIGUES MARQUES

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia - GO

SINOP/MT
2024

EDNA RODRIGUES MARQUES

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia - GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.ª Dra. Irene Carrillo Romero Beber

SINOP/MT
2024

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Marques, Edna Rodrigues.
Políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia - GO / Edna Rodrigues Marques. - Sinop, 2024.
159 f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientadora: Dra. Irene Carrillo Romero Beber.

1. Política Nacional de Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Escolas da Rede Pública. I. Beber, Irene Carrillo Romero, Dra. II. Título.

UNEMAT / MT-SCB CDU 37.014.5(817.3)

EDNA RODRIGUES MARQUES

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia - GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Defesa em de setembro de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Orientadora
Profa. Dra. Irene Carrillo Romero Beber
Universidade do Estado de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Sinop - UNEMAT

_____

Avaliadora
Profa. Dra. Isabela Augusta Andrade Souza
Universidade do Estado de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Sinop - UNEMAT

_____

Avaliador
Prof. Dr. Everson Manjinski
PROFEI/UEPG - Ponta Grosa/Paraná

Dedico este trabalho à minha família e aos profissionais da área da educação, que não medem esforços diariamente para consolidar as aprendizagens e o desenvolvimento das potencialidades do aluno com ou sem deficiência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me conceder a vida e por me guiar em caminhos seguros.

À Professora Dr.ª Irene Carrillo Romero Beber, orientadora dedicada e querida, pelas orientações, confiança e oportunidade de ampliar meus estudos.

Aos professores, Dr.ª Sumaya Ferreira Guedes, Dr. Everson Manjinski, pelos apontamentos e sugestões quanto ao exame de qualificação e a Profa. Dra Isabela Augusta Andrade Souza, pela importante participação na Defesa deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), pelos valiosos ensinamentos.

Aos meus queridos filhos Douglas e Daniela, minhas joias preciosas, pelo incentivo e apoio em toda minha trajetória acadêmica e profissional.

A meu esposo Elias Francisco, companheiro de todas as horas, por toda paciência e incentivo nos momentos de angústia, não medindo esforços para me ajudar quando eu precisei.

As equipes da Coordenação Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e das unidades escolares de São Miguel do Araguaia - GO, pela permissão e disponibilidade na coleta de dados.

E finalmente, gostaria de expressar minha gratidão pelo apoio e incentivo recebido ao longo do nosso percurso acadêmico. O financiamento do Profei e as oportunidades proporcionadas pela CAPES foram fundamentais para o desenvolvimento do nosso projeto e para o avanço dessa pesquisa. A Capes, meu muito obrigada.

A escola tem que ser um lugar onde as crianças têm a oportunidade de ser elas mesmas e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas (Mantoan, 2003, p.12).

MARQUES, Edna Rodrigues. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Um estudo de caso de São Miguel do Araguaia - GO**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Mato Grosso. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva, 2024.

RESUMO

Este estudo teve como foco a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua implementação no município de São Miguel do Araguaia, no Estado de Goiás. Políticas Públicas Educacionais referem-se às ações, programas e medidas adotadas por governos e outras entidades responsáveis pela educação de uma região ou país. A concepção de escola inclusiva prioriza a garantia de que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso à educação de qualidade em um ambiente escolar regular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que visou analisar como essas políticas educacionais e inclusivas foram aplicadas na rede pública do município mencionado, com ênfase nos encaminhamentos e ações existentes. O embasamento teórico deste trabalho ancorou-se no materialismo histórico e dialético, que considera as contradições inerentes ao nosso modo atual de produção. Nos sustentamos na Teoria Histórico-Cultural, uma abordagem fundamentada em princípios marxianos que busca explicar a dinâmica social, política e econômica da sociedade ao longo do tempo. Os procedimentos metodológicos incluíram estudos teóricos e pesquisa de campo, realizados por meio de entrevistas semiestruturadas com os seguintes atores: Coordenador Regional de Educação, Coordenador do Ensino Fundamental dos anos finais, Mediador da Inclusão, Secretário Municipal de Educação, Coordenador Municipal da Inclusão e Professores das Salas de Recursos de duas escolas de Ensino Fundamental, uma municipal (anos iniciais) e outra estadual (anos finais). As entrevistas foram conduzidas de forma presencial. Além disso, foram analisados documentos normativos em nível nacional, estadual e municipal, que compuseram a amostra do universo investigado. Os resultados da pesquisa de campo mostraram que o município tem se esforçado para cumprir as determinações dos documentos normativos que preveem a implementação das políticas públicas de educação inclusiva. Nem todas as leis são plenamente aplicadas. Os dados foram coletados com base em três categorias de análise: inclusão dos alunos; Salas de Recursos Multifuncionais; e a organização funcional do Atendimento Educacional Especializado. Essas categorias revelaram que os encaminhamentos legais estão em andamento. Entretanto, a análise dos dados identificou que ainda há alunos, público-alvo da Educação Especial, em salas separadas, o que contradiz os princípios da inclusão e sugere práticas ainda pautadas na integração, onde os estudantes permanecem na mesma escola que seus colegas, mas em ambientes segregados. Para o desenvolvimento desta pesquisa, apoiamo-nos em autores como Góes (2002), Saviani (1985, 2000, 2011), Libâneo (2012), Vygotsky (1984, 1997, 1989, 2000, 2011), Kassar (1998), Januzzi (2004), Mazzota (2005), Kassar e Rabelo (2018), Mendes (2010), Gasparin (2012), Machado e Vernick (2013), Garcia (2015), entre outros. Assim, o processo de inclusão no contexto escolar do município está em progresso, com avanços significativos, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado.

Palavras-chave: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Teoria Histórico-Cultural. Escolas da rede pública.

MARQUES, Edna Rodrigues. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Um estudo de caso de São Miguel do Araguaia- GO.** Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Mato Grosso. Programa de Pós- Graduação em Educação Inclusiva, 2024.

ABSTRACT

This study focused on the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education and its implementation in the municipality of São Miguel do Araguaia, in the state of Goiás. Public educational policies refer to the actions, programs and measures adopted by governments and other entities responsible for the education of a region or country. The concept of an inclusive school prioritizes ensuring that all students, regardless of their individual characteristics, have access to quality education in a regular school environment. This is a qualitative study aimed at analyzing how these educational and inclusive policies have been applied in the public network of the municipality mentioned, with an emphasis on the existing guidelines and actions. The theoretical basis for this work was based on historical and dialectical materialism, which considers the contradictions inherent in our current mode of production. We used Cultural-Historical Theory, an approach based on Marxian principles that seeks to explain the social, political and economic dynamics of society over time. The methodological procedures included theoretical studies and field research, carried out through semi-structured interviews with the following actors: Regional Education Coordinator, Elementary School Coordinator for the final years, Inclusion Mediator, Municipal Education Secretary, Municipal Inclusion Coordinator and Resource Room Teachers from two elementary schools, one municipal (initial years) and one state (final years). The interviews were conducted in person. In addition, normative documents at national, state and municipal level were analyzed, which made up the sample of the universe investigated. The results of the field research showed that the municipality has made an effort to comply with the normative documents that provide for the implementation of public policies on inclusive education. Not all laws are fully applied. The data was collected based on three categories of analysis: inclusion of students; Multifunctional Resource Rooms; and the functional organization of Specialized Educational Assistance. These categories revealed that the legal procedures are underway. However, the analysis of the data identified that there are still Special Education students in separate classrooms, which contradicts the principles of inclusion and suggests practices still based on integration, where students remain in the same school as their peers, but in segregated environments. To develop this research, we relied on authors such as Góes (2002), Saviani (1985, 2000, 2011), Libâneo (2012), Vygotsky (1984, 1997, 1989, 2000, 2011), Kassar (1998), Januzzi (2004), Mazzota (2005), Kassar and Rabelo (2018), Mendes (2010), Gasparin (2012), Machado and Vernick (2013), Garcia (2015), among others. Thus, the process of inclusion in the municipality's school context is in progress

Keywords: National Special Education Politics; Inclusive Education Perspective; Historical-Cultural Theory; Public Schools.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Organograma da SUPEE– 1987 Figura 1 – Organograma da SUPEE– 1987.....33

Figura 2 - Matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, em classes comuns ou especiais, segundo a etapa do ensino - Brasil (2016 - 2020) 52

Figura 3 - Matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, (classes comuns ou especiais, segundo a etapa do ensino - Brasil (2016 - 2020)53

Figura 4 – Estrutura organizacional da SUEE a partir dos Projetos. 64

Figura 5 – Estrutura organizacional da SUEE a partir de 2002.....68

Figura 6 – Reforma administrativa da SEE - 2008.....78

Figura 7 – Percentual de alunos matriculados - 2017 a 2021..... 83

Figura 8 – Percentual de matrículas em classes comuns 108

Figura 9 – Perfil dos estudantes PAEE de São Miguel do Araguaia.....109

Figura 10 - Dinâmica articulação/trabalho colaborativo.....122

QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da SEMEC entrevistados em 2023..... 101

Quadro 2 - Sujeitos da CRE /SEDUC entrevistados em 2023.....101

Quadro 3 - Inclusão dos alunos do Município de São Miguel do Araguaia.....111

Quadro 4 - Salas de Recursos Multifuncionais do município..... 118

TABELAS

Tabela 1 – Índices do IDEB (2011 e 2021) – 5º ano - São Miguel do Araguaia.....105
Tabela 2 – Índices do IDEB (2011 e 2021) – 9º ano – São Miguel do Araguaia.....105
Tabela 3 – Demonstrativo de matrículas em SMA/GO - 2021 106
Tabela 4 – Atendidos (complementar e suplementar) – SRMs/SMA 2023..... 106
Tabela 5 – Educandos público-alvo da EE - 2º semestre 2023..... 108
Mapa 1 –Localização do Estado de Goiás, com foco em SMA. 103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado AH/SD Altas Habilidades/Superdotação

APAE Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

BID Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD Banco Mundial

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAEE Centro de Atendimento Educacional Espanhol CAP Centro de Apoio Pedagógico

CAS Centro de Atendimento à Pessoa com Surdez

CEE Conselho Estadual de Educação

CEP Comitê de Ética e Pesquisa

CRE Coordenação Regional de Educação

DI Deficiência Intelectual

DSM Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DUDH Declaração Universal dos Direitos Humanos

EB Educação Básica

EE Educação Especial

EI Educação Inclusiva

EJA Educação de Jovens e Adultos

FPS Funções Psicológicas Superiores

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

LEPED Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença

MEC Ministério da Educação

MHD Materialismo Histórico-dialético

NAAH/S Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEE Necessidades Educacionais Especiais

ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEEDI	Programa de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Políticas Públicas Educacionais
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPP	Projeto Político Pedagógico
REAI	Rede Educacional de Apoio à Inclusão
RECNEI	Referencial Curricular Nacional
SAI	Setor de Apoio à Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e cultura
SMA	São Miguel do Araguaia - GO
STF	Supremo Tribunal Federal
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
SRE	Subsecretaria Regional de Ensino
SUEE	Superintendência de Ensino Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-cultural
UEE	Unidade de Ensino Especial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 21

2.1. Aspectos Históricos da Educação Especial 21

A fase da eliminação 22

A fase do assistencialismo 25

A fase da integração 26

A fase da inclusão 27

2.2 Aspectos Históricos sobre o Estado de Goiás 28

3. POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DE GOIÁS 31

3.1. Políticas Públicas para a EI e Projetos de Educação para a Diversidade 38

Projeto Hoje 56

Projeto Caminhar Juntos 56

Projeto Prevenir 57

Projeto Comunicação 57

Projeto Depende de Nós 58

Projeto Despertar 58

Projeto Espaço Criativo 58

Projeto Re-fazer 59

Unidades de Referência 59

Projeto Escola Inclusiva 60

3.2. Expansão do PEEDI – 2002 a 2006 65

3.3 Consolidação do PEE para a Diversidade (2006/2024) 72

3.4 Dos serviços e recursos de apoio à Educação Especial 80

3.4.1 Do mediador da inclusão 81

3.4.2 Da equipe multiprofissional 81

3.4.3 Dos serviços e recursos de apoio da EE nas unidades escolares 82

3.4.4 Do profissional de apoio escolar 82

3.4.5 Do Atendimento Educacional Especializado (AEE) 83

3.4.6 Do Professor e Professora de AEE 85

3.4.7 Do intérprete/guia-intérprete de LIBRAS 87

4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM OU SEM DEFICIÊNCIA 88
4.1 Programas de inclusão: da teoria à prática 92
5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA 94
5.1 Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa 94
5.2 Sujeitos participantes da pesquisa 97
5.3 Caraterização do município pesquisado[7] 98
5.3.1 Caracterização da EE em São Miguel do Araguaia 100
5.4 Apresentação de dados e análise pesquisa 101
6. PRODUTO EDUCACIONAL 121
CONSIDERAÇÕES 123
REFERÊNCIAS 127
APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA 135
APÊNDICE B – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO 137
PRODUTO EDUCACIONAL 139
DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO 141
PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO 142

1. INTRODUÇÃO

> —Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
>
> Paulo Freire (1987, p. 78)

A Educação Inclusiva (EI), é um dos grandes desafios das sociedades contemporâneas. Ensinar numa perspectiva inclusiva, respeitando a diversidade e o princípio de equidade, garantindo a igualdade de direito, ainda é um ideal em um país como o Brasil, marcado pelas desigualdades de ordem econômica, social e política. Lugar onde o acesso aos direitos inalienáveis da dignidade humana se encontra estratificado em classes, como privilégios que aumentam a distância entre os que possuem e os que não possuem recursos econômicos.

De acordo com Saviani (1985), a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. O que significa que a educação pode ser percebida como elemento central de mediação no seio da prática social global.

Apesar dos esforços de democratização da educação, o contexto escolar historicamente revela o paradoxo inclusão/exclusão. Embora os sistemas de ensino universalizem o acesso, eles continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões da escola. Assim, o processo educativo se manifesta em múltiplas dimensões que se reverberam em ações e práticas escolares inclusivas. Ao analisarmos a realidade social, poderemos observar e concordar com o proposto por Papim (2018):

> Não basta o discurso legal ou o estabelecimento de princípios, com o intuito de que as modificações aconteçam. É necessário muito trabalho e dedicação, a fim de rever concepções e, a partir delas, mudar relações e estabelecer uma cultura inclusiva, a qual reconheça a diversidade como a maior riqueza da humanidade, por romper com padrões normativos e práticas pedagógicas homogeneizadoras (Papim *et al.*, 2018, p. 9).

As Políticas Públicas Educacionais (PPE) desempenham um papel fundamental na promoção e no desenvolvimento de sistemas educacionais eficazes e equitativos. Elas interferem diretamente nas escolas, determinando como será o ingresso, a recepção e o atendimento aos alunos. Referem-se às ações, programas e medidas adotadas pelos governos e outras entidades responsáveis pela educação de um país ou região. Essas políticas têm como objetivo promover melhorias na educação, abordando questões como acesso, qualidade, equidade, currículo, inclusão, formação de professores, financiamento, entre outros.

Cabe ressaltar que a trajetória histórica das Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva possibilitou o acesso do aluno com deficiência à Educação Básica (EB), mas não trouxe, na sua essência, a preocupação real referente a seu aprendizado. Apresenta resultados sistematizados da investigação sobre situações que sempre incomodaram e que exigiam análise, compreensão e providências referentes às dificuldades escolares dos educandos, além de encaminhamentos que contribuem para a efetivação das políticas públicas no contexto educacional inclusivo.

A Educação Especial (EE), enquanto modalidade, permeia todas as etapas e níveis de ensino, apresentando-se como um desafio contínuo no contexto escolar, político e social. O embate que se segue à universalização da educação para alunos com deficiência consiste em unificar um paradigma de ensino voltado para a escolarização da diversidade humana. Esse cenário de transformação suscita a necessidade de aprofundamento dos estudos na área, visando à consolidação de políticas públicas para a Educação Inclusiva. É fundamental incluir, além de discursos vazios, uma reflexão crítica que rompa com os conceitos excludentes arraigados na história, promovendo um debate social que efetive a defesa de uma coletividade mais justa, que respeite a diversidade humana (Kassar, Rebelo e Oliveira, 2019).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, possibilita uma reconfiguração do atendimento escolar aos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), sendo uma proposta de atendimento no ensino comum, centrada no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência.

A escolha da Teoria Histórico-Cultural (THC) como base epistemológica da pesquisa se deu, justamente por entender que essa abordagem teórica corresponde com o propósito e pela forma de conceber o homem, com ou sem deficiência. A THC não considera os fatores biológicos como determinantes do desenvolvimento humano, mas acredita que a inserção do indivíduo na cultura é condição essencial para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Os estudos fundamentados no Materialismo Histórico e Dialético (MHD), apresentam a realidade humana como um produto histórico das relações sociais, trazendo em seu bojo a percepção das concepções de homem, mundo e educação, que são fundamentais para a transformação da realidade.

A escolha desse método efetivou-se ao pensar no objetivo de reunir o maior número de informações de diferentes fontes para apreender a situação da educação especial na perspectiva inclusiva em contexto escolar nas redes municipal e estadual de São Miguel do Araguaia - Goiás, onde foi realizada a presente pesquisa.

A relevância do estudo está em avaliar a implementação dessas políticas com o objetivo

de compreender os diferentes encaminhamentos dirigidos aos alunos com deficiência no Ensino Fundamental. A justificativa para este estudo reside na necessidade de entender as condições atuais da inclusão, uma vez que buscamos uma educação comprometida com a inclusão, respeitando as diferenças e a qualidade.

Foram analisados documentos normativos da Educação Especial (EE), especificamente aqueles que abordam os princípios e diretrizes estabelecidos em documentos internacionais, nacionais e estaduais, incluindo os do Estado de Goiás. Esses documentos estabelecem um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos, que une igualdade e diferença como valores indissociáveis. Além disso, avançam em relação à ideia de equidade ao considerar as circunstâncias históricas no contexto do movimento global pela Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A PNEEPEI de 2008, possibilitou uma reconfiguração do atendimento escolar aos alunos PAEE, sendo uma proposta de atendimento no ensino comum centrada no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência. Esse cenário suscita a necessidade de estudos sobre os avanços e desafios a serem enfrentados para a garantia das políticas públicas relacionadas à Educação Inclusiva.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, ancoramos em autores como Góes (2002), Barroco (2007, 2012, 2016), Garcia (2013, 2021), Saviani (1985, 2000, 2011), Libâneo (2012), Vygotsky (1984, 1989, 1997, 2000, 2011), dentre outros. Ciente de que o ambiente escolar carece de ações de formação para os profissionais, transformamos os conhecimentos e práticas adquiridas, em um caderno pedagógico direcionado aos docentes, cujas etapas seguiram a abordagem dialética e a prospectiva da compreensão de que a relação entre o pesquisador e os participantes foi de cooperação, respeito e crescimento mútuo.

Por fim, esta análise da Educação Especial foi realizada a nível municipal, investigando a incorporação dessas políticas nas escolas da cidade em questão. A pesquisa parte das ações e orientações promovidas pela Secretaria de Educação (SEDUC) e pela Coordenação Regional de Ensino (CRE), abrangendo a rede pública de ensino e se estendendo às escolas estaduais e municipais.

Destacamos a viabilidade de analisar a concepção de escola e educação, a fim de reconhecer os avanços e desafios na implantação de políticas públicas para inclusão. Na história da educação brasileira, as políticas educacionais são influenciadas por diversos segmentos sociais. Segundo Garcia (2015), a escola, assim como outras instituições, se modifica em decorrência das mudanças que ocorrem na sociedade, e essas transformações sociais dão origem às novas tendências educacionais.

Nesse cenário de transformação das políticas educacionais, surge a necessidade de um estudo sistematizado sobre os avanços e desafios para a efetivação da política de Educação Inclusiva (EI). A partir dessa consideração, a pesquisa se propõe a investigar algumas questões, com o objetivo de ampliar a discussão sobre a constituição das Políticas Públicas de Educação Inclusiva e contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças e jovens matriculados na rede pública de ensino no município de São Miguel do Araguaia, Goiás. Propomos as seguintes questões:

- Como estão sendo implantadas as Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva a Educação Inclusiva na rede pública de ensino de São Miguel do Araguaia?
- Quais ações e encaminhamentos realizados na rede pública de ensino de São Miguel do Araguaia evidenciam a implantação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva na prática?
- Quais são as possíveis contribuições teóricas da abordagem Histórico- Cultural para a atuação dos docentes da rede pública de ensino de São Miguel do Araguaia - Goiás?

Os procedimentos metodológicos foram estudos teóricos e pesquisa de campo mediante entrevistas semiestruturadas com os seguintes atores: Coordenador Regional de Educação, o Coordenador do Ensino Fundamental dos anos finais, o Mediador da Inclusão, o Secretário Municipal de Educação, o Coordenador Municipal da Inclusão e os Professores das Salas de Recursos de duas escolas de Ensino Fundamental, uma municipal, que atende aos anos iniciais, e outra estadual, que atende aos anos finais, realizadas de forma presencial.

Os dados coletados na pesquisa de campo foram organizados em categorias: a inclusão dos alunos no Município de São Miguel do Araguaia (SMA), Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a organização funcional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que evidenciarão os encaminhamentos legais consolidados ou não.

Todas as etapas deste estudo seguiram a abordagem dialética e prospectiva, na compreensão da relação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa pautada nos princípios de cooperação, respeito e crescimento mútuo. Salientamos que a pesquisa não teve o intuito de realizar uma análise da política para inclusão, mas sim de verificar seu processo de implantação em relação aos princípios e determinações preconizados nos documentos oficiais. Ou seja, como a política nacional, estadual e municipal sobre Educação Especial (EE), na perspectiva da Educação Inclusiva (EI), se concretizou em São Miguel do Araguaia.

O objetivo geral do estudo foi verificar como a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva na Educação Inclusiva (PNEEPEI) e as políticas públicas inclusivas do Estado de Goiás, incluídas nas escolas de educação básica/anos iniciais e finais no município citado,

suas ações e encaminhamentos existentes. Os objetivos específicos consistiram em compreender a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio dos documentos oficiais; verificou-se o processo de instituição das políticas públicas inclusivas no município de São Miguel do Araguaia, ações e encaminhamentos existentes; elaborou-se material didático, a fim de disponibilizar como processo formativo, aos profissionais da educação do município de São Miguel do Araguaia, para tanto, pautamo-nos em estudos teóricos e de campo, cuja parte teórica da pesquisa compreendeu a análise documental, bem como estudos para amparar as análises sobre a EE.

O estudo de campo teve início após o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética (CEP/UNEMAT, Nº 6.447.383), em 23 de outubro de 2023. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com as equipes da CRE, da SEMEC, professoras de recursos da Escola Municipal Maria Astéria (anos iniciais) e do Centro de Ensino de Período Integral São Francisco de Assis (anos finais). O contato ocorreu de forma presencial, no período compreendido entre novembro e dezembro do ano de 2023.

Ressaltamos que o objetivo da pesquisa de campo não se deteve em avaliar a ação docente e nem analisar o desempenho individual dos educandos e sim, verificar a efetivação da política nacional e municipal do Estado de Goiás referente à EE e as condições de como ocorrem em São Miguel do Araguaia. O roteiro utilizado para o trabalho de recolhimento das informações tratou de questões relativas às políticas públicas inclusivas no município e o AEE, no contexto escolar inclusivo e em SRM. Documento que se encontra em anexo.

O presente estudo está organizado em seis seções, sendo que a Introdução se refere à primeira delas. A segunda seção traz aspectos históricos da educação Especial e sobre o Estado de Goiás. Uma reflexão sobre os desafios na perspectiva inclusiva, no contexto de uma sociedade excludente. Retomamos então, as discussões iniciadas na década de 1990, pois nesse período, as políticas internacionais passaram a impulsionar as nacionais de EI no Brasil. Tais conferências refletiram a importância dos sistemas e profissionais da Educação referente às suas políticas e seus conceitos relativos à EE, objetivando a construção de uma escola mais democrática. Ampara-se em autores, como Kassar (1998), Januzzi (2004), Mazzota (2005), Kassar e Rabelo (2018), Kassar, Rabelo e Oliveira, (2019), Mendes (2010), Gasparin (2012), Machado e Vernick (2013), Garcia (2015), dentre outros.

Na terceira seção, foram analisados as políticas públicas e os documentos normativos para a EE. Especificamente a implantação dos princípios e determinações preconizados em nível nacional e internacional, referentes ao tema, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos

(1990), Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federativa do Brasil (1988) e Lei de Diretrizes e Base da Educação (1998 - 2013), bem como os marcos históricos e legais: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) — Ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica — Modalidade Educação Especial Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 209), Resolução nº 7 CEE/GO (Goiás, 2006), Diretrizes Operacionais da SEDUC-GO (2023), Diretrizes Pedagógicas da SEDUC-GO (2024); documentos que norteiam a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Os referidos documentos estabelecem um paradigma educacional fundamentados na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas pelo movimento mundial de luta pela EI (BRASIL, 2008). Compõe a seção também, um panorama das políticas governamentais que versam sobre a EI no Estado de Goiás.

Nessa seção, dentre outros temas, discute-se sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) para a EE. Para tanto, os estudos ancoram-se em autores como Góes (2002), Barroco (2007, 2012, 2016), Garcia (2015, 2018, 2019, 2021), Saviani (2000, 2011), Libâneo (2012), Vygotsyi (1997, 2000, 2011, 2019), dentre outros.

A quarta seção, apresenta contribuições da Teoria Histórico-Cultural para educação de estudantes com ou sem deficiência, com um panorama sobre programa de inclusão. Na quinta seção há a trajetória de todo processo da pesquisa e de análise dos dados e constam os procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa. Foram elaboradas entrevistas semiestruturadas sobre o AEE e seu atendimento complementar ou suplementar as quais se estabeleceu aos atores citados anteriormente, de forma presencial. Os dados coletados foram organizados em categorias como: a inclusão dos alunos no município de São Miguel do Araguaia; Salas de Recursos Multifuncionais e a organização funcional do AEE e são os responsáveis por evidenciar se os encaminhamentos legais estão consolidados. Todas as etapas da pesquisa seguiram a abordagem dialética e prospectiva, na compreensão de que a relação entre o pesquisador e participantes da pesquisa embasa-se na cooperação, respeito e colaboração.

A sexta seção, constitui a elaboração do Produto Educacional, com a composição do material didático. Por fim, as considerações, na qual se retoma o objeto, problema e objetivos da pesquisa, a fim de considerar os aspectos evidenciados na análise dos dados.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, foram abordados os documentos norteadores das políticas públicas de Educação Infantil em nível nacional e estadual, com foco específico no Estado de Goiás. Para início, refletimos sobre a forma de organização social e de conceber as pessoas com deficiência, que perdurou por séculos, chegando aos dias atuais. Coube refletir que o percurso histórico do indivíduo com deficiência foi permeado de desafios dentro das sociedades, marcado por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania. A Educação Especial (EE) na perspectiva inclusiva foi um princípio fundamental, que visou garantir o acesso de todos à escola e ao aprendizado, independentemente de suas características e especificidades individuais. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenhou um papel essencial ao oferecer suporte específico aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo a favorecer sua participação na comunidade escolar e no aprendizado.

Para compreender o AEE e seu papel na EE, é essencial abordar alguns tópicos fundamentais como: Contexto histórico no mundo e no Brasil; Marco Legal, Política do AEE na SRM e o panorama nacional do Atendimento Educacional Especializado. Nesse contexto, as definições, princípios e fundamentos precisam ser aprofundados, contextualizando-os historicamente, avaliando o enquadramento legal e político no cenário brasileiro e por fim, examinando a sua situação atual em nível nacional. O conhecimento desses tópicos é importante para professores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos nessa especificidade de ensino, permitindo-lhes melhor compreensão de seu papel na construção de uma educação inclusiva.

2.1. Aspectos Históricos da Educação Especial

A análise da evolução histórica da construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência, ainda que em breves notas, fez-se necessária para que pudéssemos compreender os diferentes momentos vivenciados, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas até aqui. A história da humanidade sempre foi marcada pela segregação das pessoas com deficiência, mudando paulatinamente ao longo do tempo, de acordo com os modelos econômicos, religiosos e sociais. Isso ocorreu porque, ao entender o homem como a imagem da perfeição, as pessoas com deficiência eram colocadas à margem da condição

humana e vistas como culpadas por sua situação. Ao analisar a Educação Especial (EE) em diferentes países, inclusive no Brasil, os pesquisadores (Mendes, 1995; Jannuzzi, 1992), em geral, assinalaram períodos mais ou menos distintos que demarcam mudanças na concepção de deficiência. Neste estudo, verificaremos, segundo Devulsky, Tisescu e Santos (n.d.) e Furtado e Pereira-Silva (2014), que a história da construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência pode ser compreendida em quatro fases, a saber:

1) fase de eliminação - em que se propagava uma política eugênica pela qual a pessoa com deficiência era símbolo de impureza ou mesmo de castigo divino;
2) fase de assistencialismo - pautada pela misericórdia caridosa, na qual a pessoa com deficiência, observada pela perspectiva médica, era entendida como alguém que carecia de cuidados;
3) fase da integração - em que a pessoa com deficiência é tolerada no meio social;
4) fase da inclusão - em que a pessoa com deficiência, concebida como sujeito detentor de direitos, é inserida no meio social.

Esses são aspectos relevantes para compreendermos as questões envolvidas nas percepções que a sociedade constrói acerca da pessoa com deficiência e dos mecanismos de exclusão e de inclusão constituídas na evolução dessas percepções.

A fase da eliminação

A palavra eliminação, segundo Cunha (1986), deriva do verbo eliminar, que significa suprimir, excluir, tirar. É exatamente esse sentido de exclusão que vigora durante essa fase histórica, pois as atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência são voltadas a eliminar, do seio social, as anomalias. Institui-se assim, uma perspectiva estigmatizada em relação a essas pessoas. O que se pode confirmar em atitudes expostas em escritos desde tempos remotos, pois:

> Na Antiguidade Clássica, os filósofos Platão e Aristóteles adotavam posturas de exclusão em relação às pessoas com deficiência, baseadas em dois fundamentos, o primeiro seria a salvaguarda das necessidades das cidades, da organização das polis, o segundo decorria do estigma de que as pessoas com deficiência carregavam a malquerença dos deuses, ou de que a deficiência seria um produto de castigo, ou uma pena divina por um mau comportamento da pessoa ou de seus pais (Lorentz, 2006, p. 113).

O termo estigma, segundo Goffman (1978), foi cunhado pelos gregos para se referirem

a sinais corporais que identificavam algo extraordinário ou algum mau que recaía sobre seu portador. O autor observa que o estigma pode ser classificado em três tipos: o primeiro refere-se às abominações do corpo; o segundo, às culpas de caráter individual; e o terceiro, à raça, nação ou religião. Dessa classificação, podemos extrair que a pessoa com deficiência pode ser enquadrada em ao menos dois estigmas: no primeiro, estariam as deficiências físicas e motoras; no segundo, as deficiências mentais e intelectuais.

Por essa perspectiva, a exclusão decorre do estigma que carrega a pessoa com deficiência. Trata-se de uma marca que justifica, nos seres ditos normais, o apoio ao preconceito inscrito nas mais diversas ações humanas. Nesse período, a imagem que muitos deficientes carregavam era de deformação do corpo e da mente, que denunciava a imperfeição humana. Há relatos, segundo Gugel[1] (2007), de pais que abandonavam as crianças dentro de cestos ou outros lugares considerados sagrados, os que sobreviviam eram explorados nas cidades ou tornavam-se atrações de circos. O nascimento de indivíduos com deficiência era encarado como castigo de Deus, eram vistos como feiticeiros ou bruxos, seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar. Nesse período, a Igreja se constitui como uma grande aliada dos deficientes, pois os acolhiam.

Essa postura de exclusão não se restringiu à Grécia Antiga. Na análise das Leis das XII Tábuas, instituídas pelos romanos, verifica-se que havia, na Tábua IV - relativo ao poder familiar - a previsão para que o filho monstruoso fosse morto de forma imediata. Em Esparta, na Grécia Antiga, a legislação preconizava a pura e a simples eliminação das pessoas com deficiência, como nos indica o autor:

> Essas crianças deveriam ser levadas ao alto de alguns montes (entre eles o Taigedo, que era um abismo de dois mil e quatrocentos metros de profundidade) e atiradas do alto daqueles precipícios; isto porque em Esparta havia o entendimento de que as pessoas deficientes não seriam consentâneas com a manutenção do estado bélico e também porque sequer eram consideradas pessoas (Lorentz, 2006, p. 114).

A Antiguidade Clássica foi uma época de extermínio e de exclusão, com ações políticas voltadas a essa finalidade:

---

[1] Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos. (GUGEL, 2015, p.02) Disponível em: Disponível em http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php Acesso em: 02.10.2024.

> As leis antigas demonstram que a ação dos governos em relação às pessoas com deficiência articulava-se na linha de uma política de extermínio. A orientação legal em Esparta e Atenas, por exemplo, era, respectivamente: —as crianças mal constituídas devem ser eliminadas e —todas as pessoas inúteis devem ser mortas quando a cidade estiver sitiada (Assis, 2005, p. 63).

O entendimento preponderante classificava as pessoas com deficiência como criaturas inferiores e indicava aos cidadãos os cuidados que deveriam ser adotados para se evitar o castigo divino. Sentimento de repúdio acerca do destino das pessoas com deficiência, assim expressado:

> Os filhos bem-nascidos serão levados ao berço comum e confiados a amas de leite que terão casas à parte em um bairro da cidade. Quanto às crianças doentes e às que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto (Platão, 2003, p. 136).

O pensamento de Platão era consonante aos ensinamentos de Aristóteles, que também pregava a eugenia como meio para possibilitar a convivência e o desenvolvimento da/na sociedade. Defendia políticas eliminatórias, com base na justificativa e na crença de que as pessoas com deficiência eram punidas pelos deuses, e por isso deveriam ser eliminadas. Para Aristóteles, o deficiente não traria qualquer fator de relevância à sociedade, pelo contrário, somente lhe proporcionaria transtornos. Vale ressaltar que na Antiguidade Clássica, não havia como proteger os direitos individuais em detrimento do direito público. Além de sequer se reconhecerem os direitos individuais, o interesse público sempre deveria prevalecer. A política de exclusão avança pela Idade Média e chega à Idade Moderna[2]:

> O leproso, por exemplo, era alguém que, logo que descoberto, era expulso do espaço comum, posto para fora dos muros da cidade, exilado em algum lugar confuso onde ia misturar a sua lepra a lepra dos outros. O mecanismo de exclusão era o mecanismo do exílio, da purificação do espaço urbano. Medicar alguém era mandá-lo para fora e, por conseguinte, purificar os outros. A medicina era a medicina da exclusão (Foucault, 1997, p. 88).

Lorentz (2006), esclarece que, nos primeiros anos da Idade Moderna, os loucos - como também eram considerados os com deficiência - eram jogados ao mar, o que demonstra a exclusão como a melhor das práticas a ser utilizada em relação às pessoas com deficiência.

No século XIX, houve uma forte discriminação em relação aos com deficiência, com o surgimento de um movimento eugenista, que defendia a reprodução entre pessoas sem qualquer

---

[2] A Idade Média se estendeu de 476 a 1453 e a Idade Moderna de 1453 a 1789. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historia geral/idade-moderna.htm Acesso em 05.10.2024.

espécie de anormalidade, pretendendo-se impedir, com isso, a reprodução daquelas com deficiência. Nesse sentido, Lopes (2005), assinala que surgiram Leis Eugênicas, disseminadas em estados norte-americanos e em alguns países da Europa, que tratavam da esterilização obrigatória dos portadores de doenças e de deficiências hereditárias.

Foram muitas as menções à política eugênica adotada na era moderna, notadamente afirmada pela doutrina nazista, que culminou na Segunda Guerra Mundial. A necessidade de alcançar uma raça pura, a ariana, levou à perseguição e ao extermínio de todos aqueles que apresentavam qualquer espécie de diferença, seja religiosa, física ou cultural. Essa política também se voltou contra as pessoas com deficiência, que eram consideradas imperfeitas e vistas como uma ameaça às futuras gerações, caso viessem a procriar. A eugenia maculou a modernidade e foi facilmente identificada em várias nações:

> Não só na Alemanha e na França a eugenia aparece na Modernidade sob cores fortes, mas também na pretensa terra da liberdade, nos Estados Unidos, onde, em 1912, o cientista H.H.Goddard, que se especializou em testes de inteligência (QI), chegou à estarrecedora conclusão de que a grande maioria dos judeus, russos, húngaros e italianos que imigravam para os EUA deveriam ser considerados como deficientes mentais! A eugenia social também aparece em obras recentes, tal como em ―Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley etc. Interessante também notar-se que as conquistas da ciência e a decifração do genoma humano fizeram cair de vez o ―mito da existência de qualquer ―raça pura (Lorentz, 2006, p. 123).

A exclusão está inserida na formação histórico-cultural de nossa população. Embora isso esteja se transformando gradativamente, há ainda muitos que se veem excluídos da sociedade, seja por intermédio de seus pares, seja pelos próprios entes familiares, que muitas vezes, ignoram a possibilidade de contato com outras pessoas e até o seu direito ao trabalho.

A fase do assistencialismo

Por vezes, a sociedade optou por não excluir a pessoa com deficiência do convívio social. Todavia, assumiu-a como pessoa carente de favores e não como alguém com potencialidades que poderiam ser desenvolvidas. Com a disseminação do cristianismo, a deficiência não poderia ser vista como uma penalidade divina, mas sim como uma situação passível de caridade. Essa concepção, sem dúvida representou um avanço em relação à eugenia, mas não deixou de discriminar as pessoas com deficiência, principalmente porque eram encaminhadas para internação em ―Casas de Assistência, asilos, hospitais, paróquias, enfim,

para locais em que estariam distantes do contato com os demais membros da sociedade.

Para Fonseca (2006), na Idade Média, o cristianismo influencia os senhores feudais que passam a amparar as pessoas com deficiência e os doentes, internando-os em casas de assistência por eles mantidas. Alguns doutrinadores cristãos, apesar de repudiarem esse tratamento, os viam como inferiores. Os hospitais e asilos de caridade, com objetivo de abrigar, proteger e educar, acabavam excluindo-os da convivência social. As instituições asilares e de custódia, segundo Aranha (2001) eram vistas como ambientes segregados, denominados Instituições Totais. As pessoas ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional.

A fase da integração

Com o progresso da ciência, houve uma dissociação entre a punição divina e deficiência. A nova mentalidade proporcionou uma transformação no comportamento da sociedade, que deixava de acreditar que a deficiência teria sido provocada pela ira divina e passava a enfrentar a situação. Procurava-se, assim, melhorar a condição de vida dessas pessoas. Com o enfraquecimento da mentalidade feudal e o consequente declínio do poderio religioso, a sociedade passou a adotar uma nova postura em relação a esses sujeitos, buscando sua integração.

A concepção sobre o tratamento a ser dado sofreu, na fase da integração social, uma profunda alteração. Nessa fase mais recente, compreende-se que a pessoa com deficiência faz parte da sociedade, por isso deve ser a ela integrada. Ressalta-se então, a melhoria de sua condição social, assegurando-lhe educação, saúde e trabalho. Nesse contexto, ocorreram, dois grandes equívocos que propiciaram atos discriminatórios em relação às pessoas com deficiência:

> O primeiro equívoco desta fase é que inicialmente o modelo médico visava à busca da cura e da ―normalização destas pessoas, a qualquer custo, descambando quase sempre em fracasso e desilusão. Na verdade, esta fase tinha como pano de fundo a necessidade de primeiro ajustar, consertar, curar a PPD para depois inseri-la no seio da sociedade. Era preciso, nesta linha de pensamento, preparar a pessoa com deficiência para o convívio social, para numa fase posterior permitir seu convívio com as pessoas ditas ―normais da sociedade. [...] O segundo grande erro foi o de colocar a pessoa com deficiência como paciente do modelo médico e não como agente de mudanças (Lorentz, 2006, p. 135).

A deficiência tinha caráter provisório, por isso a cura se colocava como uma possibilidade. Se fosse concretizada, processar-se-ia a socialização da pessoa. A fase de

integração, no entanto, pautava pela tolerância. Concepção aquém do que se almeja, pois a tolerância não promove a dignidade humana:

> A tolerância, assim, que é a pedra de toque desta fase está muito longe do tratamento de respeito pleno, da admiração, do sentimento de amor entre as pessoas; porém, obviamente, representa um avanço tanto em relação à fase anterior de assistencialismo que tinha eixo sobre a palavra piedade, quanto em relação à fase de eliminação. Entretanto os ideais de relações entre PPD´s e não PPD´s com base no real respeito, igualdade e aceitação plena ainda não estão presentes e serão ideias presentes na próxima fase histórica, após a integração (Lorentz, 2006, p. 140).

Entendemos que, apesar de essa fase representar um grande avanço sociológico em relação às fases de exclusão e assistencialismo, ainda não se efetivou o modelo ideal para a melhoria da qualidade de vida desses indivíduos. A sociedade ainda não se mostrou preparada para aceitá-los e respeitá-los em sua plenitude.

A fase da inclusão

A contínua evolução do meio social oportuniza a atualização de conceitos. No que se refere às pessoas com deficiência, não mais se admite que seja considerado um excluído. É sim, um cidadão e, como tal, detentor de direitos e prerrogativas. Esse é o preceito-base da fase da inclusão. A evolução dessa última fase histórica decorreu, em grande parte, dos resultados negativos advindos das Grandes Guerras Mundiais. Foram muitos os combatentes que retornaram aos seus países, debilitados não só emocionalmente, como principalmente, na forma física:

> As sequelas provocadas pela Primeira Guerra Mundial sensibilizaram a humanidade. Isso refletiu na Organização Internacional do Trabalho (OIT) que, em 1921, publicou um informe recomendando aos Estados-membros iniciativas no sentido de amparar, legalmente, os mutilados de guerra. Ainda por iniciativa da OIT, em 1925, a Conferência Internacional do Trabalho adotou a Recomendação n. 22, tida como o primeiro reconhecimento, por parte da comunidade internacional, das necessidades dos portadores de deficiência (Assis, 2005, p. 163).

A sociedade foi então, compelida a adaptar-se a essa nova realidade e a possibilitar a efetiva inclusão dessas pessoas, mediante consecução de projetos de reabilitação. Não se pôde negar que o reabilitado precisava de meios para desenvolver suas potencialidades em sua plenitude. Esse entendimento favoreceu transformações na mentalidade social, não só em

relação aos reabilitados, como também a todas as pessoas com deficiência. A diversidade social passa a ser objeto de aceitação social. Não se busca mais a cura para as deficiências nem se imputa o ônus da adaptação apenas aos deficientes. É imprescindível, portanto, que a sociedade proceda a uma efetiva inclusão social:

> Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sassaki 1997, p. 41).

Para o autor, a inclusão social pressupõe reorganização da sociedade:

> Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional, etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade **[...] A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos** (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) **e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais** (Sassaki, 1997, p. 41/42, grifo nosso).

Em cada período histórico, o modo como se compreendia a pessoa com deficiência, moldava o atendimento dispensado a ela.

2.2 Aspectos Históricos sobre o Estado de Goiás

O Estado de Goiás[3] está localizado na região Central do Brasil. Ocupa uma área de 340.106 km², sendo a sétima unidade federativa em extensão territorial. Possui posição geográfica privilegiada limitando-se ao norte com o Estado do Tocantins, ao sul com Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, a Leste com a Bahia e Minas Gerais e a oeste com Mato Grosso. Existe em seu território um total de 246 municípios e mais de 7,2 milhões de habitantes. A área territorial em 2022 era de 340.242,859 km², ficando na posição sete entre os 27 Estados e o mesmo número de municípios da atualidade. Já a área urbanizada em 2019 era de 2.005,27 km², o que o deixava na posição oito entre os 27 Estados.

[3] Sobre Goiás: https://goias.gov.br/imb/sobre-goias/

Goiânia, sua capital, é o núcleo polarizador da Região Metropolitana. Conglomerado de 20 municípios que abriga mais de 2,5 milhões de habitantes e aproximadamente 40% do Produto Interno Bruto goiano. O crescimento econômico com grande oferta de oportunidades é o atrativo de muitos migrantes. Apesar de sediar grandes indústrias, o setor de serviços é o pilar de sua economia. É um centro de excelência em medicina e vem consolidando sua vocação para o turismo de negócios e eventos. Apresenta bons índices de qualidade de vida, acima da média nacional, Goiânia é uma das cidades com a área urbana mais verde do país.

Sobre a educação, em 2021, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública era 5,7 e para os anos finais, de 5,1. Na comparação com outros Estados, ficava nas posições nove e quatro de 27. Já o número de matrículas nessa mesma modalidade de ensino, em 2021 era de 855.021 e no Ensino Médio de 258.549. Na comparação com outros Estados, ficava nas posições 12 e 12 de 27.

Apesar da crescente industrialização, a agropecuária continua sendo atividade econômica importante em Goiás, uma vez que a produção de carnes e grãos impulsionam as exportações. Consolidando como o quarto produtor nacional de grãos com uma produção em torno de 22,815 milhões de toneladas, que representa 9,5% de todo o trabalho brasileiro. A pauta agrícola é bastante diversificada e composta principalmente por: soja, sorgo, milho, cana-de-açúcar, feijão, tomate e outros.

A pecuária também é altamente expressiva, posicionando-o entre os maiores produtores do país. O rebanho bovino é o 2º no ranking brasileiro e é formado por 22,8 milhões de cabeças, com participação de 10,6% no efetivo nacional. A suinocultura e avicultura também se encontram consolidadas, principalmente na região sudoeste do território goiano. Posiciona-se, em ambas, no 6º lugar no ranking nacional, cuja produção representa 5,0% e 5,3% do total brasileiro, respectivamente. O efetivo desses rebanhos cresceu muito a partir dos anos 2000 com a vinda de grandes empresas que atuam no setor de carnes.

Já o turismo está ancorado em suas belezas naturais proporcionadas pela fauna e flora exuberantes do Cerrado, belas cachoeiras, serras, rios e chapadas, como também no reconhecido patrimônio histórico, com tradições culturais altamente representativas, e culinária rica e saborosa. O Ecoturismo é bastante praticado devido à presença de dois dos principais parques nacional, o da Chapada dos Veadeiros e o das Emas. E ainda, conta com o segundo mais importante sítio arqueológico do país, em Serranópolis; um dos campos rupestres com maior diversidade de flora do Brasil, localizado no Parque Estadual dos Pireneus, em Pirenópolis; e as belíssimas formações rochosas dos parques estaduais da Serra Dourada e da

Serra de Caldas.

Goiás também atrai pescadores e amantes da natureza, que buscam usufruir dos seus belos rios, lagos, lagoas e principalmente o Rio Araguaia que apresenta adequada estrutura de lazer e entretenimento. Toda essa riqueza natural coloca o Estado em condição privilegiada também para a prática de turismo náutico.

É destaque na indústria de alimentos e bebidas, mineração, fármacos, fabricação de automóveis e etanol. Um dos líderes no ranking nacional da produção de *commodities* minerais, agrícolas e de medicamentos genéricos. Inserido na geografia da indústria automotiva nacional com grandes montadoras de veículos com cerca de 1,8%. A expectativa é de que se tornará o terceiro no ranking de produção automotiva do país.

O Estado é o 2º maior produtor nacional de cana-de-açúcar (76 milhões de toneladas) e em decorrência disso é o 2º maior produtor nacional de etanol cuja produção na safra 2017/2018 atingiu 4,6 bilhões de litros. Na produção de açúcar é o 4º maior com 2,3 milhões de toneladas e o número de usinas implantadas aumentou bastante. Atualmente há 36 em atividade, uma em implantação e duas suspensas. A indústria da mineração é bastante diversificada, apresentando segmentos modernos e gestão similar às das grandes corporações internacionais, ajustando-se ao cenário da economia global. São sete polos distribuídos em pontos estratégicos, com produção de cobre, ouro, cobalto, níquel, nióbio, fosfato e vermiculita, que ocupam posições importantes na cadeia produtiva nacional.

Considerando que o objeto de estudo deste trabalho é a investigação da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 no município de São Miguel do Araguaia, é crucial levar em conta os dados históricos do Estado, uma vez que esses elementos são fundamentais para uma caracterização mais aprofundada.

3. POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EVOLUÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DE GOIÁS[4]

As políticas públicas educacionais estão inseridas nos diversos contextos da sociedade e se relacionam com os problemas que continuamente ocorrem. Assim, as que são relacionadas ou direcionadas à EI foram criadas para garantir que todos, a despeito de suas habilidades, origens étnicas, gênero, condições socioeconômicas ou deficiências, tenham acesso de forma democrática à educação de qualidade.

No Brasil, a evolução do atendimento institucionalizado que visava apenas à assistência e a proteção daqueles com deficiência, para atendimento educacional, só aconteceu no final da década de 1950 e início de 1960 (Mazzota, 1996). No período imperial foram organizadas oficialmente duas instituições escolares especializadas, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Nacional dos surdos-mudos, posteriormente denominados Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Para Jannuzzi (2004, p. 67), a construção escolar desse atendimento assumia educar uma minoria de cegos e surdos, movido, provavelmente, por forças ligadas ao poder político, sensibilizadas com esse alunado por diversos motivos, inclusive vínculos familiares.

Em Goiás, essa preocupação antecedeu as normatizações do governo federal. Em 1953, por meio da Lei nº 926 foi criado o Instituto Pestalozzi de Goiânia (que só foi inaugurado em 1955), para atender estudantes com deficiência. O Instituto permaneceu como a única instituição pública a oferecer serviços até meados da década de 1970. Somente em 1973, foi criada em Goiás, a base para o surgimento de um órgão responsável pela educação das pessoas em condições especiais. Trata-se da Seção de Ensino Especial, vinculada ao Departamento de Ensino Supletivo da SEE que em 1976 passou a funcionar como divisão de Ensino Especial na Unidade de Ensino de 1º Grau.

A partir de então, criou-se classes especiais no ensino regular, visando a possibilidade de integração das pessoas com deficiência. Nessa modalidade, os alunos deveriam se adaptar, ou seja, a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso era apenas do estudante. Da escola não se exigia nenhuma preparação ou adaptação para recebê-los. Inúmeras escolas regulares do Estado passaram a oferecer esse tipo de atendimento àqueles com deficiência.

Essa estrutura permaneceu até 1982, quando foi criada por meio da portaria nº

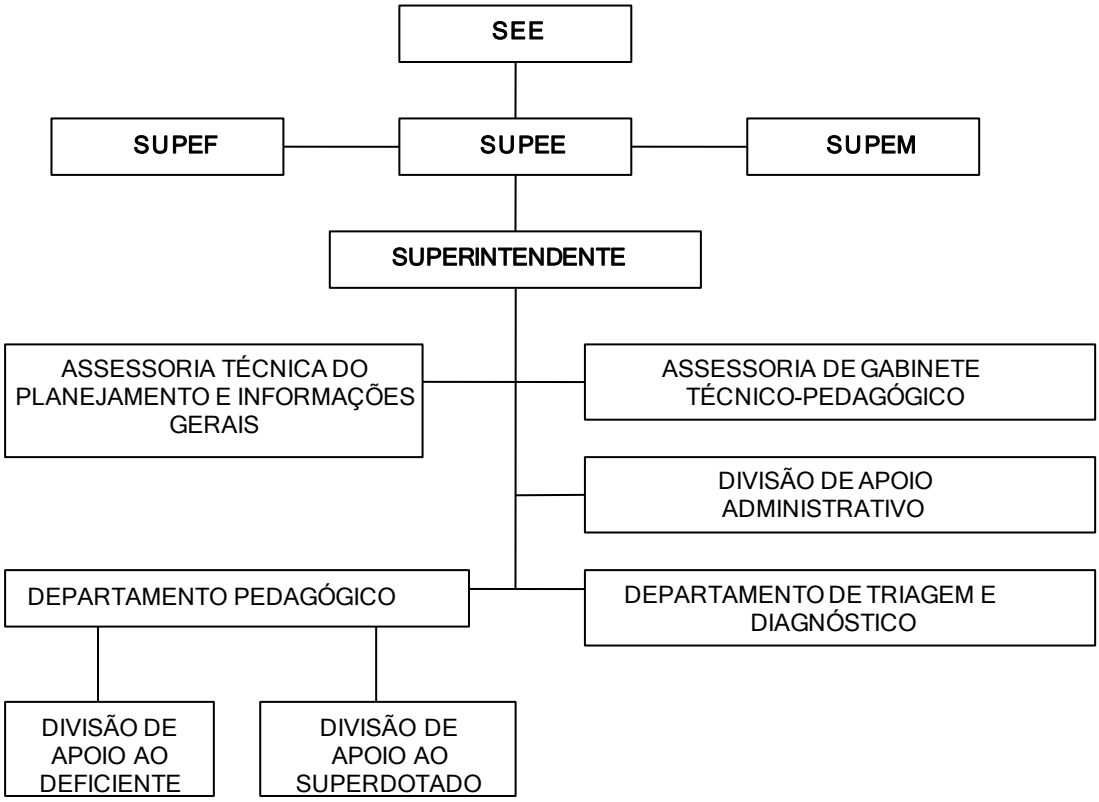
---

[4] Este tópico contém a síntese de um capítulo da Dissertação de Mestrado de Carmem Susana Makhoul, sob o título Educação Física e inclusão em escolas estaduais de Goiás.

1.674, a Unidade de Ensino Especial (UEE), coordenada por Avani Bastos e vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais da SEE. Na ocasião, aumentou consideravelmente o número de classes especiais no ensino regular e iniciou a sistematização do atendimento precoce, da pré-escola, do primeiro, segundo e terceiro graus, bem como a profissionalização em todas as áreas de deficiência. Deu-se início ao atendimento à pessoa superdotada. Com a intenção de se adotar um modelo educacional em detrimento do modelo clínico[5] de então.

No ano de 1987, a UEE foi extinta e por meio da Lei nº 10.160 de nove de abril, foi criada a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), coordenada pela Superintendente Vera Lucia Machado de Sousa e vinculada diretamente à SEE com a finalidade de direcionar o Ensino Especial em todo o Estado, com competência para elaborar, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de EE em todos os níveis de ensino, se estruturando organizacionalmente da seguinte forma:

Figura 1 – Organograma da SUPEE – 1987



Fonte: Diretrizes Seduc GO (19870) - Superintendência de Ensino Especial

[5] Sob o enfoque do modelo clínico, a deficiência era entendida como doença e o atendimento destinado às pessoas com deficiência, mesmo na área educacional, era realizado pelo viés terapêutico. O trabalho enfatizava prioritariamente terapias na área da fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia etc., em detrimento da ênfase nas atividades acadêmicas.

Pela primeira vez, a educação especial, por meio da SUPEE, ocupou um lugar diretamente vinculado a SEE, sem nenhum intermediário como vinha acontecendo. Com maior autonomia financeira e administrativa, a Superintendência expandiu seu atendimento abrindo novas escolas especiais na rede estadual, classes especiais, salas de recursos e de apoio.

Apesar de todas essas conquistas, a filosofia da Superintendência não se alterou muito entre os anos de 1987 e 1998. Os seus atendimentos continuaram tendo caráter segregador apesar de funcionado no ensino regular. A partir de 1999, a então Superintendente Emiliana Maria Guimarães deixa o cargo e assume a gestão Dalson Borges Gomes que passa a utilizar a sigla SUEE. Começa assim, os primeiros sinais concretos de mudanças no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Podendo ressaltar:

- Extinção do Departamento de Triagem e Diagnóstico (setor que diagnosticava os alunos antes de encaminhá-los às escolas);
- Articulação e parceria com a Superintendência de Ensino Profissional/ SEE/GO e com a Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado, para encaminhamentos referentes ao ensino profissionalizante das pessoas com deficiência;
- Parceria da Superintendência com as Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde, para encaminhamento das pessoas com deficiência;
- Reestruturação das escolas especiais, estaduais e conveniadas, que passaram a integrar o Projeto Unidades de Referência;
- Redimensionamento das equipes multidisciplinares das escolas especiais, constituídas por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos, que passaram a atender as escolas que haviam optado por serem unidades inclusivas e de referência, formando o Setor de Apoio à Inclusão;
- Início do processo de extinção das classes especiais do Estado;
- Encaminhamento/transferência dos alunos com deficiência, das escolas especiais para o ensino regular, bem como o retorno das classes especiais para as comuns, entre outras.

Em meio a essa reestruturação, teve início a fase de capacitação dos profissionais da rede estadual em educação para a diversidade. No ano de 1999, o consultor Romeu Kazumi Sassaki mediou o curso Estudos sobre Educação Inclusiva aos multiplicadores do Setor de Apoio à Inclusão (SAI), com o objetivo de possibilitar o aprimoramento dos coordenadores do

Setor, por meio da fundamentação teórica sobre a inclusão social. Para serem multiplicadores nas coordenadorias de ensino e circunscrição.

No ano 2000, consultores especializados ofereceram aos professores das escolas em processo de inclusão, técnicos da SUEE, multiplicadores do SAI e coordenadores pedagógicos cursos nas áreas de Braille (Grau I), Soroban, Libras (Níveis I a IV), Avaliação e Adaptação Curricular, com o objetivo de desenvolver uma Proposta Pedagógica para alunos com deficiência mental. Atualmente, o atendimento ao público da Educação Especial é conduzido conforme as Diretrizes Pedagógicas da Gerência de Educação Especial (SEDUC 2024), que se baseiam em princípios legais, políticos e filosóficos que garantem o respeito aos direitos humanos. Essas diretrizes também estão alinhadas com a PNEEPEI (Brasil, 2008) e visam orientar os profissionais da educação no desenvolvimento de ações educativas que atendam às necessidades e especificidades dos estudantes da Educação Especial.

Segundo o artigo 58 da LDBEN, a Educação Especial constitui-se como: a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Como modalidade de ensino, tem como princípio a transversalidade a todas as etapas, modalidades e níveis da educação.

A oferta perpassa a Educação Básica e o Ensino Superior, cujas ações e serviços deverão ser estabelecidos por meio de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, de forma a eliminar as barreiras que dificultam o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Desse modo, importa destacar que os recursos e serviços de apoios especializados da EE têm como finalidade efetivar ações pedagógicas balizadas no paradigma da inclusão. O paradigma de EI, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se constitui como:

> Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Dentre os dispositivos legais que fundamentam a EE destaca-se:

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - 9394/1996;
- Resolução CNE/CEB nº 02/2001;
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011;

- Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência;
- Resolução (CEE)/CP nº 07/2006;
- Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023. SEDUC/GO. Goiânia-GO, 2023;
- Diretrizes Pedagógicas da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2024. SEDUC/GO. Goiânia-GO, 2024.

De acordo com as normativas vigentes são considerados estudantes que compõem o público da EE: com Deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento — TGD/Transtorno do Espectro Autista - TEA e Altas Habilidades/Superdotação. Segundo a Concepção Social da Deficiência estabelecida na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada no Brasil, com status de emenda constitucional, pessoas com deficiência são:

> Aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

É importante conhecer os conceitos, as características e as especificidades dos estudantes que constituem o público da EE, para fazer as escolhas metodológicas e dos recursos para que o ensino se torne acessível e atenda às necessidades. Nesse sentido, segue, segundo Diretrizes Pedagógicas da Rede Estadual de Educação de Goiás (2024), os conceitos e as características:

- **Deficiência Física:** consiste na alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
- **Deficiência Auditiva:** consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 (quarenta e um) decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.
- **Surdez:** consiste na perda auditiva acima de 71 (setenta e um) decibéis (dB),

aferida por aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

- **Deficiência Visual:** consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível ou a acuidade da seguinte forma: Cegueira: acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção ótica; ausência total de visão até a perda de percepção luminosa. Baixa visão: acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo de visão em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

- **Deficiência Intelectual:** caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

- **Deficiência Múltipla:** O termo tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

- **Surdo-cegueira:** É uma condição com características próprias que deve ser considerada como deficiência única. Não se trata apenas da mera somatória entre dois tipos de deficiência. Essa condição apresenta outras particularidades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. A dupla perda sensorial pode ter impactos significativos na comunicação, no desenvolvimento da linguagem, na mobilidade, na autonomia, e na aprendizagem.

- **Transtornos Globais de Desenvolvimento - TGD:** alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância. A partir da publicação do último Manual de Saúde Mental — DSM-V (2014), guia de classificação diagnóstica, todos os distúrbios do autismo, incluindo Síndrome de Asperger, juntaram-se em um único diagnóstico: TEA.

a) Síndrome de Rett: transtorno de ordem neurológica e de caráter evolutivo inicia nos primeiros anos de vida; desaceleração do crescimento do perímetro Caderno de Instruções 63 cefálico; perda das habilidades voluntárias das mãos, adquiridas anteriormente e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a

lavar ou torcer as mãos; interesse social diminui após os primeiros anos de manifestação, embora possa se desenvolver mais tarde; prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva; primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida; prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida; presença de crises convulsivas;

b) Transtorno Desintegrativo da Infância: regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento caracteriza-se pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas pela criança. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no Autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 02 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional. É um transtorno raro de acontecer;

c) Transtorno do Espectro Autista - TEA: segundo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V (2014).

As características essenciais do TEA são: prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Segundo o DSM-V (2014), o diagnóstico do TEA é caracterizado por três eixos norteadores: 1) prejuízo persistente na comunicação social e interação social; 2) padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; 3) padrões inadequados de comportamento que não possuem finalidade social.

O TEA é um transtorno que impacta diretamente na aprendizagem, sendo necessário recorrer a estratégias diferenciadas, conforme nível de apoio do indivíduo. Existem três graus de gravidade: exigindo apoio (nível 1 - podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social e na curiosidade pelo ambiente na infância), exigindo apoio substancial (nível 2) e exigindo apoio muito substancial (nível 3). Os indivíduos que apresentam os graus de gravidade 2 e 3, geralmente apresentam comorbidades, como por exemplo, TEA e Deficiência Intelectual.

- Altas Habilidades/Superdotação: pessoas que se destacam em desempenho e habilidades. Refere-se a comportamentos observados ou relatados que confirmam a expressão de traços consistentemente superiores em relação à média em qualquer campo do saber ou do fazer. Entende-se por traços, as formas consistentes, ou seja, as que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, podendo ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. Demonstram alto grau de potencialidades nos seguintes aspectos:

  a) Isolados ou combinados;

  b) Capacidade intelectual geral;

  c) Aptidão acadêmica específica;

  d) Pensamento criativo ou produtivo;

  e) Capacidade de liderança;

  f) Talento para as artes;

  g) Capacidade psicomotora.

Atualmente, a concepção sobre altas habilidades/superdotação é relativa ou situacional, ou seja, o fenômeno não é considerado inato ou cristalizado. Os comportamentos de superdotação são desenvolvidos na interação dos sujeitos com o meio.

Observação: a ação pedagógica junto aos estudantes que compõem o público da EE não pode se pautar apenas nos conceitos ou laudos emitidos pelos profissionais da saúde. Ao planejar, os professores devem considerar as singularidades de cada indivíduo em seus aspectos cognitivos, sociais e emocionais.

3.1. Políticas Públicas para a EI e Projetos de Educação para a Diversidade

No mundo, a deficiência é presente em mais de um bilhão de pessoas (ONU, 2021). O Brasil tem 18,6 milhões de pessoas com deficiência, considerando a população com idade igual ou superior a dois anos, segundo estimativas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com base na Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2022. Promover a reflexão sobre o percurso histórico e social vivenciado por esse grupo além de uma postura ética garante a possibilidade de espaço, visibilidade e voz (Ribeiro, 2019).

Para compreender o percurso da formulação e implantação das políticas públicas no Brasil, é preciso identificar as tendências atuais e limites para a implantação na perspectiva

inclusiva. Considerando que as políticas públicas de EE resultam de um processo social complexo, e que a humanidade foi modificando suas concepções de homem e de mundo.

Para discuti-las, precisamos considerar as condições históricas e sociais que possibilitaram a organização como conhecemos hoje. Segundo Ansay (2015, p. 177), uma das correntes históricas do pensamento político diz que a existência de um Estado pressupõe a delimitação de um território onde se tenha formado um poder que possa tomar decisões e dar comandos para todos os que vivem naquele território. Quando falamos de Estado, referimo-nos às lutas pelo poder e às forças presentes na formulação, implementação e execução de políticas educacionais (Ansay, 2015, p. 118). Sendo assim:

> Neste Estado nada é dado a priori, tudo é negociado, é tensionado e está em constante embate. A formulação e a execução de normas jurídicas, leis, decretos, a escrita do texto legal sofre, desta maneira, o atravessamento de diferentes interesses, diferentes grupos, classes ou frações de classes (Ansay, 2015, p. 178).

Ao considerar que a efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência ocorre na relação do Estado com a sociedade civil, é fundamental a discussão de qual é o papel deste, na formulação e constituição de políticas educacionais. É preciso considerar que a política pública, a partir do problema público, tampouco parece algo trivial, tendo em vista a dificuldade de definir o caráter público de um problema (Raeder, 2014, p. 125). Compreende-se que a sociedade civil e o Estado constituem uma relação dialética, complexa e que o conhecimento teórico e histórico permite a análise, a síntese e a generalização. Assim, possibilita saber o que fazer ou como atuar, no atual contexto ao se buscar outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização (Barroco, 2007, p. 15).

Desde 1945, vivenciamos um período de reconhecimento da sua universalidade, de reivindicações dos povos no sentido de exercerem o direito à autodeterminação como um direito dos povos e do homem. Nos termos da Organização das Nações Unidas (ONU), 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), 1948 considera que todo ser humano tem direito à liberdade de opinião, expressão e religião em seu art. 1º: Todos os seres nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade (ONU, 1948, p. 02).

A EE no Brasil passou por mudanças significativas nas últimas décadas, pela implantação, permanência e possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar, as mudanças na forma das escolas atuarem e se organizarem na proposta da efetivação da educação inclusiva têm sido asseguradas em diversos documentos normativos desde a década

de 1960 até os dias atuais (Garcia, 2015, p. 71).

Em 1975, a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes recorre a ação nacional e internacional para assegurar o direito inerente de respeito pela dignidade humana. Independente da origem, natureza e gravidade de suas deficiências, ―têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (UNESCO, 1975).

Mazzotta (2005), explica que as políticas de EE até 1990, refletiam o sentido assistencial e terapêutico. Foi com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação às pessoas com deficiência que emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. Dessa forma discorremos a seguir, sobre o modo como as políticas vêm se efetivando no Brasil, bem como a organização dos documentos normativos desde a década de 1990.

A Constituição Federativa do Brasil promulgada em 1988 faz considerações sobre a EE, dentre as quais cita-se a habilitação, a reabilitação e sua integração na comunidade. Em seu art. 5º, dispõe que: ―Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (Brasil, 1988, p. 14). Nesse viés, estabelece que:

> 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, p. 123).

E, no seu art. 206, Inciso I, determina a ―igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Estipula que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ―atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Na década de 1990, como indica a literatura, houve mudanças no cenário político e econômico que culminaram em uma reorganização do sistema de ensino brasileiro. Destaca-se nesse período, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien – Tailândia, em 1990, a qual serviu de base para o delineamento e a execução de políticas educacionais no Brasil. Sua ênfase é volta para a adoção de políticas e de práticas educacionais que permitam a inclusão do maior número de alunos, pois ela é derivada da preocupação com a chamada escola para todos [...] (Bueno, 2008, p.46). Em seu art. 1º é destacado que:

> Cada pessoa — criança, jovem ou adulto — deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas

> necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 04).

O excerto provoca reflexões, tais como: O ensino será limitado em satisfazer apenas as necessidades básicas do sujeito? Buscando respostas, encontramos em Libâneo (2012, p. 18) que, tão boas intenções parecem, à primeira vista, compatíveis com uma desejada visão democrática da escola para todos e até com uma visão renovada das políticas educativas. No entanto, esses conceitos necessitam ser examinados com base nas políticas globais definidas pelos organismos internacionais para os países pobres, como: Banco Interamericano de Desenvolvimento BID; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Banco Mundial (BIRD); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), de modo a obter o significado contextualizado de tais termos (Libâneo, 2010). Bueno (2008), considera que a declaração apresenta um discurso em defesa

da democracia, mas traz em suas entrelinhas a distinção dos processos de escolarização para os ricos e para pobres, uma vez que:

> Mesmo que, mais adiante, a declaração se refira à igualdade de direitos que todas as crianças têm em relação à educação, fica no ar a pergunta: toda e qualquer criança se restringirá a essas necessidades? Ou, mais uma vez, sob a capa de um discurso democrático, para todos esconde-se a perspectiva da seletividade escolar? (Bueno, 2008, p. 47).

Em relação a EE, a declaração contempla as necessidades essenciais de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências e afirma ainda que a Educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades (UNESCO, 1990, p. 06).

A Declaração de Salamanca (1994) tem como intuito tratar sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais, reafirma o direito à educação de todos os indivíduos, segundo consta na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948),

garantia ratificada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), cujo direito é assegurado independentemente das diferenças individuais (UNESCO, 1994). A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e a Declaração de Salamanca passam a influenciar a elaboração das políticas públicas sobre a EI no Brasil e no mundo.

Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem no decorrer da escolarização. Sendo assim, para o desenvolvimento e o êxito de escolas inclusivas é preciso uma política fortalecida em favor da inclusão, com uma dotação orçamentária suficiente para sustentá-la. A citação abaixo refere-se à Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e à agenda de 1994 que buscava garantir a educação inclusiva. Esse período foi crucial para o reconhecimento dos direitos educacionais de todas as pessoas, especialmente aquelas com necessidades educacionais especiais:

> Compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro de um sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994, p. 01).

O compromisso mencionado enfatiza a importância de integrar crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Isso reflete uma mudança de paradigma da educação segregada para a inclusiva, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Por meio dessa Declaração, um apelo é dirigido aos governantes para que adotem como lei ou como política o princípio da EI. Apelo que se estende aos governos da comunidade internacional para que todos defendam a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades educacionais especiais, como parte integrante de todos os programas educativos (UNESCO, 1994). Observa-se que essas declarações têm ampliado o espaço de discussão sobre a EI, influenciando e fornecendo orientações e subsídios para a formulação das políticas públicas em âmbito nacional.

Após a aprovação da Declaração de Salamanca, foi promulgada no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que modifica a conformação da Educação Básica (EB), garantindo nova forma de atendimento à EE. A lei a apresenta como modalidade da educação escolar e determina políticas públicas direcionadas, assegurando aos educandos, professores especializados para atendimentos e para a promoção da integração desses alunos, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Em

seu art. 59, estabelece que os sistemas de ensino tenham responsabilidade de assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais:

> 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 (Brasil, 1996).

Pela primeira vez, a legislação prevê a existência de serviços de apoio especializado. No entanto, o termo não garante a presença de todos no ensino regular, uma vez que é reiterada a ideia de classes especiais no art. 58, § 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 (Brasil, 1996).

Essa afirmação inviabiliza ações mais significativas para a construção de uma escola inclusiva naquele momento histórico. No Brasil, a EE passou por mudanças significativas nas últimas décadas. As expectativas de mudanças e a forma de implantação da proposta da Educação Inclusiva têm sido asseguradas em diversos documentos normativos desde a década de 1960 até os dias atuais. A disponibilização de serviços de acessibilidade e de estratégias que possibilitaram a aprendizagem do público-alvo do Atendimento Educacional Especializado deve constituir-se em prioridade no atendimento a essas crianças no ensino regular em todos os níveis de ensino desde a educação infantil (Garcia, 2015, p. 71).

O relatório da UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Educação: um tesouro a descobrir –, teve como papel central persistir na ideia de um mundo melhor, em que se respeitaram os Direitos do Homem e se praticou a compreensão mútua, onde os progressos no conhecimento serviram de instrumentos, não de distinção, mas de promoção do gênero humano (Delors, 1998, p. 12). Embora não se

tratasse de um documento sobre a Educação Inclusiva (EI), ressaltou a importância do convívio entre os diferentes, apontando aspectos de como conduzir um desenvolvimento humano mais harmonioso.

Segundo Delors (1998), a educação surgiu como um trunfo indispensável para a humanidade, estabelecendo a paz, a liberdade e a justiça social, não como um remédio milagroso, nem como um abre-te sésamo de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais. Em épocas em que os sistemas educativos formais primaram pelo conhecimento, foi importante entender a educação como um todo, uma vez que poderia ser um fator de coesão, se se levasse em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social (Delors, 1998, p. 54). É importante destacar que, segundo o documento, a educação teve como "missão envolver quatro aprendizagens essenciais ao longo da vida, pilares do conhecimento para cada indivíduo":

> Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998, p. 90).

No entanto, tal documento deve ser analisado com cautela, pois como observa Galuch e Sforni (2011), dentre os quatro pilares de aprendizagem anunciados no Relatório Jacques Delors, a maior ênfase remete-se ao aprender a aprender, e o aprender a viver juntos. Para as autoras, o que parece ser um avanço, à medida que busca incluir novas aprendizagens, rompe com as práticas consideradas tradicionais. Assim:

> Uma Educação que, em nome da inclusão e mediante o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mundo globalizado, exclui a possibilidade e o compromisso de a escola realmente contribuir para o desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos, uma vez que deixa de priorizar a condição para esse desenvolvimento: o acesso ao conhecimento científico (Galuch e Sforni, 2011, p. 65).

De acordo com as autoras, o acesso ao conhecimento científico tem que ser priorizado pela escola e as políticas públicas a favor da inclusão. Como são colocadas, excluem o desenvolvimento cognitivo e de potencialidades do indivíduo. No final da década de 1990 foram organizados e distribuídos às escolas públicas de EB os PCNs para o Ensino Fundamental e Médio, Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional (RCNEI), que são orientações

curriculares uniformes para os diferentes níveis de ensino definidos pela LDBEN e pelo Plano Decenal da Educação (Galuch e Sforni, 2011).

Argumentam que, ao analisar os princípios teóricos que orientam os PCNs e o RCNEI, é possível perceber que a organização desse material marcou o ingresso do Brasil no contexto de globalização das políticas públicas educacionais. Esses documentos não são obrigatórios, segundo salienta o Ministério da Educação (MEC), já que segundo a LDBEN, são facultativos aos estados e municípios, uma vez que têm autonomia na elaboração de suas propostas curriculares e pedagógicas. Mesmo que não sejam obrigatórios, não podemos desconsiderar a força que uma proposta curricular oficial exerce sobre a educação escolar. A elaboração dos PCNs visa garantir que alunos de escolas públicas de diferentes regiões do país recebam formação com uma base comum (Galuch e Sforni, 2011).

A principal crítica destacada pelas autoras é que os Parâmetros resultam de uma política educacional neoliberal. Afirmam que as ações governamentais mudaram de aspecto em diferentes governos, mas continuam com o mesmo intuito de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, garantindo a manutenção da ordem vigente. Para que aconteça a transformação social, são necessárias, de acordo com Galuch e Sforni (2011, p. 62) —ações no sentido de alterar a sociedade cuja base é a relação entre classes desiguais. Contrariamente, primar pela coesão social é justamente defender a permanência dessa sociedade. E continuam nos provocando à reflexão:

> Quando, no lugar da luta contra a desigualdade, se instala a defesa da diversidade, instaura-se uma prática do respeito às diferenças. Desigualdade combate-se com transformação; respeito às diferenças conquista-se por meio da manutenção da sociedade (Galuch e Sforni, 2011, p. 63).

Em 1998, em âmbito nacional foi produzido o material intitulado *Adaptações Curriculares*, que compõe o conjunto dos PCNs. O documento preconiza que a inclusão escolar constituiu, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável (Brasil, 1998, p. 17).

É possível verificar que o próprio documento reconhece a proposta de inclusão escolar como politicamente correta e condizente com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais a todos, uma vez que se pauta no princípio de que o movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vêm dando novo rumo às

expectativas educacionais para “os alunos com necessidades especiais” (Brasil, 1998, p. 17). Coadunamos com a reflexão de Rodriguero (2013), que a legislação é feita para legitimar uma situação de manutenção das relações de poder vigentes. Nesse contexto, a autora esclarece que:

> Até este momento, não nos constituímos uma sociedade inclusiva em nenhuma das esferas sociais, mais que isto, os paradigmas econômicos do sistema capitalista em nosso país estão assentados em valores como o individualismo e a competitividade, enquanto o sistema de inclusão se assenta em valores como a solidariedade e o cooperativismo e a coexistência destes valores não se mostra possível (Rodriguero, 2013, p. 56).

No ano de 2001, foi aprovada a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, que ―Institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades (Brasil, 2001). A referida resolução ainda prevê atendimento complementar ou suplementar em serviços especializados em Sala de Recurso Multifuncional e, quando necessário, substitui os serviços educacionais comuns de modo a garantir o desenvolvimento das potencialidades do educando em todas as etapas e modalidades da EB. Dessa maneira, ao possibilitar a substituição do sistema comum de ensino, alei não colabora para o fortalecimento das políticas públicas de inclusão na rede pública.

Em seu art. 2º, compreende-se que os sistemas de ensino precisam conhecer a demanda real de atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), por meio da criação de sistemas de informação e de comunicação com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, assegurando condições necessárias para qualidade no processo formativo. E, por tratar-se de modalidade de ensino, a EE deverá considerar as situações singulares, as características biopsicossociais e faixas etárias dos alunos, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos que visem assegurar:

> I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2001).

No Brasil, foi a partir dos anos 2000 que a EE passou a receber tratamento diferenciado

com relação à legislação e política educacional. A ONU aprovou em 2006 na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a obrigatoriedade de um sistema de EI em todos os níveis de ensino. Vejamos:

> Encontram-se entre os princípios da Convenção: o respeito pela dignidade inerente, a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência (Brasil, 2007, p. 09).

No entanto, para Barroco (2007. p. 15), uma proposta educacional de EE no ensino regular sob os parâmetros inclusivos, não é tarefa de uma só pessoa, nem se trata apenas de uma invenção individual e particular; antes, olhando de modo mais amplo, constitui-se em uma criação social. Sendo assim, para entender e intervir junto a uma proposta educacional sob os parâmetros inclusivos é preciso:

> Ter elementos teóricos e históricos que permitam a análise, a síntese e a generalização. Isto é, que possibilita saber o que fazer ou com atuar no atual contexto ao se buscar por uma outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização (Barroco, 2007, p. 15).

Em 2008, estabeleceu-se a PNEEPEI, um grande marco teórico e organizacional na educação brasileira para a EE, ao se entender que todas as crianças devem estar na mesma escola, sem nenhum tipo de discriminação, sem restrições ou limitação em função de deficiência. A política defende ainda, a transversalidade da EE, já proposta na LDBEN 9.394/96, desde a educação infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de AEE como complemento e suplemento ao ensino regular (Brasil, 2008).

Essa Política foi instituída com base em documentos internacionais, que determinam as diretrizes de ação para a criação de políticas públicas locais e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar. Sua apresentação preconiza que:

> O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 05).

Por muito tempo, persistiu o entendimento de que a Educação Especial (EE) era organizada paralelamente à educação comum. Essa visão resultou em práticas que enfatizaram os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica (Brasil, 2008). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a definição do público do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi assim descrita:

> Os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtomos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (Brasil, 2008, p. 15).

A política inclusiva foi implementada pelo Decreto nº 6.571/2008, que define o AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2008). Destaca também o compromisso da união quanto ao apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para efetivação da política da EI. No ano de 2011 foi aprovado o Decreto nº 7.611, que revoga o Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008 e dá outras providências sobre o AEE. No art. 1º, o dever do Estado com a educação das pessoas que são PAEE será efetivado de acordo com:

> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011, p. 01).

Evidencia-se também, que é dever do estado ofertar EE preferencialmente na rede regular de ensino e o apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em EE (Brasil, 2011). O AEE é definido como um conjunto de atividades e de recursos de acessibilidade e pedagógicos que são organizados institucional e continuamente. Segundo o Decreto, pode ser prestado das seguintes formas:

> I - Complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtomos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, p. 02).

Em 2013, a Lei nº 12.796 altera a Lei nº 9.394 de 1996, garantindo então a ampliação do atendimento ao PAEE, assegurando a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A alteração referente a EE, no art. 58, passa a garantir educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino —para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013, p. 02).

O Plano Nacional de Educação (PNE- 2014/2024) aprovado pela Lei 13.005, com 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira, estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Em relação à EE, o PNE atribuiu em seu art. 8º aos Estados, Distrito Federal e Municípios, a responsabilidade pela elaboração e reelaboração dos planos. Devendo garantir o atendimento das necessidades específicas à EE e o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades (Brasil, 2014). Uma de suas metas tem como finalidade:

> Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

É interessante destacar que a redação da Meta 4 do PNE mantém o termo *preferencialmente*, que desvaloriza o movimento da política inclusiva, alargando o espaço da educação não regular e ainda, refere-se de forma explícita às entidades conveniadas. Januzzi (2004) destaca que o modo de pensar e de agir com o diferente reflete a organização social e a forma como é apreendida pelos indivíduos em espaços e tempos diferentes. Isto é, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias apreendidas pela complexidade da individualidade humana.

E ainda observou que são as diversas formas de o diferente ser percebido nos vários tempos e lugares que repercutem na visão de si mesmo (Januzzi, 2004, p. 01), pois a especificidade da Educação Especial (EE) precisou ser entendida no contexto da organização social. Percebeu-se que, ao longo da história da EE brasileira, o atendimento ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) passou por momentos diferenciados, havendo inclusive períodos

em que foi negligenciado no processo educacional.

Os dados mais recentes do Censo Escolar, realizado anualmente em todas as escolas de EB, revelam indicadores sobre a EE e registra uma evolução nas matrículas:

> O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 69,6% das matrículas da educação especial. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2016 e 2020 (INEP, 2020, p. 34).

Os dados estão representados no Figura 2, a seguir:

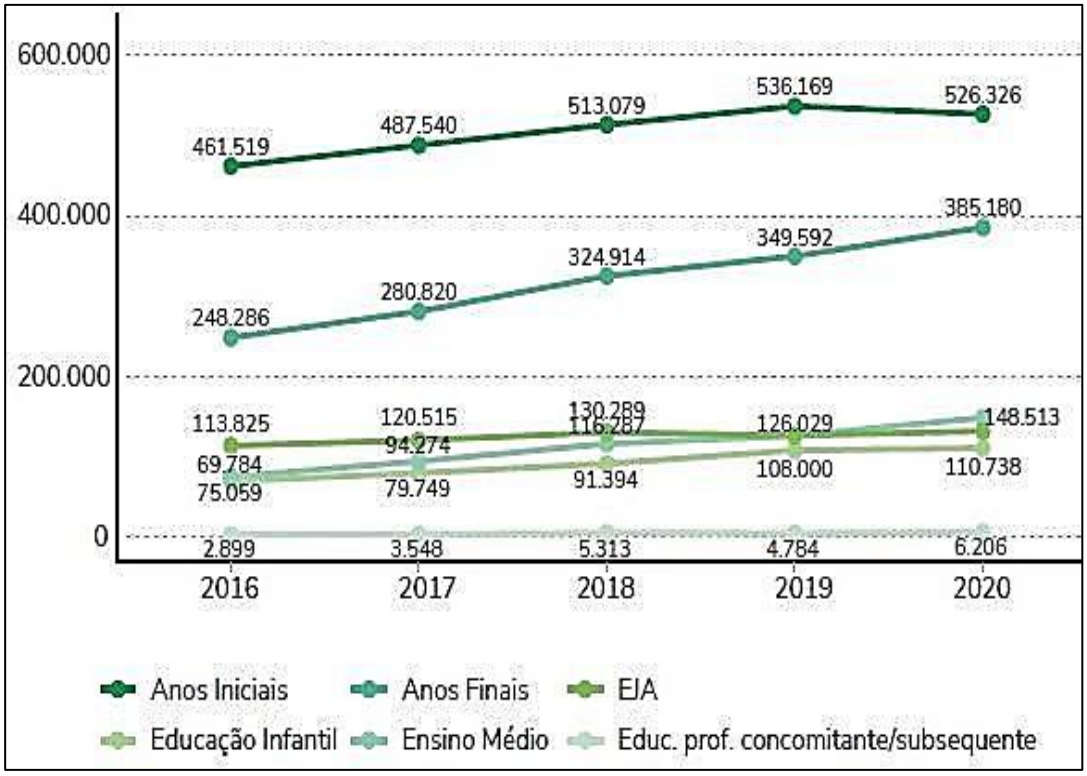


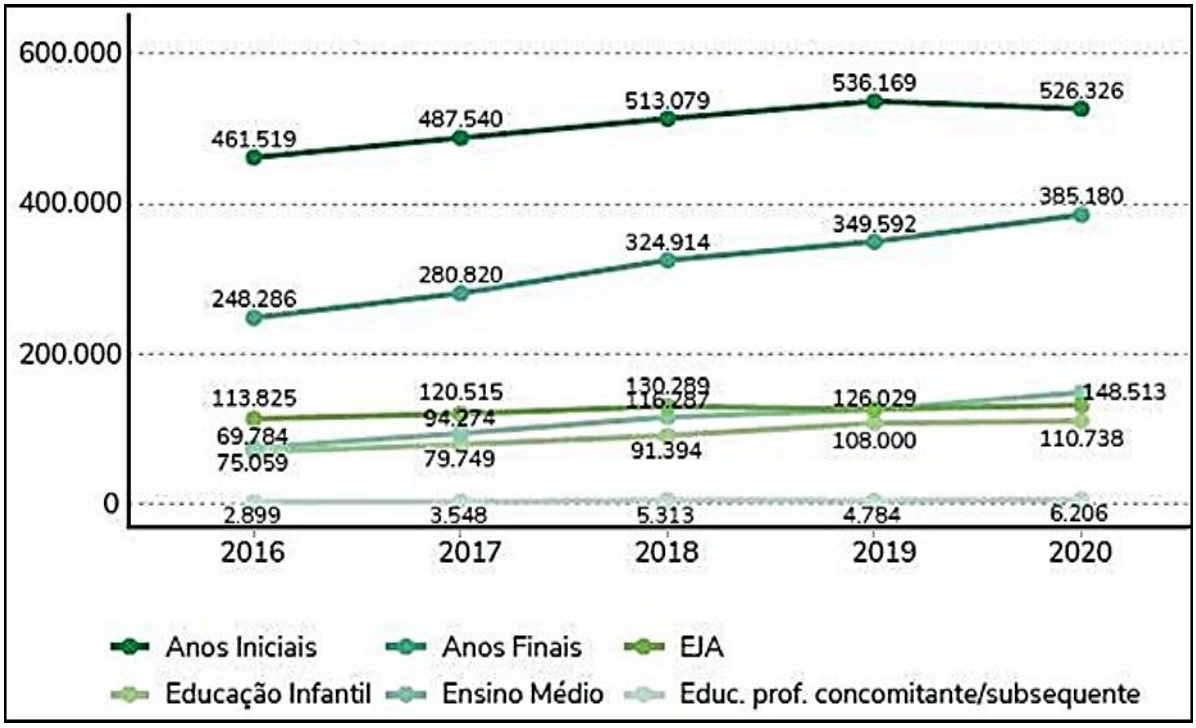
Figura 2 - Matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, em classes comuns ou especiais, segundo a etapa do ensino - Brasil (2016 - 2020) **Fonte:** Censo Escolar (INEP, 2020).

O Censo Escolar da EB (INEP, 2020) aponta um crescimento, entre 2016 e 2020, de matrículas de alunos incluídos no ensino comum, demonstrando o aumento paulatino ao longo dos anos. Em 2016, o percentual de incluídos era de 89,5% e em 2020, passou para 93,3%. Esse fato se deve especialmente pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de AEE, que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020.

O percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades matriculadas em classes comuns, apesar de alguma variação, têm aumentado substancialmente para todas as etapas de ensino (INEP, 2020). Com exceção da Educação de

Jovens e Adultos (EJA), as demais etapas da EB apresentam mais de 90% de alunos com deficiência incluídos em classes comuns em 2020.

Figura 3 – Matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Brasil (2016-2020)



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2020).

Outro dado interessante constatado pelo Censo Escolar de 2020 refere-se ao PNE, mais especificamente ainda à Meta 4. Sendo possível observar na Figura o aumento gradativo do percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns ao longo dos anos.

No ano de 2015, estabeleceu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n.º 13.146, o denominado Estatuto da Pessoa com Deficiência. Um marco divisório no que diz respeito a ―assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, p. 08).

A referida Lei, em seu Capítulo IV, art. 27, constitui o direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais:

> É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a

> salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2019, p.19).

Destaca ainda o art. 28, o qual dispõe que é obrigação do Poder Público assegurar, criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar:

> I — Um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II — o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> V — A adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;
> VII — o planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;
> VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;
> IX — Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;
> X — Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
> XIII — acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Em 2017, foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017, p.07). Todavia, não discute a EI em específico, cita apenas a necessidade de uma diferenciação curricular.

A PNEEPEI foi instituída no ano de 2008, com base em documentos internacionais, que determinam as diretrizes de ação para a criação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar. Nesse ano, foram anunciadas alterações na política para EI, porém dez anos depois, o governo federal anuncia mudança nessa política com argumento de que o intuito era adequá-la a legislação mais recente, à organização dos serviços e ampliar o atendimento a esse público.

As alterações propostas geraram controvérsias e manifestações por parte de pesquisadores e profissionais da área, pois o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e

Diferença (LEPED), da Universidade de Campinas (UNICAMP), denunciou a intenção do governo federal em promover mudanças prejudiciais na PNEEPEI, uma vez que na leitura do LEPED, as mudanças podem vir a destruir a educação inclusiva alcançada até o momento (Grabois *et al.*, 2018).

Foi somente em 30 de setembro de 2020 que o governo federal lança o Decreto nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, não trazendo mudanças significativas na legislação já existente, mas retrocedendo ao pensar a EE como substitutiva. O Decreto em questão possibilita a segregação de pessoas com deficiência, visto que fica sob a responsabilidade da família a decisão de seu filho frequentar ou não o ensino regular:

> Diante da singularidade do estudante, em interface com seu contexto sociofamiliar, a equipe poderá indicar se a matrícula numa classe especializa é o mais favorável ao desenvolvimento integral do estudante, no entanto, a decisão final é primeiramente do estudante, e, no caso de este não ter idade suficiente ou condições cognitivas para expressar sua opinião, a decisão será da família (Brasil,2020, p. 72).

Apesar de ser denominada como política equitativa e inclusiva, não se encontra assentada na EI como estabelece a PNEEPEI de 2008. Embora pareça uma política que vise à igualdade de oportunidade e garanta o aprendizado ao longo da vida da pessoa com deficiência, o seu conteúdo revela-se contra a EI, uma vez que prevê e incentiva a criação e manutenção de escolas e classes especiais exclusivas em substituição aos ambientes de escolarização no ensino comum.

Nesse sentido, o referido Decreto compõe o cenário de retrocesso das lutas pelos direitos atualmente vivenciados no país, que se expressa no desmonte das políticas sociais mediante negação dos investimentos necessários à sua constituição, diante da possibilidade de que os alunos com deficiência sejam matriculados fora da rede de ensino regular. Assim, foi tema de audiência pública promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) nos dias 23 e 24 de agosto de 2020, ocasião em que o Ministro Dias Toffoli suspendeu a eficácia do Decreto 10.502/2020 e a decisão liminar foi proferida em ação direta de inconstitucionalidade (Brasil, 2020).

De acordo com Vivas e Falcão (2020), o Ministro afirmou que a EI não se refere apenas a uma modalidade de ensino, estabelecendo-se no paradigma constitucional para a educação da criança com deficiência, que demanda a adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congregar alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino.

> O decreto teria como real objetivo discriminar e segregar os alunos com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas para esse grupo. Segundo o PSB, esse modelo provocaria discriminação e segregação entre os educandos com e sem deficiência, violando o direito à educação inclusiva (Brasil, 2020).

Esse Decreto vigorou por cerca de 60 dias, causou polêmica, foi suspenso e dividiu o movimento de luta pelo direito à educação (Rocha, Mendes e Lacerda, 2021). Há que frisar que, até o presente momento, permanece suspenso pelo STF.

O atendimento às pessoas com deficiência esteve movido por concepções que refletem diferentes paradigmas nas relações da sociedade. A cada momento histórico e de produção da vida, decorre uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento de mundo. Sendo assim, ao constituir a discussão sobre as políticas educacionais, reforça-se a necessidade de elaboração e desenvolvimento de ações voltadas para a universalização do acesso à escola. A complexidade da educação reflete como prática social e constitui uma expressão e uma resposta a sociedade na qual está inserida. Ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica (Gasparin, 2012, p. 01- 02).

Segundo Libâneo (2010), é a escola que promove o crescimento dos sujeitos, sendo a educação, capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo de todos, permitindo o acesso ao conhecimento científico. O autor apresenta dois significados da EI em sua obra. O primeiro destaca que:

> O reconhecimento da diferença, do ritmo de desenvolvimento de cada aluno, independentemente de suas condições mentais, físicas, psicomotoras e a vivência de experiências socioculturais e afetivas em função da pluralidade cultural (Libâneo, 2010, p. 12).

O excerto acentuou o provimento, em condições iguais para todos, dos meios intelectuais e organizacionais pelos quais os alunos, considerando as características pessoais, culturais e os contextos socioculturais da aprendizagem, aprenderam a pensar teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chegou aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo (Libâneo, 2010, p. 12).

O autor defende que, uma vez a escola estruturada no conhecimento, percebe-se o comprometimento, o acolhimento social, ou seja, prima por organização das relações humanas, nas quais prevalece a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas (Libâneo, 2010, p. 04). Considera

que o acolhimento social na perspectiva da EI na escola, teve origem na Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e em outros documentos oficiais patrocinados pelo Banco Mundial, nos quais é recorrente o diagnóstico de que a Escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes tempos, não oferecendo um conhecimento para toda a vida, operacional e prático (Libâneo, 2012, p. 16).

De acordo com os registros na literatura, o atendimento às pessoas com deficiência até meados da década de 1980 foi caracterizado principalmente pela institucionalização e integração do indivíduo na sociedade. A partir da década de 1990, começou a ser orientado pelos princípios de uma educação inclusiva para todos, influenciada por movimentos nacionais e internacionais. A trajetória histórica e as políticas públicas apresentadas elucidam como a Educação Inclusiva possibilitou o acesso dos alunos com deficiência à educação básica. No entanto, não se preocuparam com o conhecimento científico, mas sim com a convivência e a integração social desses alunos com seus pares, enfatizando aspectos que atraíram a atenção e reflexão dos educadores. Nesta seção, buscamos demonstrar, por meio de documentos legislativos, os avanços e retrocessos na construção dos direitos alcançados e consolidados pela sociedade.

Com base nas referências legais, tratados, convenções, simpósios, congressos e encontros de âmbito internacional, nacional, regional e local, e seguindo os princípios sociointeracionistas, a SUEE propôs a reformulação da política de Educação Especial em Goiás. A intenção era torná-la mais eficaz ao adotar a filosofia da Educação Inclusiva (EI) para todos os indivíduos com alguma deficiência, sem distinção, buscando contribuir de maneira significativa para a melhoria da qualidade do ensino no Estado (SEE/SUEE, 1999). Como resultado dos estudos sobre a realidade da proposição, os estudos indicam uma orientação para um sistema educacional centrado na diversidade humana. Em outubro de 2000, o Governo do Estado de Goiás, por meio da SEE/SUEE, lançou o Programa Estadual de Educação para a Diversidade e Inclusão (PEEDI), com o objetivo geral de:

> Implantar em Goiás uma política educacional inclusiva que leve em conta as potencialidades individuais inerentes ao ser humano, envolvendo uma reformulação nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas estruturas físicas, na capacitação de recursos humanos, atendendo às necessidades resultantes da diversidade das pessoas, de forma que haja uma educação solidária, ética, democrática, inovadora, com equidade e qualidade para todos (GOIÁS/SEE/SUEE, 1999, p.15).

O PEEDI elenca como objetivos específicos: implantar unidades inclusivas, projetos de atendimento educacional hospitalar, racionalizar projetos metodológicos e recursos

especiais, instituir unidades de referência e desenvolver parcerias e interfaces. Tudo isso apresentando Vygostky como principal referencial teórico, principalmente, no que se refere à justificativa da importância das interações sociais. A construção das funções psíquicas apresenta-se vinculada à apropriação da cultura humana, através das relações interpessoais. Segundo Vygotsky (1989), esta noção pode ser transposta para a realidade específica de sala de aula.

Para esse teórico, a educação formal é, por excelência, a modalidade de educação responsável pelo desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, no sentido de que os processos evolutivos da cognição são uma consequência do conteúdo internalizado através das relações que ocorrem ao longo do processo educativo. A associação que se pode fazer entre essa ideia e a questão do aprendizado de pessoas com algum tipo de necessidade especial (deficiência mental, auditiva ou visual, por exemplo) é que o limite apresentado por tais pessoas podem ser superado na medida das interações com conhecimentos científicos trabalhados pela escola comum. A educação formalizada tende a exigir mais dos processos mentais desses alunos e ao exigir, leva-os a evolução (ibidem, p. 4-5).

Com vistas à realização de seus objetivos, a SEE/SUEE lança os dez projetos que compõem o PEEDI, a saber: Projeto Hoje; Caminhar Juntos; Prevenir; Comunicação; Depende de Nós; Despertar; Espaço Criativo; Re-fazer; Unidades de Referência e Projeto Escola Inclusiva, com os objetivos e características a seguir:

Projeto Hoje

Apresenta uma proposta de atendimento educacional hospitalar destinado às crianças, jovens e adultos que estejam em situação internação ou albergado, para tratamento de saúde com assistência médica diária ou periódica. A expectativa é proporcionar às crianças internadas na pediatria do Hospital Araújo Jorge e no Albergue Filhinha Nogueira, a oportunidade de iniciarem ou continuarem seus estudos, ou simplesmente desenvolverem atividades educativas, dentro de seus próprios limites. Além disso, visa alfabetizar adultos acompanhantes de crianças internadas ou albergadas, oferecendo-lhes oportunidade de escolarização.

Projeto Caminhar Juntos

Tem como objetivo geral estabelecer parceria entre a SEE/SUEE e as SEMECs para cooperação em capacitação de recursos humanos, definição de estratégias, orientações e

diretrizes para disseminação da política de educação inclusiva, assegurando a igualdade de condições para o acesso, a permanência e o sucesso na escola. E como objetivos específicos:

- ✓ Implementar ações do PEEDI;
- ✓ Assegurar que toda a comunidade esteja sensibilizada e preparada para efetivar ações facilitadoras do processo de inclusão em toda rede municipal;
- ✓ Compartilhar novos conceitos, informações e metodologias que caracterizem os princípios da escola inclusiva;
- ✓ Incentivar e orientar a criação da REAI nos municípios, oferecendo diretrizes e vagas para capacitação quando houver cursos em áreas específicas de fonoaudiologia, psicologia, serviço social e outros profissionais que possam atuar em nível multidisciplinar no contexto educacional;

Projeto Prevenir

Propõe viabilizar parcerias entre unidades escolares e organizações governamentais e não governamentais, sobretudo com as relacionadas à saúde, para a realização do trabalho de prevenção e detecção de deficiências. Visa também incentivar as unidades escolares no sentido de desenvolverem projetos de ação educativa e a inserirem nos seus projetos pedagógicos, ações voltadas para a prevenção e detecção de deficiências.

Projeto Comunicação

Tenciona como objetivo geral possibilitar aos alunos com necessidades comunicativas diferenciadas sua inclusão na rede regular de ensino do Estado de Goiás, conforme as diretrizes do PEEDI, garantindo a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização, valorização e divulgação da Língua de Sinais e demais recursos comunicacionais necessários. Entre os objetivos específicos se encontram:

- ✓ Sensibilizar a escola, a família e a sociedade em geral, sobre os aspectos linguísticos educacionais e culturais específicos que envolvem os usuários da Libras, Braille e outras modalidades comunicativas;
- ✓ Garantir meios eficazes para a implantação do bilinguismo (Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua) no processo educacional do aluno surdo;
- ✓ Valorizar o aprimoramento dos professores e especialistas da área da surdez, da

deficiência mental, síndrome de Down, deficiência visual, paralisia cerebral, dificuldades de aprendizagem, autismo e outros, através de cursos oferecidos pela SUEE;

Projeto Depende de Nós

Busca aproximação entre a família e a escola com envolvimento sistematizado, que possibilitará a corresponsabilidade entre esses dois importantes elementos para o processo ensino-aprendizagem formal. O objetivo geral é efetivar a parceria escola-família para a realização de um trabalho conjunto. Os objetivos específicos são:

- ✓ Sensibilizar tanto a escola como a família sobre a importância desses dois agentes sociais na formação do indivíduo;
- ✓ Mobilizar efetivamente a família para participar de forma ativa na vida de seus filhos;

Projeto Despertar

Visa contribuir para mudanças na prática pedagógica em relação ao atendimento ao aluno superdotado. O que resulta em uma mobilização da escola como um todo: os espaços, os pensamentos, as atitudes e os recursos materiais. Seus objetivos específicos são:

- ✓ Sensibilizar a comunidade escolar acerca do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos superdotados;
- ✓ Fornecer subsídios teóricos sobre a superdotação e altas habilidades a toda comunidade escolar, contribuindo principalmente com a prática pedagógica dos professores;
- ✓ Encaminhar os alunos com superdotação a atendimentos educacionais oferecidos pela SEE, por meio de atividades extracurriculares;
- ✓ Efetivar parcerias com instituições governamentais e não governamentais;

Projeto Espaço Criativo

Objetiva utilizar as várias linguagens artísticas como ferramentas de aprendizagem, bem como caminhos para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, contribuindo para uma educação de mais qualidade. Busca especificamente:

- ✓ Explorar as possibilidades de cada linguagem artística (artes visuais, dança,

música, teatro), articulando-as no processo ensino-aprendizagem formal;

- ✓ Valorizar a arte como linguagem, para promoção pessoal e/ou coletiva;
- ✓ Desenvolver a percepção, imaginação, emoção investigação, sensibilidade, reflexão e raciocínio com o intuito de favorecer o desenvolvimento dos educandos em um sentido global;

Projeto Re-fazer

Objetivo geral: estruturar, implantar, acompanhar e avaliar o atendimento de pessoas com autismo e outros atrasos do desenvolvimento, visando sua inclusão na rede regular de ensino ou no sistema educacional. Objetivos específicos:

- ✓ Sistematizar o atendimento psicopedagógico em escolas da capital e do interior;
- ✓ Utilizar o programa TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação);
- ✓ Relacionar, todos os instrumentos processuais úteis para o planejamento das atividades curriculares individuais ou de grupo, atividades que favoreçam a inclusão na rede regular de ensino;

Unidades de Referência

O projeto se desenvolve para atender os alunos que apresentam comprometimentos acentuados, em resposta aos quais as escolas regulares não dispõem de métodos e técnicas específicos e adequados. Trata-se de uma reorganização das escolas especiais, voltando-se essencialmente para as ações de cunho educacional. Constitui-se de propostas e ações que deverão viabilizar a prática educacional das escolas especiais, com o desafio de fazê-las sem perder o perfil e os contornos que caracterizam uma escola fundamentada no paradigma da inclusão. As Unidades de Referência são estruturadas em três setores interdependentes:

Setor I – atendimento clínico não hospitalar.

Objetivo: buscar parceria com a Secretaria de Saúde Estadual e/ou Municipal, visando atender a demanda da população-alvo.

Setor II – apoio à inclusão.

Objetivos: subsidiar professores nas escolas inclusivas e no Setor III; orientar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, das escolas inclusivas e do Setor III; e viabilizar materiais pedagógicos e recursos metodológicos adaptados às

condições e necessidades específicas dos educadores e educandos;

Setor III – Ensino Especial.

Objetivos: caracterizar seu alunado e garantir aos com graves comprometimentos, o domínio de habilidades, definidas nos PCNs da Educação Especial.

Toda essa reestruturação foi feita com o objetivo de propor uma nova concepção teórica para fundamentação da prática pedagógica, bem como uma reorganização da estrutura funcional das Unidades Escolares Especiais, a fim de que seu papel seja desempenhado de acordo com o modelo da escola inclusiva.

Projeto Escola Inclusiva

Apresenta como objetivo geral, desenvolver um novo paradigma fundamentado em princípios que atendam a diversidade humana, ressignificando os processos educacionais, ampliando todas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, com e sem deficiência.

Como objetivos específicos o Projeto aponta:

- ✓ Sensibilizar a comunidade escolar a respeito da filosofia inclusiva;
- ✓ Capacitar professores, com base na teoria sociointeracionista e na teoria das inteligências múltiplas, possibilitando a dinamização de sua prática pedagógica;
- ✓ Levar o professor a se relacionar de forma eficiente, com a diversidade que caracteriza o seu alunado;
- ✓ Compatibilizar os regimentos escolares em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais para a educação especial no contexto do Ensino Fundamental e Médio;
- ✓ Construir instrumentos diferenciados de avaliação para atender às especificidades dos alunos com necessidades especiais;
- ✓ Adequar o quadro de profissionais para a composição de uma rede de apoio à inclusão;
- ✓ Estabelecer parcerias com instituições governamentais;
- ✓ Remover barreiras arquitetônicas e atitudinais;

A SUEE propôs implantação gradativa do Projeto Escola Inclusiva e operacionalização com base em ações de sensibilização e conscientização, capacitação continuada, orientação às Subsecretarias Regionais de Ensino (SRE) e Unidades Escolares a respeito da legislação referente à inclusão educacional, elaboração de um instrumento diferenciado de avaliação para

os casos de alunos com deficiência mental (Plano Educacional Individualizado — PEI); orientações às Subsecretarias acerca das adequações curriculares, viabilização de recursos didáticos pedagógicos e equipamentos específicos (Libras, Soroban, ajudas técnicas, orientação e mobilidade, Educação Física Adaptada e outros); remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais; assessorias às Unidades Escolares e às SREs (que contavam com um Coordenador Regional de Apoio à Inclusão) por parte dos técnicos da SUEE e do Setor de Apoio à Inclusão (psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, intérprete de Libras, instrutor de Libras, pedagogo e professor de português para surdos). Segundo o PEEDI, as escolas inclusivas são:

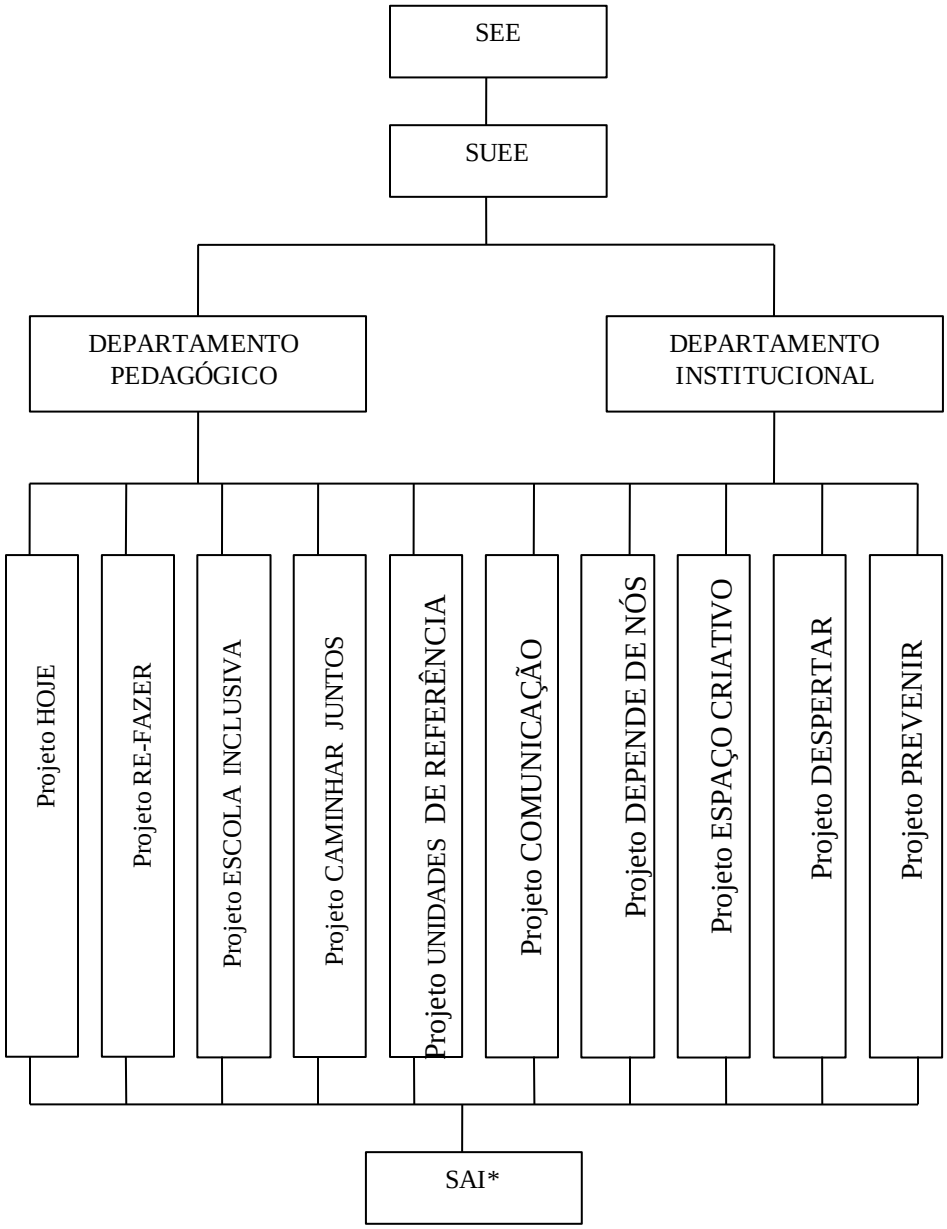
> Espaços didáticos recreativos e informacionais e se destinam a promover o desenvolvimento humano em seus diversos níveis e modalidades, tendo o ser humano como fim e a diversidade humana como meio (GOIÁS/SEE/SUEE, 1999, p. 15-16).

Em conformidade com o Projeto, as escolas inclusivas serão norteadas por uma filosofia de aceitação das diferenças individuais. O que exige a reformulação do projeto político-pedagógico da escola, segundo os princípios de uma educação inclusiva, contando com currículos amplos e flexíveis, colocando serviços de apoio à disposição dos professores, organizando a reflexão do trabalho em equipe e adotando critérios e procedimentos flexíveis de avaliação.

> Os profissionais desta escola deverão repensar suas práticas pedagógicas, ressignificar seus conhecimentos e, sobretudo aceitar as diferenças individuais inerentes aos seres humanos como uma oportunidade de aprendizado mútuo, aplicando conhecimentos à medida que são solicitados pelos educandos (ibidem).

A partir do lançamento do PEEDI e do desenvolvimento de todos esses Projetos a estrutura organizacional da SUEE adquire outra forma, conforme organograma que segue:

Figura 4 – Estrutura organizacional da SUEE a partir dos Projetos



* SAI (Setor de Apoio à Inclusão) – Equipe de profissionais lotados no Projeto Unidades de Referência, com o objetivo de subsidiar os professores das escolas inclusivas e escolas especiais quanto às estratégias, recursos didáticos e adaptação curricular, orientando e acompanhando o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

Fonte: Diretrizes Seduc GO - Superintendência de Ensino Especial

Antes da descrição do processo de expansão do PEEDI acrescenta-se o relato do consultor do Programa Romeu Kazumi Sassaki que assim descreveu aquele momento que dispomos na íntegra:

> O Processo Educacional Inclusivo no Estado de Goiás
>
> **INTRODUÇÃO**
>
> A experiência inclusiva foi oficialmente implantada em abril de 1999, quando o Professor Dalson Borges Gomes assumiu o cargo titular na então Superintendência (hoje Coordenadoria) de Ensino Especial, na SEE de Goiás. O Professor Dalson e eu, sem conhecermos um ao outro e sem sabermos o que iria acontecer de 1999 em diante, tivemos a oportunidade de participar, em 1998, de um importante evento no campo educacional voltado a alunos com deficiência.
> Com o nome de Fórum Estadual de Educação de Goiás, o evento aconteceu em Goiânia por iniciativa da então Fundação da Criança, do Adolescente e da Integração do Deficiente (Funcad) em parceria com a Universidade Católica de Goiás, a Secretaria de Educação de Goiânia e outros. No fórum, foi exaustivamente discutido pelo público o documento preliminar ―Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão.
> A experiência obtida naquele fórum, o estudo sobre o livro ―Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos (1997), a leitura da entrevista publicada na revista Integração, do MEC (n° 20, ano 8, 1998) e a participação na reunião realizada pela Funcad em 26/4/99, onde expliquei o paradigma da inclusão escolar, levou o prof. Dalson a me propor o convite para que eu atuasse imediatamente como consultor de educação inclusiva nos quatro anos de sua gestão. A equipe técnica deu o nome de Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva ao imenso desafio de se proporcionar, em Goiás, uma educação de qualidade sem excluir ninguém.
> Portanto, começamos adotando o paradigma da inclusão, que consiste no processo de adequação da realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. As escolas passariam a serem chamadas inclusivas, no momento em que decidissem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis dimensões de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática), a fim de que cada aluno pudesse aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências, ou seja, como pessoa por inteiro. Cite-se a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, que se configura como um avanço na direção da inclusão, ao estabelecer no art. 2º que ―Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Ao examinarmos o texto desta Resolução (que é de 2001), podemos constatar que os seus principais pontos já estavam contemplados no Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi) desde 1999.

Interfaces e parcerias:

Desde o início, o prof. Dalson entendeu que as escolas estaduais não se tornariam inclusivas se a sua Superintendência, sozinha, quisesse implantar o Peedi. Evidentemente, o Peedi precisaria ser entendido e aprovado, antes de qualquer outra pessoa, por duas autoridades do Governo de Goiás: o Governador Marconi Perillo Júnior e a Secretária da Educação e Cultura Raquel Teixeira. Eles não só entenderam e aprovaram o Peedi, como também lhe deram apoio concreto durante todo o mandato deles.
Ao mesmo tempo, teria de haver um trabalho conjunto envolvendo as demais Superintendências centrais e as Subsecretarias Regionais de Educação, além das outras secretarias estaduais (Saúde, Obras Públicas, Transportes, Assistência Social etc.). Este trabalho foi o de interfaces.
Pelo mesmo motivo, a Superintendência de Ensino Especial, juntamente com as Subsecretarias Regionais, trabalhou com a comunidade, envolvendo principalmente as organizações de pessoas com deficiência, empresários, órgãos municipais e outros, constituindo assim o trabalho de parcerias. Por exemplo, em 2001, várias prefeituras municipais participaram do Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação a fim de conhecerem o Peedi e, em 2002, muitas delas assinaram o Termo de Adesão a fim de, juntamente com o Estado, transformarem suas escolas municipais em inclusivas.

Desenvolvimento do Programa Estadual:

O Peedi constou de 10 Projetos, a saber: Escola Inclusiva (projeto-chave, transformando escolas comuns em inclusivas), Prevenir (em parceria com a Secretaria de Saúde na prevenção e detecção precoce de deficiências), Hoje (atendimento educacional em hospitais), Espaço Criativo (inclusão pela arte em parceria com o Centro Livre de Artes, na capital e no interior), Depende de Nós (participação da família na inclusão de seus filhos), Comunicação (melhoria das habilidades de comunicação de alunos surdos e cegos), Despertar (desenvolvimento de alunos com indícios de altas habilidades), Caminhar Juntos (interfaces com as Superintendências de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e parcerias com as redes municipais de ensino), Refazer (para alunos com autismo) e Unidades de Referência (ressignificação das escolas especiais). As ações do Peedi foram agendadas para quatro anos, ficando cada ano para um tipo de operacionalização: 1999 - Sensibilização. 2000 - Implantação. 2001 - Expansão. 2002 - Consolidação.

Avanços obtidos e fatores determinantes do sucesso:

Houve muitos avanços em relação ao ponto em que se encontrava a questão da educação de pessoas com deficiência antes de mentalidade (da integração para a inclusão) onde quer que a educação inclusiva tenha chegado, desde escolas, famílias, alunos com e alunos sem deficiência e profissionais em geral, até autoridades, estudantes universitários e outras pessoas; 2) efetiva mudança arquitetônica nas escolas e nos espaços urbanos; 3) efetiva mudança nas metodologias, nos instrumentais, nas formas de comunicação (convencional, Braille, LIBRAS, computador etc.) e nas políticas e leis; 4) efetiva mudança no enfoque dado pela mídia goiana aos assunto pertinentes à diversidade humana, às deficiências e à inclusão escolar.
Contribuíram para o sucesso do Peedi alguns fatores subjetivos: a sólida crença no paradigma da inclusão, a compreensão de que era chegada a hora da reestruturação do sistema de ensino, a confiança na de 1999 em Goiás. Os

> principais avanços foram: 1) efetiva mudança capacidade de todos os alunos independentemente de suas condições pessoais, a autoconfiança dos professores e demais profissionais de educação para enfrentarem o desafio da inclusão escolar, a vontade de fazer e de fazer acontecer, o desejo de construir um mundo melhor através das escolas inclusivas, entre outros.
> O bom êxito do Peedi levou o Escritório da Unesco, em Brasília, a solicitar-me que escrevesse um relato para ser publicado na revista ―A infância em Debate: Perspectivas Contemporâneas, Série Coordinators Notebook (v. 1, Brasília: Unesco/Fundação Orsa, 2003). Uma solicitação semelhante me foi feita pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), que publicou o relato na revista ―Gestão em Rede (Brasília; abril de 2004, n. 52). Também o Banco Mundial me solicitou um relato sobre o Peedi, que foi incluído em um pacote contendo textos e filmes em DVD, em português, inglês e espanhol (―Experiências, Ferramentas e Recursos em Educação Inclusiva: Região Latino-Americana e do Caribe, 2004). Finalmente, em 2006, quando da revisão do livro―Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos para a 7ª edição, inclui o relato sobre esta experiência de Goiás.

3.2. Expansão do PEEDI – 2002 a 2006

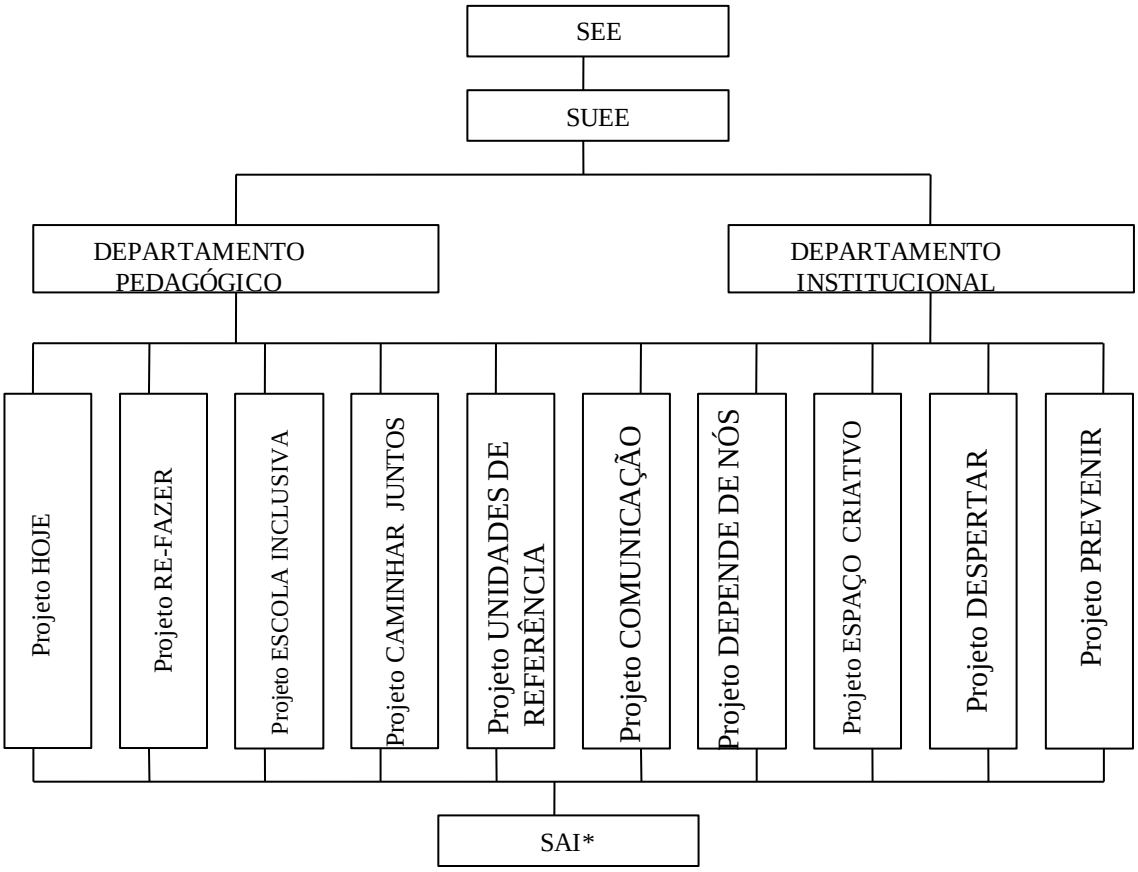
Uma vez implantado o Programa, a SUEE seguiu prestando assessorias, realizando ciclos de estudos, encontros pedagógicos, orientando e subsidiando o trabalho realizado nas SREs, SEMECs e Unidades Escolares, por meio do acompanhamento institucional. E ainda, oferecendo cursos nas áreas que contemplam a educação inclusiva de forma a abranger todo o Estado de Goiás, com vistas à preparação dos profissionais da educação para atuarem em meio à diversidade. Consta dessa época, um trabalho de formação *in loco* desenvolvido pelo consultor Romeu Kazumi[6] Sassaki que, acompanhado por profissionais da Superintendência, percorreu todo o Estado durante o período de dois anos.

---

[6] Romeu Kazumi Sassaki, Consultor de educação inclusiva, outubro de 2009.

* SAI (Setor de Apoio à Inclusão) – Equipe de profissionais lotados no Projeto Unidades de Referência, com o objetivo de subsidiar os professores das escolas inclusivas e escolas especiais quanto às estratégias, recursos didáticos e adaptação curricular, orientando e acompanhando o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.

FIGURA 5 - Estrutura organizacional da SUEE a partir de 2002



Essa equipe que faz parte da REAI, denominada Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional constituiu-se a partir do surgimento da Gerência de Ações Multissetoriais, em decorrência da mudança na estrutura da SUEE, e passou a fazer parte do quadro de profissionais das SREs compondo suas equipes pedagógicas e atuando em todos os programas da SEE na área educacional.

Os multiprofissionais que passaram a constituir esta Equipe na época do seu surgimento são os que faziam parte do Setor de Apoio à Inclusão, anteriormente lotados nas Unidades de Referência. Em 2004, com o objetivo de disseminar a política de inclusão e dar sustentação ao ideário inclusivista, princípio norteador do PEEDI, teve início a realização dos Laboratórios Itinerantes. O evento se realizava nas SREs ou nos municípios que assinaram o termo de adesão ao Programa, contando com a participação do superintendente de ensino especial e sua equipe, dos secretários municipais de educação, prefeitos, gestores de escolas, professores e familiares de alunos. O primeiro momento do evento acontecia com a palestra do Superintendente e das autoridades locais e no segundo momento, dividiam-se os participantes em grupos nos quais eram trabalhadas oficinas referentes à temática da educação inclusiva.

Concomitantemente à realização dos Laboratórios Itinerantes, com o propósito de dar

continuidade ao desenvolvimento do PEEDI, foram realizados grandes seminários acerca da temática dos projetos que o compõe, tais como: Pedagogia Hospitalar, Síndrome de Down, Autismo e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, Inclusão e Educação dos Surdos. Esses seminários alcançavam uma abrangência considerável, envolvendo profissionais das SREs, SEMECs, Associação Pestalozzi, Instituto Pestalozzi, Associação Síndrome de Down (ASDOWN), Centro de Apoio ao Deficiente (CEAD), Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Federação das Associações Pestalozzi de Goiás (FASPEGO), Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás (ADVEG), acadêmicos de várias instituições de ensino superior, entre outros.

Em outubro de 2004, a SUEE implantou o Projeto Sala Alternativa, aprovado pelo CEE/GO e que desenvolveu duas ações de grande abrangência, a saber, Sociedade Goiana de Inclusão e Ciranda de Aprendizagens. O Projeto também passou a fazer parte do PEEDI, tendo como objetivo oportunizar acessibilidade e preparar os educandos para a vida social. Possibilitando a mobilidade nos espaços da cidade, acesso aos logradouros públicos e aos serviços prestados, cumprimento de deveres e reivindicação dos seus direitos enquanto cidadão. Prevendo também o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos educandos com NEE por meio de adaptações curriculares, metodológicas e temporais e garantindo os acessos, permanência e terminalidade específica[3] para o Ensino Fundamental (1º ao 4º ano), com duração de dois anos, tendo como público-alvo os jovens e adultos com necessidades especiais, remanescentes e egressos das salas especiais, que não tiveram oportunidade de receber atendimento adequado.

Sociedade Goiana de Inclusão se apresenta como uma ação que visa tornar o espaço educacional aberto para acolher a diversidade, por meio de eventos que envolvam os diversos segmentos da comunidade em que a escola está inserida. Desse modo, os profissionais da SUEE produzem o material técnico-científico a ser trabalhado, abordando temas relacionados à EI, que são enviados ao departamento pedagógico das SREs, que desenvolvem a temática do material recebido com os coordenadores pedagógicos e os professores de recursos das unidades escolares. A partir disso, a operacionalização da ação ocorre em três etapas:

> 1ª Etapa - interação de coordenadores e professores de recursos com os docentes da unidade escolar no dia de trabalho coletivo, para discussão da temática; 2ª Etapa – interação de professores e alunos para o desenvolvimento da temática em sala de aula;
>
> 3ª - Etapa - interação da escola com a comunidade. Reúnem-se os diversos

segmentos da sociedade, visando instigar à reflexão e discussão acerca das temáticas propostas.

Essas ações, tanto a Sociedade Goiana de Inclusão quanto a Ciranda de Aprendizagem, tinham como objetivos específicos:

- ✓ Refletir e analisar sob pressupostos da teoria sócio-histórica, a questão da aprendizagem e do desenvolvimento numa perspectiva inclusiva;
- ✓ Abordar temas recorrentes ao desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas em processo de inclusão;
- ✓ Fomentar discussões acerca dos princípios legais e filosóficos da proposta de educação inclusiva, vislumbrando a ressignificação do fazer pedagógico.

Inicialmente essas ações se desenvolveram em um único polo localizado na capital. Os profissionais do interior do Estado se deslocavam para Goiânia para participarem do evento. Posteriormente ocorreram alterações na forma de realização da ação que passou a ser denominada de ―Oficinas Temáticas: estudo e reflexão sobre a diversidade. Em decorrência das alterações, o polo da capital passou a atender as regionais de Aparecida de Goiânia, Inhumas, Palmeiras e Trindade. E as demais regionais do interior se aglutinaram em quinze polos, a saber: Campos Belos de Goiás, Ceres, Formosa, Goianésia, Iporá, Itapuranga, Itumbiara, Mineiros, Piranhas, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Santa Helena de Goiás, Silvania e Uruaçu. No polo da capital a ação se desenvolvia em um sábado por mês, enquanto nos polos do interior, duas vezes a cada semestre. Em ambos, os mediadores e os responsáveis pela elaboração dos textos acerca dos temas a serem abordados faziam parte do quadro de profissionais da SUEE.

Outra ação que surgiu no ano de 2004 foi a Conexão Jovem, como uma ação experimental, por um semestre, com o objetivo de sensibilizar adolescentes e jovens que cursavam o Ensino Médio, em duas escolas da rede estadual da capital, para que desenvolvessem e multiplicassem uma prática de EI. Inspirada no livro ―Você é gente? de Cláudia Werneck (2003) que apresenta várias técnicas educativas aos jovens, possibilitando momentos de reflexão e vivências para aceitação das diferenças. Tinha como meta, atingir em curto prazo de tempo, mudanças de concepções acerca das pessoas com deficiências, por parte dos alunos do ensino médio das escolas envolvidas. O evento acontecia a partir da realização de uma oficina envolvendo os profissionais da SUEE e os representantes das classes do ensino médio das duas escolas. Em seguida estes atuavam em sala de aula como multiplicadores da temática.

Em 2005, a SEE/SUEE em parceria com o MEC, por meio da Secretaria de

Educação Especial (SEESP/MEC), viabilizou a implantação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Cujo objetivo central era garantir suporte técnico-pedagógico às escolas estaduais, aos alunos com surdez, aos familiares e aos profissionais que atuam junto. Sua viabilização está vinculada ao Projeto Comunicação, existente desde o lançamento do PEEDI.

A implantação do Centro visava também, promover institucionalmente a adequada capacitação de profissionais da educação para o atendimento às pessoas com surdez e favorecer suporte técnico à organização, implantação e funcionamento dos serviços tecnológicos e didático-pedagógicos, que correspondam à demanda do sistema estadual de educação.

E os objetivos específicos são:

- ✓ Promover cursos de Libras e de Língua Portuguesa para surdos e capacitação para intérpretes de Libras;
- ✓ Promover capacitação de profissionais da educação e demais recursos humanos da comunidade, para atendimento à pessoa com surdez;
- ✓ Garantir aos alunos com surdez, acesso aos recursos específicos necessários ao seu atendimento educacional;
- ✓ Socializar informações sobre educação de surdos e orientar familiares quando solicitado.

A implantação do CAS preencheu uma lacuna existente na relação com as pessoas com surdez, visto que no que se refere às pessoas com deficiência visual a SUEE sempre contou com o apoio do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP). Especializado no atendimento educacional às pessoas com deficiência visual e aos profissionais que de alguma forma lidam com essas pessoas. Assim, o Centro oferece produção de textos especiais (em Braille, com letras ampliadas, gravados em áudio e em arquivos digitais), habilitação e reabilitação, oficinas pedagógicas, assessoria às escolas e ainda, oferece cursos de Braille, Soroban, orientação e mobilidade, adaptações curriculares, entre outros.

No ano de 2006, a SEE/SUEE em parceria com a SEESP/MEC, estabeleceu a execução do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S), com a proposta de oferecer condições para o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação e viabilizar a formação dos professores para atendê-los nas escolas e/ou no próprio Núcleo. Propõe disponibilizar recursos educativos e equipamentos tecnológicos para auxiliar nos conteúdos curriculares e favorecimento do processo educativo, trabalhando o desenvolvimento

intelectual, possibilitando o crescimento pessoal e a interação social desses alunos.

O NAAH/S está vinculado ao Projeto Despertar, existente desde o lançamento do PEEDI e tem como objetivo geral contribuir para a excelência da ação pedagógica em todas as suas nuances, de forma a atender as especificidades daqueles com altas habilidades/superdotação. E são objetivos específicos desse Núcleo, proporcionar à comunidade escolar fundamentação teórica e prática acerca do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos superdotados; fornecer subsídios teóricos sobre altas habilidades/superdotação a toda comunidade escolar, demais instituições de ensino e sociedade em geral; e contribuir para a inclusão educacional e social das pessoas que apresentam essas características.

Após ter se tornado realidade, o atendimento específico oferecido pelo CAS, CAP e NAAH/S às pessoas com deficiência auditiva, deficiência visual, altas habilidades/superdotação, respectivamente, necessitou propor uma nova concepção da prática pedagógica oferecida aos alunos com deficiência intelectual. Foi elaborado o Projeto Escola Especial, visando uma reformulação da política de atendimento e apresentando ações em consonância com a filosofia da inclusão.

Ainda em 2006, a SUEE iniciou a implantação do Centro de Atendimento à Diversidade, que propõe um redimensionamento das UEEs quanto ao perfil de atendimento e estrutura funcional, tendo como objetivo instituir atendimentos específicos a alunos com NEE, profissionais da área educacional, família e comunidade em geral. Como objetivos específicos o Centro de Atendimento à Diversidade propõe:

- ✓ Implementar, nos respectivos contraturnos, os atendimentos e/ou atividades inerentes às suas especificidades, tais como Libras, Português para surdos, comunicação alternativa, Braille, recursos ampliados, Soroban, orientação e mobilidade, orientação psicopedagógica, enriquecimento curricular e outros;
- ✓ Subsidiar professores titulares, professores de recursos e de apoio, coordenadores pedagógicos e demais membros da comunidade escolar, bem como a família e a comunidade em geral, oferecendo atendimentos e/ou orientações no que se referem à adequação curricular, plano individualizado de educação, Libras, Português para surdos, Braille, soroban e outros.

No período de constituição apenas dois Centros foram implantados no Estado de Goiás, um deles na SRE de Rio Verde e o outro na SRE de Uruaçu.

No mesmo ano, a SUEE em parceria com a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o

Movimento Social Negro e o Ensino Médio, participou da elaboração da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na EB. Buscando cumprir o estabelecido na Constituição Federal, bem como na LDBEN nº 9.394/96, que asseguram o direito à igualdade e condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes de cultura nacional a todos os brasileiros.

A Superintendência, a UEG e Movimento participaram da elaboração de uma apostila e um DVD para divulgação. Tudo com a finalidade de desenvolver no cotidiano das escolas, o ensino da —História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Então, 2006 é o ano em que o Superintendente Dalson Borges Gomes, responsável pelo lançamento do PEEDI, se desvincula da SUEE fazendo um balanço favorável da Política de Educação Inclusiva no Estado, como pode ser comprovado em relato recente.

RELATO DE UMA MUDANÇA

Por meio de estudos e pesquisas, a Equipe da Superintendência de Ensino Especial, soube que outros países já haviam começado o processo de Educação Inclusiva em suas escolas. Nosso grande desafio a partir daí, seria o de nos posicionarmos como pioneiros, implementando um novo paradigma, não só no Estado, mas no país.

Em 1999, as Diretrizes do MEC, no que se refere à Educação Especial, eram voltadas para um modelo de segregação e integração.

Até então 70% dos municípios, embora tivessem pessoas com necessidades especiais, estes *[sic]* permaneciam fora da escola. Na verdade, os outros 30%, estava, em sua maioria, matriculada em escolas e salas especiais, sendo uma minoria matriculada em escolas da Rede Regular de Ensino, com um mínimo de apoio.

Os professores não se sentiam seguros e nem preparados para receber esses alunos em suas salas.

Havia ainda um contingente de alunos, excluídos da escola, em razão de enfermidades. Ou estavam em casa, ou hospitalizados por dias e dias sem atendimento educacional.

Não contávamos com uma rede de apoio.

Nesse contexto, foi implantado o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, cuja política educacional se desenvolvia por meio das seguintes fases:

1. Sensibilização
2. Implementação
3. Expansão
4. Consolidação

Em 2006, 100% dos municípios já tinham alunos com necessidades especiais matriculados em suas escolas.

Foi estabelecido ainda, convênio com a maioria das Secretarias Municipais de Educação do Estado, possibilitando a participação dos professores em cursos de formação continuada e outras ações

Foi instituída a maior Rede de Apoio do Brasil, formada por multiprofissionais (Assistentes Sociais, Psicólogos e Fonoaudiólogos), Professores de Recursos, Apoio, Intérprete de LIBRAS e Instrutores de

> LIBRAS.
> Para atender especialmente aos alunos pacientes, hospitalizados e em domicílio, foi criado o Projeto Hoje, com o maior número de classes hospitalares do Brasil.
> O programa proporcionou formação continuada para mais de 15 mil educadores, elevando para 70% o número de alunos com necessidades especiais matriculados na Rede Regular de Ensino.
> Uma ação que se destacou, fazendo a diferença nesse processo, foi o acompanhamento institucional, por meio do Laboratório Itinerante, realizado anualmente, nas 38 Subsecretarias do Estado e municípios jurisdicionados.
> Goiás se torna, por estas ações, referência para o Brasil, América Latina e Europa.
> Ressaltamos que este é apenas um começo, mas nestes últimos dez anos, crescemos muito.
> Hoje temos orgulho em afirmar que a Educação Inclusiva em Goiás não é mais uma Política de Governo, mas uma Política de Estado.
>
> Professor Dalson Borges Gomes. Goiânia, 16/10/2009.

3.3 Consolidação do PEE para a Diversidade (2006/2024)

Em 2006, assumiu interinamente a gestão da SUEE a então Superintendente do Ensino Fundamental Isa Lourdes de Araújo Pitaluga sendo substituída por Sebastião Donizete de Carvalho, dando continuidade aos projetos e ações em e inovando ao implementar projetos de pesquisa de grande relevância para os professores da rede estadual.

Logo no início de sua gestão divulgou o documento: Diretrizes e Fundamentos para Atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão que visa:

> Adotar técnicas de trabalho compartilhado [...] as quais representam uma forma importante de organizar o trabalho educacional, conferindo unidade, direção e sustentação às ações dos profissionais que subsidiam e acompanham o cotidiano escolar cujos passos têm delineado o processo de inclusão (SEE/ SUEE, 2007, p.4).

Apresentando fundamentos e conceitos específicos do PEEDI, a SUEE espera respaldar e fundamentar a atuação da Equipe de Apoio à Inclusão (SEE/ SUEE, 2007, p.4) e da ação pedagógica desenvolvida nas escolas em processo de inclusão.

A partir desse ano, a SUEE seguiu oferecendo: assessorias pedagógicas para orientação didático-pedagógica aos profissionais da rede estadual e municipal que atendem alunos com NEE, bem como seus familiares; capacitação aos profissionais da REAI para atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação da rede estadual de ensino; realizando acompanhamentos e

orientações ao trabalho desenvolvido nas SRE e unidades escolares. Tudo com o intuito de possibilitar a permanência com sucesso dos estudantes nas salas de aulas comuns.

Além disso, pode-se citar uma ação relevante desse período, trata-se da Formação em Rede que surgiu dando prosseguimento às Oficinas Temáticas ao oferecer formação continuada nas diversas áreas do PEEDI. Essa ação tem como meta, favorecer a efetivação da EI, proporcionando oportunidade de reflexão e estudo aos profissionais da educação, com o intuito de desenvolverem práticas educativas que contemplem a diversidade. A ação apresenta como objetivos específicos:

- ✓ Propiciar aos profissionais da educação momentos de estudo e reflexão acerca dos procedimentos didáticos favoráveis a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva;
- ✓ Formar grupos de trabalho buscando desenvolver a consciência crítica e reflexiva sobre a forma de atuação dos multiplicadores;
- ✓ Fortalecer a prática pedagógica dos professores que trabalham junto aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais destes alunos garantindo o acesso, a participação e aprendizagem dos mesmos;
- ✓ Garantir mudança atitudinal dos profissionais que trabalham direta ou indiretamente com a diversidade;
- ✓ Favorecer condições para os professores refletirem acerca da avaliação como um processo permanente e contínuo, que deve considerar as diferenças individuais;
- ✓ Propiciar espaço de discussão e reflexão sobre o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter para operacionalizar com êxito o processo de ensino e de aprendizagem.

Paralelamente a Formação em Rede, no ano de 2007, por meio da parceria entre membros do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (UFG) com a SEE/SUEE, constituiu-se a Rede Goiana de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Especial, tendo como principal objetivo promover a conjugação ensino/pesquisa e, portanto, uma nova formação aos profissionais da educação no ensino de Ciências, vislumbrando ações educativas inclusivas.

A metodologia da Rede se baseia em um trabalho sistemático junto aos professores de Ciências, técnicos da SUEE e membros do Instituto de Química/UFG, numa forma de aproximação Escola/Universidade e de intervenção no planejamento escolar, apresentando como objetivos específicos:

- ✓ Promover a conjugação ensino/pesquisa e, portanto, uma nova formação dos profissionais da educação;
- ✓ Criar articulação entre teoria e prática;
- ✓ Estimular a construção da competência profissional aliada ao compromisso social do professor com a educação cidadã, vislumbrando a EE;
- ✓ Contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Ciências no Estado de Goiás;
- ✓ Elaborar materiais didáticos que promovam o ensino de Ciências na perspectiva da EI;
- ✓ Criar interações cooperativas e produtivas na perspectiva da parceria colaborativa entre a Universidade e a Secretaria de Educação;
- ✓ Potencializar a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o modelo de formação docente da racionalidade técnica e as licenciaturas, entre outras.

Dois outros Grupos de Estudo Interdisciplinares foram constituídos na SUEE: Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer) e Educação, Relações de Gêneros e Sexualidades (Tear). Ambos contam com participantes de instituições de ensino superior e demais Coordenações que compõem a SEE, tendo como colaboradores integrantes do Movimento Negro e Movimento LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Desses grupos surgiu o projeto de curso Interseccionando as Diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidades e pessoas com deficiências.

Além dos grupos de estudo, a SUEE vem realizando Ciclos de Debates sobre juventude, direitos humanos e segurança pública, em parceria com organizações não governamentais. Esses Ciclos de Debates tiveram início a partir da participação da Superintendência no projeto de estruturação e fortalecimento do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos (CEEDH) que elaborou uma proposta visando principalmente:

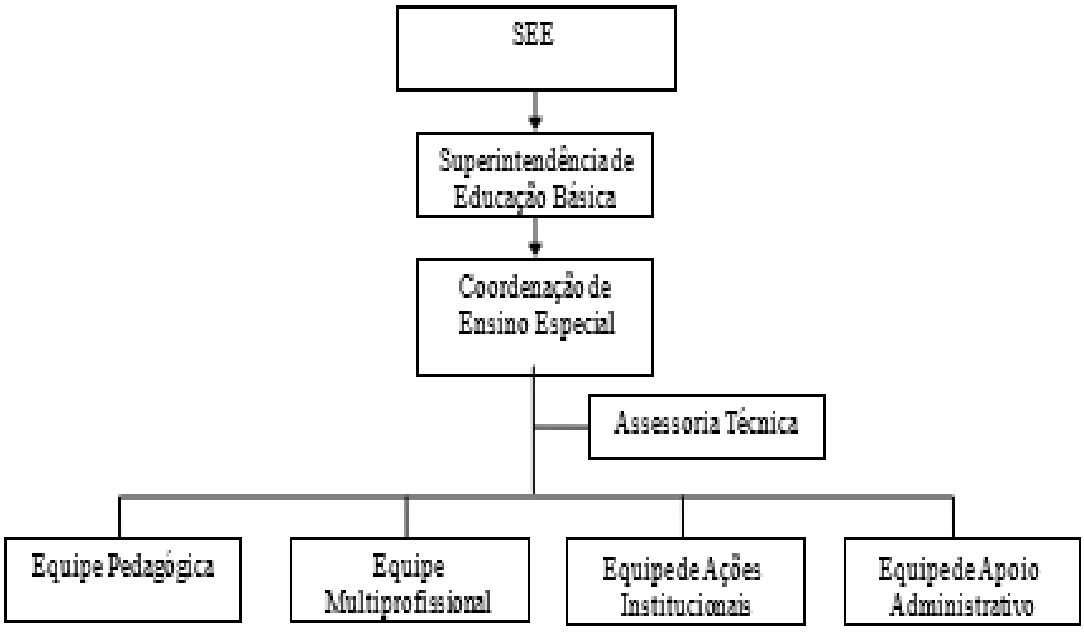
- ✓ Formar profissionais na área de educação em direitos humanos;
- ✓ Habilitar os participantes do CEEDH a proporem e desenvolverem estudos, pesquisas e ações que busquem efetivamente, abordar nas suas práticas e intervenções educacionais, a diversidade sociocultural brasileira. Bem como, a indissociabilidade e interdependência entre os direitos políticos, civis, sociais, econômicos, culturais e ambientais;
- ✓ Produzir material didático-pedagógico e de divulgação em meio virtual, que possibilite a replicação dos conteúdos e a multiplicação de sua ação formadora na área dos Direitos Humanos;

- ✓ Estruturar e assessorar o CEEDH, com vistas à elaboração do Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos.

Atualmente existe a possibilidade de se criar um grupo de trabalho na SUEE para colaborar no desenvolvimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dentro da política educacional do Estado de Goiás.

No ano de 2008, em meio a mudanças na estrutura da SEE, decorrentes da reforma administrativa realizada pelo governo estadual, algumas superintendências se tornaram coordenações, dentre as quais a SUEE que passou à Coordenação de Ensino Especial (COEE), vinculada à Superintendência de Educação Básica, como no organograma a seguir:

Figura 6 – Reforma administrativa da SEE - 2008



Fonte: Diretrizes Seduc GO - Superintendência de Ensino Especial

A partir da reestruturação, a Coordenação vem desenvolvendo dois projetos de pesquisa considerados relevantes no que se refere à saúde vocal e emocional dos professores da rede estadual. O primeiro é o "Projeto Saúde Vocal - Cuidando da Voz do Professor" e o segundo, Saúde Emocional do Professor no Contexto da Inclusão para a Diversidade.

O primeiro apresenta como objetivos, conhecer a realidade dos professores da rede estadual, quanto aos cuidados com a voz e promover medidas preventivas para diminuir a incidência, amenizando os casos já existentes (prevalência) dos distúrbios vocais. O desenvolvimento se constitui de duas etapas: na primeira, já realizada, o projeto propõe um levantamento do perfil vocal dos professores efetivos regentes; na segunda, subsidiado pelos

dados levantados na etapa anterior será desenvolvido o Programa de Conservação Vocal (PCV) condizente com os verdadeiros riscos ocupacionais.

O segundo, Projeto Saúde Emocional, apresenta como objetivos verificar a ocorrência da Síndrome de Burnout em professores regentes da rede estadual de Goiás, elaborar estratégias de prevenção ou redução dessa síndrome, verificar a relação professor-aluno e promover a sua melhoria, para assim contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem. Como forma de desenvolvimento, o projeto prevê na primeira etapa: identificar, descrever e analisar os indicadores da Síndrome de Burnout nos professores regentes da rede estadual de educação de Goiânia. Posteriormente, a partir dos resultados obtidos, propõe-se elaborar o projeto de intervenção junto aos professores para prevenção e/ou redução da síndrome e por último, verificar a relação professor-aluno e promover a sua melhoria, por meio da intervenção do psicólogo escolar, de forma a contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem. A primeira etapa se desenvolveu nos meses de março a junho deste ano e em breve se desenvolverão as etapas subsequentes.

Outra pesquisa realizada pela COEE ocorreu nas escolas especiais, buscando fazer diagnóstico dessas instituições. Na prática, a pesquisa assumiu características de um processo avaliativo cujo objetivo era verificar como estava sendo desenvolvido o trabalho naquelas para, posteriormente, viabilizar a criação do que se chamou de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), bem como para instituir mudanças referentes à prática pedagógica e à estrutura funcional dessas unidades escolares.

Esse processo teve início em 2007, por força das novas diretrizes nacionais de educação especial na perspectiva da inclusão, apresentadas no início daquele ano como texto preliminar. O documento foi oficializado depois, como a PNEEPEI, tendo como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, garantindo, entre outros, o AEE.

Assim, a COEE em 2008, sistematiza os dados referentes à avaliação das escolas especiais e em 2009 inicia, gradativamente, um processo de transformação dessas escolas em CAEE. Em concordância com a política nacional, a proposta (que está em andamento) visa efetivar o AEE no contraturno, nos centros, para os alunos matriculados na escola regular.

Paralelamente, a Coordenação também vem desenvolvendo um trabalho de orientação às escolas da rede regular a respeito do AEE. Nesse caso, a proposta é oferecer esse atendimento nas salas de recursos multifuncionais ou em outros espaços da unidade escolar, tendo como

responsável principal dessa ação o Professor de Recursos.

Além desse processo de transformação, outro avanço da COEE foi a conquista do concurso público para Intérprete e Instrutor de Libras, visando o provimento das vagas para o cargo de Professor Nível III do quadro permanente da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, realizado no segundo semestre de 2009. Esses profissionais compõem a Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional que eram admitidos por meio de contratos especiais. Esse tipo de contratação, embora tenha contribuído para a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, no decorrer dos anos em que prevaleceu não era considerada pela equipe da COEE como a melhor forma de ocupação desses cargos. O período limitado de vigência dos contratos levava a intensa rotatividade e os investimentos destinados à formação em serviço desses profissionais se perdiam constantemente. No que se refere a cursos, no ano de 2009 o CEE/ GO aprovou dois projetos: Interseccionando as diferenças: formação em educação, gênero, raça/etnia, sexualidades e deficiência (60 horas) e —Educação Física numa Perspectiva Inclusiva (40 horas). O primeiro apresenta como objetivo geral promover a formação inicial da equipe multiprofissional de Goiânia nas áreas de educação, gênero, raça/etnia e sexualidades e pessoas com deficiência com os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Provocar a equipe multiprofissional (assistentes sociais, fonoaudiólogos e psicólogos) sobre a necessidade de se respeitar as diferenças no espaço escolar;
- ✓ Sensibilizar os profissionais da educação em relação à educação inclusiva;
- ✓ Garantir a formação dos profissionais para que atuem como multiplicadores na diminuição do preconceito de gênero, étnico-racial e em relação às sexualidades não hegemônicas;
- ✓ Proporciona discussão que privilegie as vivências e trocas de experiências entre os cursistas;
- ✓ Contribuir para a elaboração de projetos de intervenção pedagógica nas unidades escolares a partir das realidades locais.

O segundo curso, Educação Física numa Perspectiva Inclusiva, apresenta como objeto geral fomentar a ação pedagógica dos professores de Educação Física que atuam junto aos alunos com deficiência. Para tanto, elenca como objetivos específicos:

- ✓ Oferecer formação pedagógica relacionada aos aspectos gerais das deficiências e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ Apresentar fundamentos didático-pedagógicos necessários para a atuação junto aos alunos com deficiência;
- ✓ Discutir a concepção de avaliação da aprendizagem numa perspectiva inclusiva;

- ✓ Fomentar discussões acerca dos princípios legais e filosóficos da proposta de educação inclusiva vislumbrando a ressignificação do fazer pedagógico em meio à diversidade.

Outros projetos de ação que surgiram no ano de 2009 e se encontram em desenvolvimento envolvendo diretamente os alunos com deficiência são: Teatro do Oprimido e o Projeto Prisma. Os dois encontram-se em fase de experimentação, sendo realizados em uma escola da rede estadual como piloto. Caso seja comprovada a viabilidade, serão desenvolvidos em outras unidades escolares.

O Teatro do Oprimido, visa executar uma ação pedagógica que possibilite a inclusão dos educandos com deficiência intelectual, entendida como um direito fundamental do ser humano. A ação busca oportunizar educação lúdica, estímulo à criatividade e às demais funções cognitivas, desenvolvimento da sensibilidade e das múltiplas linguagens, promoção de educação solidária, fortalecimento da autoestima, noções de limites, entre outros.

O Projeto Prisma tem como objetivo desenvolver jogos matemáticos que permitam a inclusão na aprendizagem da matemática, estimular o raciocínio lógico- matemático e a criatividade dos alunos. Capacitá-los a formular conceitos básicos, desenvolver a capacidade de resolver problemas, proporcionar as interações interpessoais, trabalhar o respeito à diversidade, bem como as noções de limites, a atenção e a concentração.

Ainda com relação à deficiência intelectual, a COEE vem participando de programa de formação continuada para professores, na modalidade à distância, viabilizada pelo MEC/SEESP. Trata-se de parceria da SEE, por meio da Coordenação de Ensino Especial e a Universidade Estadual de Goiás. Foram oferecidos três cursos na área da deficiência intelectual, envolvendo ao todo cerca de mil e quinhentos (1500) cursistas de vários Estados.

Além desses cursistas, muitas outras pessoas foram atendidas no decorrer desses dez anos de desenvolvimento do PEEDI. Tanto por meio dos dez projetos iniciais quanto das ações e projetos que surgiram após a sua implantação. No que se refere aos projetos iniciais, pode-se afirmar que todos, de alguma forma, corresponderam às expectativas. Alguns passaram por alterações como o Projeto Despertar, o Projeto Comunicação e o Projeto Unidades de Referência, dando origem ao NAAH/S, CAS e Projeto Escola Especial. Projetos como Depende de Nós, Espaço Criativo e Prevenir, gradativamente se desvincularam do programa, visto que se transformaram em ações da própria escola, passando a fazer parte do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, não necessitando dessa forma, de acompanhamento direto da COEE.

O Projeto Caminhar Juntos, que teve início em parceria com os setenta e sete municípios

que assinaram o Termo de Adesão e se comprometeram a efetivar a educação inclusiva, se expandiu até o momento em que não houve mais necessidade da assinatura de tal documento. Uma vez que, todos os municípios passaram a serem considerados parceiros, desde que expressem a intenção de trabalhar numa perspectiva inclusiva. Quanto ao Projeto Escola Inclusiva, realizado inicialmente em dezessete escolas da capital e em uma de cada município sede das SREs, já vem sendo considerado consolidado, necessitando apenas das ações básicas de acompanhamento, assessoramento e capacitação dos profissionais por meio da formação continuada. Haja vista que, todas as escolas se encontram em processo de inclusão.

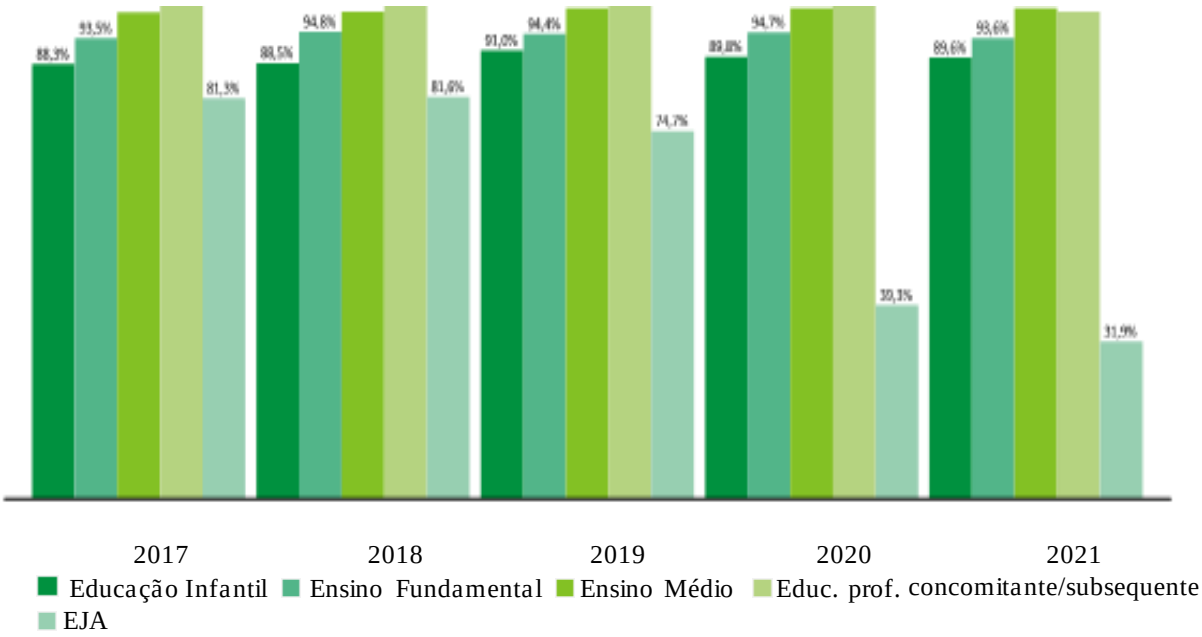
O Projeto Hoje, continua em pleno desenvolvimento e durante essa década de Atendimento Educacional Hospitalar, atendeu aproximadamente vinte mil educandos (20.000) na capital e no interior. Vale ressaltar que foi criado com apenas uma Classe Hospitalar, no Hospital Araújo Jorge (Pediatria) e um Atendimento Pedagógico Domiciliar no Albergue Filhinha Nogueira. Atualmente conta com 732 Atendimentos Pedagógicos Domiciliares e quarenta e cinco Classes Hospitalares.

O Projeto Re-Fazer também continua em desenvolvimento atendendo um número considerável de alunos distribuídos em cento e oito salas de aulas, localizadas em trinta e duas escolas da capital e interior. Na época em que foi implantado, contava com apenas duas turmas no Instituto Pestalozzi de Goiânia.

Além disso, muitas outras ações e atividades foram desenvolvidas por essa Coordenação. Evidenciamos aquelas que realmente marcaram o processo de EI a partir de 1999. Por representar um trabalho inovador, tal processo construiu-se em meio a muitos erros, dificuldades e também conquistas. No entanto, aos poucos assumiu contornos e formas cada vez mais definidas, que nas escolas hoje, se expressa nas acolhidas efetivas, nas interações e nos diálogos entre os diferentes. Numa pedagogia cada vez mais voltada para a diversidade e em ações sustentadas pela ideia de que todos são capazes de aprender e que o aprendizado emerge de trocas em grupos heterogêneos.

Dados do Inep registram que o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades, matriculados em classes comuns no ensino fundamental aumentou entre 2017 e 2021 no Estado de Goiás.

Figura 7 – Percentual de alunos matriculados -2017 a 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

3.4 Dos serviços e recursos de apoio à Educação Especial[7]

Os profissionais, Mediador da Inclusão, Equipe Multiprofissional (Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos, Psicólogos e Psicopedagogos), Professores de AEE, Apoio Escolar, Intérprete de Libras/Guia Intérprete de Libras, Instrutor de Libras e Instrutor de Braille, atuam direta ou indiretamente, junto aos estudantes que constituem o público da EE, a saber: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação. A atuação desses tem por objetivo desenvolver ações que subsidiem os profissionais da educação no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o aprendizado e o desenvolvimento.

Além das atividades inerentes à cada função, devem trabalhar no sentido de favorecer, não só o desenvolvimento das habilidades específicas de cada área, mas sobretudo, promover a integralidade dos estudantes, afetivamente e socialmente. De forma que saibam reconhecer-se como sujeitos, que agem e interferem nos processos histórico-sociais nos quais estão inseridos e que se relacionem com alteridade, respeitando as peculiaridades.

[7] Este tópico contém os Serviços e Recursos de Apoios da Educação Especial, conforme as Diretrizes Pedagógicas da SEDUC 2024, páginas 140-142.

3.4.1 Do mediador da inclusão

A atuação do Mediador na Inclusão tem caráter pedagógico, com a finalidade de subsidiar a ação de todos os profissionais que atuam junto aos estudantes que compõem o público da EE, sejam da educação ou não, maneira a favorecer o aprendizado. Para tanto, as ações serão em conformidade com as Diretrizes Pedagógicas, a sistemática de trabalho, subordinada ao Assessor Pedagógico da CRE. Sendo assim, deverá atentar para as seguintes orientações:

- O trabalho deve ser pautado nos princípios da EE na Perspectiva da Educação Inclusiva, nos pressupostos da teoria histórico-cultural, das inteligências múltiplas e da neurociência;
- Ao acompanhar e monitorar as ações pedagógicas nas unidades escolares voltadas para o público-alvo deverá verificar se as práticas pedagógicas na sala de aula comum e no AEE atendem suas necessidades e especificidades;
- Atentar para a efetivação da proposta pedagógica para cada serviço ofertado, observando as especificidades do AEE e proposta de escolarização, as quais devem ser registradas nos instrumentos específicos;
- Orientar as equipes pedagógicas das unidades escolares sobre/para a elaboração do PEI, bem como a sistematização dos Relatórios de Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento do Estudante e Certificação de Terminalidade Específica[8] (para estudantes com deficiência intelectual; TEA e deficiência múltipla que apresentem deficiência intelectual).

3.4.2 Da equipe multiprofissional

A Equipe Multiprofissional realiza um trabalho interdisciplinar e itinerante, em unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. É composta por Psicólogos, Fonoaudiólogos, Profissionais do Serviço Social e Pedagogos/Psicopedagogos;

Tem como objetivo promover ações que viabilizem o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro

[8] Entenda-se por —Terminalidade Específica um documento comprobatório de escolaridade específica (1ª à 4ª Série), expedido mediante constatação de déficit cognitivo do educando, que comprometa a aprendizagem integral dos conteúdos estabelecidos pelos PCN e após desenvolvimento de atividades de adaptações curriculares nos níveis do projeto pedagógico, do currículo e plano individualizado. (Resolução nº 02 de 11/09/2001, art. 16).

autista, altas habilidades/superdotação.

As ações a serem desenvolvidas por essa equipe se constituem: em avaliação para analisar os tipos e níveis de apoio que demandam a fim definir os serviços que atendam suas necessidades; acompanhamento institucional (presencial e/ ou online); orientação aos familiares, dentre outras.

3.4.3 Dos serviços e recursos de apoio da EE nas unidades escolares

A ação pedagógica desenvolvida nas salas de aulas comuns e especiais deve ser voltada para a viabilização de um processo de ensino e de aprendizagem que considere a diversidade, a multiplicidade de níveis de desenvolvimento, os ritmos e os estilos de aprendizagem. Para tanto, é imprescindível considerar que o currículo é passível de flexibilizações e/ou adaptações.

Portanto, a unidade escolar deve institucionalizar em seu Projeto Político Pedagógico o AEE e ―serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015). É necessário assegurar também nesse documento, o direito de aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Brasil, 1996).

Posto isso, espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos a igualdade de oportunidade educacional, o que não significa, necessariamente, que as ações sejam idênticas a todos. Desse modo, os objetos de estudo trabalhados em sala de aula, devem ser essencialmente os mesmos, aos estudantes com ou sem deficiência. No entanto, os professores devem lançar mão de flexibilizações nas técnicas e nos métodos de ensino.

3.4.4 Do profissional de apoio escolar

O Profissional de Apoio Escolar atua nas unidades escolares junto aos estudantes com deficiência física, deficiência intelectual e/ou múltipla e TEA, que demandem apoios contínuos e múltiplos nas atividades de alimentação, higiene e locomoção e em todas nas quais se fizer necessário, evitando o seu isolamento nos diversos ambientes. Assim, sempre que for necessário auxiliar nas atividades, deverá informá-lo acerca dos procedimentos que serão tomados, principalmente se for relacionada à sua higienização e, se possível, esperar o seu consentimento. Deve ficar atento, observando e evitando situações que ofereçam riscos

de acidentes como, piso escorregadio, tapetes soltos, cantos de mesa, objetos pontiagudos, banheiro sem acessibilidade e outros.

Cabe a esse profissional, de acordo com Decreto 10.343/2023, colaborar com o Professor Regente nas ações pedagógicas junto a esses estudantes como: práticas de sistematização ou revisão do conteúdo e atividades em grupo e pesquisas, elaboração do PEI. Participar do Conselho de Classe, apresentando informações coletadas durante o processo e registradas nos relatórios elaborados, periodicamente;

Faz-se necessário antecipar-se à chegada dos estudantes e acompanhá-los e/ou auxiliá-los nas atividades inerentes às suas atribuições, durante todo o período em que estiverem na escola.

3.4.5 Do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Segundo o Decreto 7.611/2011 o AEE é ―compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Ainda, segundo o Decreto, deverá ser prestado das seguintes formas:

I - Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;

II - Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Esse atendimento é oferecido nas unidades educacionais da rede estadual aos estudantes que constituem o público da EE, que serão atendidos pelo Professor de AEE e que deverá organizar os atendimentos em agrupamentos, por especificidades de até quatro estudantes, podendo também atender individualmente nos casos que demandam apoios significativos. O AEE deverá ser institucionalizado pelo Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, como estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Assim, apresentam-se as seguintes orientações:

- As Unidades Escolares deverão orientar a família e o estudante quanto à importância da participação no AEE;
- Deve ser ofertado em horário inverso às aulas dos componentes curriculares, na Sala de Recursos Multifuncionais/Sala de Atendimento Educacional

Especializado, que poderá ser ofertado na mesma unidade escolar em que o estudante se encontra matriculado, ou em outra, na mesma área de abrangência (Salas Polo de AEE);

- Não deve ser confundido com ―aula de reforço ou apoio temporário, pois, tem caráter complementar ou suplementar, não substituindo a escolarização obrigatória prevista na legislação educacional;
- Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

Observação: Poderá ser ofertado no pré-turno, no pós-turno ou no mesmo turno para os estudantes que residem na zona rural ou matriculados no CEPI, desde que não coincida com o horário das aulas dos componentes curriculares.

3.4.6 Do Professor e Professora de AEE

De acordo com a legislação vigente e orientações, o(a) Professor(a) de AEE tem a função de —identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2011).

A ação é articulada com a Coordenação Pedagógica, os Professores Regentes, os Profissionais de Apoio Escolar, os Intérpretes/Guia Intérpretes de Libras, a família e demais profissionais da educação. Nesse sentido, o papel principal é promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes, de modo que favoreça o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, promovendo a autonomia e a independência.

Deverá organizar os grupos de atendimento, levando em consideração o tipo de necessidade, especificidade e o nível de desenvolvimento, haja vista as diferentes metodologias e instrumentais que cada grupo requer. Desse modo, precisa observar os conteúdos específicos para cada tipo de público, os quais serão organizados da seguinte forma:

- AEE para estudantes com déficits intelectuais;
- AEE para estudantes com deficiência auditiva/surdez e surdo cegueira;
- AEE para estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão);
- AEE para estudantes com altas habilidades/superdotação;

As atividades pedagógicas não podem ser iguais para todos os estudantes. Faz-se necessária avaliação diagnóstica para identificar o desenvolvimento cognitivo, sensorial, comportamental, físico, motor e acadêmico individual para a sistematização do Estudo de Caso, que subsidiará a elaboração do Plano de AEE e os procedimentos/instrumentos para a avaliação do desenvolvimento.

Para tanto, é importante buscar informações acerca do estudante junto aos Professor/es Regente/s, o/s Profissionais de Apoio Escolar, o/s Coordenador/es Pedagógico/s, os Intérpretes/Guia Intérpretes de Libras, familiares ou responsáveis, para subsidiar o planejamento das atividades.

Assim, ao desenvolver suas atividades, é imprescindível atentar-se para as seguintes orientações:

- Para dar início ao atendimento é necessário elaborar o Estudo de Caso e o planejamento. É preciso informar-se sobre o contexto educacional no qual o

estudante está inserido, registrando suas dificuldades, habilidades, desejos, preferências entre outras questões relacionadas ao cotidiano familiar e escolar. Dessa forma, adotar procedimentos tais como: observar ou colher informações de sua rotina nos diversos espaços (sala de aula, recreio, biblioteca, refeitório, dentre outros); realizar entrevista com o/s professor/es regente/s, profissionais de apoio escolar, intérprete/guias de Libras, familiares e/ou responsáveis;

- O Estudo de Caso deve conter os seguintes elementos: a) identificação com informações sobre o contexto familiar (idade, série, escolaridade, tipo de deficiência); uso de medicações, rotinas na família e sociedade etc.; e escolar (identificar quais os conceitos acadêmicos e espontâneos foram internalizados, identificar suas habilidades e potencialidades em todas as áreas);
- É importante salientar que é impossível elaborar um Plano de AEE sem antes realizar Estudo de Caso;
- O Plano deve ser direcionado para o ensino de conteúdos específicos do AEE, estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de tecnologia, diferenciados daqueles desenvolvidos na sala de aula regular;
- Para a elaboração do Plano o(a) Professor(a) seguirá as orientações da Gerência de Educação Especial e utilizará, exclusivamente, o instrumento definido para tal finalidade;
- É necessário realizar a avaliação contínua e processual e sistematizar, bimestralmente, as informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento no Relatório Descritivo de Avaliação do AEE;
- O relatório precisa explicitar os avanços no desenvolvimento, sinalizando os aspectos que necessitam ser abordados subsequentemente, de forma a orientar, não só o trabalho do (a) Professor (a) de AEE, como a ação pedagógica na sala de aula comum, apontando as abordagens didático-metodológicas a serem inseridas.
- Orientar os professores regentes sobre/para a elaboração do PEI, bem como a sistematização dos Relatórios de Avaliação da Aprendizagem e do Desenvolvimento do Estudante e Certificação de Terminalidade Específica (para estudantes com deficiência intelectual; transtorno do espectro autista e deficiência múltipla que apresentem deficiência intelectual).
- Necessita ser um colaborador assíduo dos Professores Regentes, orientando-os quanto às flexibilizações curriculares, enriquecimento curricular.

3.4.7 Do intérprete/guia-intérprete de LIBRAS

O Intérprete/Guia-Intérprete de Libras é o profissional que irá contribuir para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante surdo ou surdocego. Mediando a comunicação com a comunidade escolar, não se restringindo à mera interpretação dos conteúdos ministrados em sala de aula, como também participando como mediador em todas as atividades e eventos previstos no calendário escolar da unidade. Orientar aos demais profissionais da unidade educacional quanto à diversidade linguística e cultural desses estudantes, dando suporte na compreensão dessa diferença.

Assim, no primeiro contato com o/s estudante/s surdos/surdo-cegos o Intérprete/Guia-Intérprete de Libras deverá averiguar quais os tipos de linguagem ele/s utiliza/m (oral, escrita, língua de sinais, tátil, gestos padronizados, leitura labial, entre outros), para facilitar a comunicação entre professor regente/Intérprete/Guia- Intérprete e estudante. Ressalta-se que a atribuição de mediar o ensino é do professor regente, cabendo ao Intérprete/Guia-Intérprete apenas interpretar e/ou traduzir.

Sendo assim, é possível observar que o Estado de Goiás vem passando por uma considerável ampliação das atribuições, às quais subsidiaram os procedimentos de implementação das políticas públicas de EE.

No município de São Miguel do Araguaia, há encaminhamentos desde 2002 com a implantação das Salas de Recursos sobre as propostas da EE e foram intensificadas a partir de 2008 com a PNEE-PEI.

4. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM OU SEM DEFICIÊNCIA[9]

As normativas nacionais e do Estado de Goiás apresentadas anteriormente, enfatizam a importância do respeito à diversidade e garante ao PAEE parâmetros e respaldo legais. Assim, para proporcionar a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, precisamos promover discussões e reflexões para além das letras da lei e do capital, em que todos os sujeitos tenham um pleno desenvolvimento do potencial humano e da sua dignidade.

Marx e Engels (1987) afirmam que, para os homens fazerem história, precisam estar em condições de sobrevivência, satisfazendo suas necessidades básicas para viver. Fatos esses que se concretizam por meio do trabalho. O lema do novo milênio, segundo Góes (2002, p 108.), são oportunidades iguais, e ainda, declara que o aluno deve ter direitos iguais para formar-se como pessoa participante em diferentes esferas sociais e, nesse sentido, receber condições diferenciadas de desenvolvimento e educação, para uma existência ou vivência cultural digna (Góes, 2002, p. 110).

Os pressupostos da teoria sociocultural, somada à teoria das inteligências múltiplas, dão vida e sustentam as propostas e ações do PEEDI, já que o cenário escolar vislumbra no leque da diversidade humana, a necessidade de se garantir educação para todos.

O paradigma sociocultural — mais conhecido como sociointeracionista — aborda o desenvolvimento das funções psíquicas dos sujeitos, as quais, de acordo com Vygotsky (1989) se apresentam em níveis. A saber:

- Nível potencial, de modo geral, refere-se à capacidade do sujeito de desempenhar tarefas com ajuda de companheiros mais capazes. Nesse caso, o conhecimento que se encontra no plano externo, é interiorizado a partir da mediação do outro (que pode ser o professor, a família, um colega mais capaz naquela tarefa específica).
- Nível real, referente a etapas de desenvolvimento já alcançadas pelo indivíduo. São, na verdade, o resultado de aprendizados efetivados, de informações, habilidades, valores, atitudes e crenças internalizados a partir das interações entre o sujeito e o meio social.

Ao postular a existência desses dois níveis de desenvolvimento, real e potencial,

---

[9] Este tópico contém síntese do texto: Concepções e Princípios da Educação Inclusiva, produzido por Lorena Rezende Carvalho. Graduada em fonoaudiologia, pedagogia e Mestra em educação. Caderno 9, Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva: 10 anos de história, publicado em 2010, SEDUC GO, páginas 48-57.

Vygotsky, define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como:

> A distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1996, p. 97).

Na realidade, a ZDP diz respeito ao caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas e estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Há nessa formulação um dado importante que decide o sucesso escolar, não só dos educandos que possuem algum tipo de necessidade especial, mas de toda a diversidade que compõe o alunado: trata-se da mediação, isto é, do apoio oferecido pelo meio social, das intervenções, dos modelos e das pistas apresentadas pelo educador. É com base nesse preceito que Vygotsky (1989) observa que aquilo que uma criança faz com ajuda hoje, fará sozinha amanhã.

A construção das funções psíquicas apresenta-se vinculada à apropriação da cultura humana, através das relações interpessoais e sociais. Segundo Vygotsky (1989), essa noção pode ser transposta para a realidade específica de sala de aula.

Para o teórico, a educação formal é, por excelência, a modalidade de educação responsável pelo desenvolvimento dos processos evolutivos da cognição, é uma consequência do conteúdo internalizado através das relações que ocorrem ao longo do processo educativo. A associação que se pode fazer entre essa ideia e a questão do aprendizado de pessoas com algum tipo de necessidade especial (deficiência mental, auditiva ou visual, por exemplo) é que o limite apresentado por tais pessoas podem ser superado na medida das interações com conhecimentos científicos trabalhados pela escola comum. A educação formalizada tende a exigir mais dos processos mentais e ao exigir, leva-os a evolução.

O estudioso acrescenta que a pessoa com algum tipo de deficiência não é menos desenvolvida que as demais, mas o processo se dá de maneira diferente. De acordo com o autor, o limite, seja físico, sensorial ou mental, pode levar a um acúmulo de energia psíquica que, dependendo do apoio do meio social, resulta em desenvolvimento cognitivo diferenciado (Van Der Veer & Valsiner, 2001). Daí suas reais possibilidades de aprendizado que se distinguem daquelas apresentadas por pessoas sem déficit, exclusivamente devido ao ritmo e aos caminhos percorridos na realização de suas funções mentais superiores.

Ao apropriar-se da ideia de nível real e potencial de desenvolvimento, é possível fazer

uma relação com a teoria das inteligências múltiplas, já que em ambas as propostas se fazem presente a noção de potencialidade, capacidade e estilos de aprendizagem. E, principalmente, o pressuposto de que esses aspectos não são inatos, mas resultam das interações entre a pessoa e o meio sociocultural no qual está inserida. Autores como Gardner (1998) e Armstrong (2003), esclarecem que a inteligência não é única e que não pode ser aferida. O ser humano possui oito inteligências, as quais se combinam de forma bastante individualizada e se desenvolvem de acordo com os estímulos do meio social. Sendo assim, não se pode, por exemplo, determinar que um aluno apresenta-se menos inteligente, se suas respostas relativas ao conhecimento matemático não são satisfatórias. Ele provavelmente é capaz de resolver problemas, lançando mão de outros tipos de inteligências.

Como se verifica, esses pilares da teoria sociocultural e a teoria das inteligências múltiplas, abrem caminhos e sustentam cientificamente a criação e a consolidação de uma escola aberta para a multiplicidade de cultura, saberes, níveis sociais e de desenvolvimento e tipos de inteligências.

De modo geral, a universalização do acesso e da permanência de todos os alunos às escolas comuns não implica em receitas fantásticas ou em meras modificações de ordem física e material, mas referem-se essencialmente a mudanças paradigmáticas que, por sua vez, refletem novas formas de pensar, novos comportamentos e atitudes. No interior dessas mudanças gerais inclui-se ainda a adoção de alternativas educacionais, compondo uma organização pedagógica realmente voltada aos diversos níveis, estilos e ritmos de aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola em processo de inclusão deve ser considerado como a carteira de identidade da escola, evidenciando os valores, a cultura e as especificidades do alunado diverso. Espera-se ainda, que prevaleça o propósito de oferecer a todos, a igualdade de oportunidade educacional, o que não significa necessariamente, que sejam idênticas para todos. Quer dizer, os objetos de estudos trabalhados em sala de aula, devem ser essencialmente os mesmos para todos os educandos, com ou sem deficiência, mas os professores devem lançar mão de flexibilizações no currículo, nas técnicas e nos métodos de ensino.

Uma sala de aula heterogênea, caracteristicamente composta por diferenças culturais, sociais, étnicas, sensoriais, físicas, mentais e outras, exige que se criem contextos educacionais capazes de atender a todos. Não se trata, portanto, de práticas de ensino específicas na tentativa de se viabilizar um trabalho individualizado. A inclusão prevê a utilização de recursos e ferramentas que possam auxiliar os processos de ensino-aprendizagem de todos. Isso será

possível na medida em que os professores considerarem as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorarem suas capacidades de aprender. Nesse sentido, o que está em jogo é a qualidade de ensino, a qual, fundamentalmente deve ancorar-se em metodologia de ensino-aprendizagem sociointeracionistas.

Segundo a filosofia inclusiva, as escolas consideradas de qualidade não são as que preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, as tarefas mecânicas e a concepção tradicional a respeito do erro. Mas são sim as que formam pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais humanitária.

Com efeito, a proposta pedagógica inclusiva orienta-se pela LDBEN, caracterizando-se por:

- Formação de redes de conhecimento interligado, em contraposição a currículos apenas conteudísticos.
- Internalização de saberes e conceitos decorrentes da transversalidade curricular, distinguindo-se da prática pedagógica baseada no consumo passivo de informações e de conhecimentos sem sentido;
- Descoberta, inventividade e autonomia do sujeito na conquista do conhecimento, processo este que se dará sob mediação do professor;
- Ambientes polissêmicos, favorecidos por temas de estudo que partem da realidade e da identidade sociocultural dos alunos;
- Processos pedagógicos baseados em debates, pesquisas registros escritos, falados, observação, vivências e outros;
- Avaliação dinâmica, contínua e que acompanha todo o percurso dos alunos, incluindo seus avanços, retrocessos e dificuldades;
- Características curriculares que facilitem o atendimento às necessidades especiais, dentre elas, a flexibilidade, isto é, a não obrigatoriedade de que todos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado.

Esse conceito de flexibilidade guarda uma relação direta com a questão da temporalidade, bem como com a terminalidade específica, os quais podem ser assim entendidos:

- Temporalidade: surge como resposta às necessidades especiais de alunos com deficiência mental e com deficiências múltiplas, possibilitando-lhes a conclusão em tempo maior, do currículo previsto para o ano/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, procurando-se evitar grande defasagem idade/ano.

• Terminalidade específica: define-se como uma certificação de conclusão de escolaridade, fundamentada em avaliação pedagógica para os casos de alunos cujas necessidades especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental.

O teor desta certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja competitivo ou protegido. Estes pressupostos apresentam-se respaldados em alguns dispositivos legais como o art. 59 da Lei Federal nº 9394/96 e o Artigo 8º, § 3º e 4º da Resolução CEE 07/2006 do Estado de Goiás.

No caso específico dos alunos com altas habilidades/superdotação devem-se garantir um tempo menor para conclusão do ano ou etapa escolar, segundo estabelece o art 24, V, alínea —c, da Lei 9.394/96 e o artigo 9º da Resolução CEE 07/2006 do Estado de Goiás.

4.1 Programas de inclusão: da teoria à prática[10]

O Programa de Inclusão que visa fundamentalmente transformar o sistema educacional segundo princípios éticos de valorização do ser humano, será gradativamente implantado em todas as escolas do Estado de Goiás. Trata-se de uma proposta que mobiliza todos os agentes educacionais, envolvendo alunos, família e sociedade de modo geral. Esta proposta é operacionalizada com base em ações consideradas prioritárias, quais sejam:

- Sensibilização e conscientização da comunidade escolar acerca da filosofia inclusivista, através de palestras, cursos, reuniões, assessorias dentre outros;
- Capacitação continuada dos professores e dos técnicos que deverão compor a equipe de apoio à inclusão;
- Orientação às SRE Educação e Unidades Escolares jurisdicionadas, sob a legislação referente à inclusão educacional, a fim de que os regimentos escolares sejam elaborados em consonância com o Programa de Educação para a Diversidade Numa Perspectiva Inclusiva;
- Redefinição de conceitos e formas de avaliar para alunos de modo geral;

Orientação às SRE acerca das adequações curriculares, propondo modificações nos

[10] Este tópico contém síntese do texto: Concepções e Princípios da Educação Inclusiva, produzido por Lorena Rezende Carvalho. Graduada em fonoaudiologia, pedagogia e Mestra em educação. Caderno 9, Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva: 10 anos de história, publicado em 2010, SEDUC GO, páginas 48-57

objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais;

- Orientação à comunidade escolar a respeito das possibilidades de flexibilização relativa ao tempo de conclusão do currículo previsto para o ano escolar, bem como à certificação de conclusão de escolaridade (temporalidade e terminalidade, respectivamente);
- Viabilização de recursos didáticos pedagógicos e equipamentos específicos como:

-LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais;
-Interpretação de Libras;
-Ensino de Língua Portuguesa para surdos;
-Orientação e mobilidade;
-Utilização do Soroban;
-Ajudas técnicas;
-Educação física adaptada.

- Remoção de barreiras de comunicação, arquitetônicas e atitudinais;
- Acompanhamento, avaliação e reestruturação das ações referente ao
- projeto escola inclusiva;
- Assessoria às SRE e às escolas por parte dos técnicos da Coordenação de Ensino Especial e da Equipe Multiprofissional de Apoio Educacional

A inclusão não tem como objetivo desconsiderar que as diferenças são realidade, mas busca reconhecer e apoiar o desenvolvimento da autoidentidade no interior da diversidade. A proposta tem como alvo —criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente e esse objetivo não é atendido por nenhuma falsa imagem da homogeneidade em nome da inclusão (Stainback & Stainback, 1999). Na realidade, uma escola inclusiva deve apresentar uma coerência das estratégias didáticas e a atitude dos professores em relação à diversidade de ideias, de experiências, atitudes, estilos de aprendizagem, ritmos, capacidades, interesses etc. O Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva vem, portanto, acena para uma realidade escolar na qual, antes de tudo, deverá vigorar a ideia de que a diversidade é uma fonte de riquezas.

5 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, os sujeitos participantes, a caracterização do município em que os dados foram coletados e a análise. Analisamos também, qualitativamente, os dados da pesquisa documental e de campo referentes a São Miguel do Araguaia.

O projeto intitulado **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia** foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Mato Grosso — CAAE nº 71944623.40000.5166, em 03 de outubro de 2023, sendo autorizado sob Parecer nº 6.447.383.

O principal instrumento utilizado para o levantamento dos dados necessários foi o questionário semiestruturado, realizado de forma presencial com as equipes da CRE, da SEMEC, com as professoras de recursos da Escola Municipal Maria Astéria (ensino fundamental - anos iniciais) e do CEPI São Francisco de Assis (ensino fundamental - anos finais), do município de São Miguel do Araguaia. O contato ocorreu no período compreendido entre novembro e dezembro do ano de 2023.

A seguir, os escritos prosseguem com os dados referentes à pesquisa de campo e análise.

5.1 Procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa

Nesta pesquisa, delimitou-se como objeto de investigação a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental/anos iniciais e finais, cuja responsabilidade administrativa é respectivamente municipal e estadual. Para tanto, o problema da pesquisa está definido da seguinte forma: como estão se efetivando as Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no município de São Miguel do Araguaia?

Os fundamentos encontram-se no Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Para fundamentar a escolha da base filosófica, dialogamos com Gil (2007) e Severino (2007). A escolha desse referencial teórico deve-se ao fato de compreender que nos capacita com o conhecimento da totalidade e da historicidade dos fatos. Sendo basilares para estabelecer uma nova prática social em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é apenas uma questão de saber, mas também de poder. Por essa razão, a práxis humana é

uma ação histórica e social guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana (SEVERINO, 2007).

Para Gil (2008) a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo apresentar respostas para os problemas que se apresentam na realidade vivenciada. É racional porque se vale, sobretudo, da razão e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de ideias organizadas (GIL, 2008, p. 22). No entanto, para que seja possível traçar e compreender um fenômeno e suas relações, é preciso utilizar de instrumentos que possibilitem fornecer as informações para descrever com fidedignidade a realidade em questão.

Para respaldo, reflexão e análise desta pesquisa, buscou-se também embasamento na Teoria Histórico-Cultural (THC), pois essa abordagem baseia-se em princípios marxianos e colabora com o intuito da pesquisa. Dambros (2013), ressalta que Vygotsky pautava-se nesses princípios por acreditar que todos os fenômenos sociais devem ser estudados como processos em movimento, não secundarizando sua totalidade.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com o levantamento e a reflexão sobre documentos oficiais que subsidiaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Investiga também sobre as contribuições da THC para a educação de pessoas com ou sem deficiência. É um estudo de caráter teórico-prático: o aspecto teórico abrange a análise de documentos sobre a proposta de educação inclusiva. Quanto ao aspecto prático, os dados foram reunidos por meio da pesquisa de campo.

Configura-se como uma pesquisa qualitativa, com base nos preceitos de Gil (2007), para explicar que esse tipo de investigação e de levantamento se caracteriza pela interrogação direta a um grupo de pessoas, sobre o problema a ser pesquisado, com posterior análise das informações coletadas.

A opção por utilizar a entrevista semiestruturada mostrou-se adequada, uma vez que permite o diálogo com os participantes por intermédio de um roteiro previamente planejado, mas flexível, possibilitando interação nos quais os entrevistados ficam mais à vontade para relatar suas experiências e expectativas (GIL, 2008).

A revisão documental e a parte teórica compreendem a análise de documentos oficiais e pesquisas sobre a proposta de Educação Especial com foco, em especial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Nesse sentido, apresentam-se documentos do Estado de Goiás referentes à modalidade em questão.

As etapas desse processo de trabalho assim se configuram:

- Elaboração do questionário semiestruturado para o estudo, entrevista e levantamento de dados;
- Enumeração de ações e encaminhamentos das políticas públicas inclusivas junto a CRE, SEMEC e suas coordenações, no ano de 2023, sendo: Coordenações da Educação Inclusiva das redes estadual e municipal, em São Miguel do Araguaia- GO;
- Verificação do número de alunos, público-alvo da Educação Especial nesse período, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, tanto no ensino regular como em SRM (mapeamento do ano de 2023);
- Levantamento do número de SRM no município. Averiguando questões como concursos públicos realizados, contratação de professores no ensino regular para apoio pedagógico e para SRM, bem como formação continuada dos professores;
- Elaboração do Produto Educacional, obrigatório para o mestrado profissional. Neste caso, trata-se de material didático, com intuito de ser disponibilizado aos profissionais da educação (das redes estadual e municipal) de São Miguel do Araguaia, compreendido a partir deste ponto apenas como S.M.A.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi elaborado com base na Resolução N.º 07/2006 - CEE/GO, nas Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO 2023 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), como consta no apêndice. As entrevistas semiestruturadas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2023 com os seguintes atores: Coordenador Regional de Educação, Coordenador do Ensino Fundamental dos anos finais, Mediador da inclusão, Secretário Municipal de Educação, Coordenador Municipal da inclusão e os Professores das Salas de Recursos das duas escolas envolvidas, sendo uma municipal de Ensino Fundamental - anos iniciais e outra estadual - anos finais, realizadas de forma presencial, nas datas de disponibilidade dos entrevistados, previamente acordadas entre os parceiros.

Os dados coletados foram organizados em categorias: a inclusão dos alunos no Município de São Miguel do Araguaia, SRM e a organização funcional do AEE, evidenciarão se os encaminhamentos legais estão consolidados. Para a realização do processo, inicialmente solicitou-se autorização ao CRE e a SEMEC, logo após o primeiro contato presencial para apresentar os objetivos da pesquisa. Naquele momento foi disponibilizado para assinatura, o Termo de Ciência do Responsável pelo Campo de Estudo (Apêndice A). De posse da autorização, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética.

Após a autorização do CEP, iniciou-se a realização da pesquisa de campo. Antecipando o início da entrevista, foi disponibilizado e explicado aos profissionais sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregando-lhes a respectiva cópia (Apêndice B).

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, gravadas e transcritas na íntegra para preservar a fidelidade das informações. Alguns dados solicitados dispensaram um tempo para levantamento e envio posterior via e-mail.

O instrumento utilizado consistiu em um roteiro de caracterização para a entrevista semiestruturada, que tratou de questões relativas à EE, composto por três questões centrais e contemplou os seguintes temas norteadores: Inclusão dos alunos no município de São Miguel do Araguaia/GO; Salas de Recursos Multifuncionais e critérios para organização funcional do AEE/SRM.

Após apresentação da natureza metodológica, torna-se importante explicitar os critérios utilizados para a pesquisa de campo, tais como: caracterização do município da pesquisa, da Educação Especial e análise dos dados coletados.

5.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa, constam no quadro a seguir. Para manter o anonimato dos participantes utilizou-se nomes fictícios para designá-los.

Quadro 1 - Sujeitos da SEMEC entrevistados em 2023

Sujeitos Entrevistados – SEMEC e UNIDADE ESCOLAR	**Participantes**	**Total**
Secretária Municipal de Educação de S.M.A.	Maria	1
Coordenadora da Educação Especial	Cintia	1
Coordenadora do Ensino Fundamental	Andreia	1
Professora de AEE Escola Municipal Maria Astéria	Rita	1
	Total	4

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

O quadro apresenta os profissionais da SEMEC do município de São Miguel do Araguaia. Um dos critérios para a realização da coleta de dados foi a entrevista semiestruturada de forma presencial.

Quadro 2 - Sujeitos da CRE /SEDUC entrevistados em 2023

Sujeitos Entrevistados – CRE e UNIDADE ESCOLAR	**Participantes**	**Total**
Coordenadora Regional de Educação de S.M.A.	Vilma	1
Mediadora da Inclusão	Leticia	1
Coordenadora do Ensino Fundamental	Patrícia	1
Professora de AEE do CEPI São Francisco de Assis	Norma	1
	Total	4

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

O quadro 2 apresenta os profissionais da CRE do município pesquisado. Um dos critérios para a realização da coleta de dados foi a entrevista semiestruturada de forma presencial.

O objetivo das entrevistas com as equipes gestoras das redes municipal e estadual consistiu em compreender os encaminhamentos e ações já existentes a partir da PNEEPEI de 2008 (nacional), em conformidade com as legislações estaduais, nas escolas de Ensino Fundamental anos iniciais e finais do município pesquisado.

5.3 Caraterização do município pesquisado[7]

São Miguel do Araguaia é uma cidade que está localizada no noroeste goiano às margens do Rio Araguaia, sendo este um dos maiores rios do Brasil e sem dúvida um dos mais importantes do Estado de Goiás. Cortado pelas rodovias BR 080, GO-164 e GO-244, o município está à distância de 483 quilômetros da capital, Goiânia e a 50 quilômetros de Luiz Alves do Araguaia (Rio Araguaia) e tem altitude de aproximadamente 337 metros. Através do porto de Luiz Alves, com belíssimas e únicas paisagens naturais e magnificas praias fluviais, São Miguel do Araguaia é o ponto de acesso à Ilha do Bananal, maior ilha fluvial do mundo.

A história da urbanização da cidade começou em 1952, com a chegada de três pioneiros que adquiriram extensa área de terra, de grande fertilidade e se dedicaram à agricultura e à criação de gado. Foi criado em 14 de novembro de 1958, desmembrado de Porangatu. Atualmente, tem sua economia apoiada na agricultura, pecuária, comércio e também turismo, que vem se diversificando nos últimos anos, principalmente o náutico e o de pesca.

A população se orgulha do município, conhecido como berço dos gigantes (devido

aos peixes Pirarara, Piraíba e Pirarucu). O amor pela cidade encontra-se encravado no hino, que declara em seus versos: —São Miguel do Araguaia de turismo, gente brava e corajosa que abriga nas praias arenosas o homem forte e varonil (Fonte: Secretaria de Turismo de São Miguel do Araguaia).

Mapa 1 - Localização do Estado de Goiás com foco no município de São Miguel do Araguaia

Fonte: IBGE (2018).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, a população estimada era de 21.920 habitantes. Quando analisado o Censo escolar, o número de alunos matriculados é de 3.586 entre as modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Médio (Educação Básica). Considerando que o *córpus* desta pesquisa consiste na verificação da implementação da PNEEPEI no município em questão, dados sobre a caracterização são importantes para situar o estudo.

5.3.1 Caracterização da EE em São Miguel do Araguaia[11]

Por séculos temo-nos deparado com inúmeros desafios no sentido da educação e de maneira singular em relação à educação das pessoas com alguma deficiência. Não obstante, a educação especial em S.M.A seguiu a mesma trajetória de todo território brasileiro e do Estado de Goiás, iniciando com uma abordagem segregacionista e assistencial voltada para o cuidado e o bem-estar da pessoa deficiente.

A sala atendia a modalidade compatível ao que hoje se denomina a primeira fase do ensino fundamental. No ano seguinte nasce a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entidade civil de caráter assistencial, sem fins lucrativos, de duração ilimitada, com sede e foro na cidade de São Miguel do Araguaia, em 22 de setembro de 1989 (conforme publicado em Diário Oficial do Estado de Goiás Nº 15.816, folha 07ª).[12]

Com a ampliação da capacidade e da oferta e o aumento da procura por parte de pais de crianças e jovens excepcionais, é fundada em 17 de março de 1990, a Escola Especial Zeli de Oliveira Vilela com atendimento a 55 (cinquenta e cinco) estudantes com deficiência. Em 2005 a APAE foi reconhecida pelo Ministério da Saúde pelos serviços de saúde prestados durante sua história, efetivando convênio com o Sistema Único de Saúde (SUS), fazendo parte também da Política Nacional de Saúde.

Quanto a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Municipal, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a Coordenação Regional de Educação informou-nos que seguem os encaminhamentos e instruções da legislação do Estado do Goiás, fundamentada legalmente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

---

[11] [7] Este tópico contém informações colhidas do MAPEAMENTO SITUACIONAL: Destinos Turísticos Inteligentes do Estado de Goiás, Estudo 23 — Sistema Territorial Turístico de São Miguel do Araguaia.

[12] Este tópico contém informações colhidas do livro ata: Histórico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Miguel do Araguaia, no período de janeiro de 1988 a dezembro de 2015 pela diretoria da associação, páginas 02-56.

5.4 Apresentação de dados e análise pesquisa[13]

Após a realização das pesquisas semiestruturadas, passamos a compilação dos dados coletados. O roteiro das entrevistas foi constituído por questões relativas à EE, que permitiram a caracterização da pesquisa e que serão utilizadas como **categorias de análise**. A saber, as três elencadas são:

- ✓ Inclusão dos alunos no Município de São Miguel do Araguaia;
- ✓ Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM;
- ✓ Organização funcional Atendimento Educacional Especializado — EE/SRM.

As entrevistas com os profissionais da SEMEC e da CRE tiveram como intuito, obter informações acerca das legislações do município sobre a EE, à luz das normativas estaduais; a formação do professor para trabalhar AEE; e os recursos disponibilizados para SRM. Foi por meio das respostas dos profissionais da SEMEC E CRE que os dados da pesquisa de campo foram coletados.

Em um primeiro momento, consideramos importante fazer o **levantamento dos IDEB** do município em questão. A seguir, apresentamos nas tabelas 1 e 2 os dados retirados do portal do IBGE[9], considerando o período entre os anos de 2011 e 2021, quanto ao IDEB do município pesquisado. Nossa análise restringiu-se aos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Tabela 1 - Índices do IDEB (2011 e 2021) – 5º ano - São Miguel do Araguaia/GO

RESULTADOS IDEB SMA - 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Iniciais)		
Município de São Miguel do Araguaia	2011	2021
IDEB observado	5.3	5.9

Fonte: Quadro organizado pela autora com informações colhidas do MEC, INEP – Censo.

Tabela 2 - Índices do IDEB (2011 e 2021) – 9º ano - São Miguel do Araguaia/GO

RESULTADOS IDEB SMA 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL (Anos Finais)		
Município de São Miguel do Araguaia	2011	2021
IDEB observado	4.2	5.3

Fonte: Quadro organizado pela autora com informações colhidas do MEC, INEP - Censo.

---

[13] [9]Este tópico contém informações colhidas do portal do IBGE: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/sao-miguel-do-araguaia/panorama e do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo educacional 2011 e 2021.

"A opção pelas tabelas visa demonstrar, de forma individualizada, os dados obtidos. Observa-se uma evolução nos índices do IDEB no município de 2011 a 2021. Destaca-se que a meta do Governo Federal era alcançar um índice geral de 6,0 para a educação brasileira até 2022, ano do bicentenário da Independência.

Verificou-se que a rede pública de ensino infantil e fundamental, até o segundo semestre de 2021 contabilizava 15 instituições, totalizando 3.291 alunos atendidos. A SEMEC conta com 03 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)[14] e 09 Escolas Municipais (1º ao 5º ano), sendo que 01 oferece período integral. Já a CRE de SMA conta com 03 Escolares Estaduais (6º ao 9º ano) e 01 oferece período integral. Dentre os estudantes atendidos pela rede pública de ensino no referido ano, 254 são públicos da EE, matriculados e atendidos no PAEE em atendimentos de complementação e suplementação. Segundo disponibilização nas tabelas a seguir:

Tabela 3 - Demonstrativo de Matrículas em SMA/GO – 2021

Demonstrativo de matrículas	**Número de Instituições**	**Números de Alunos**
Instituições de ensino infantil Creches e pré-escola públicas	03	689
Instituições de Ensino Fundamental Escolas públicas (anos iniciais)	09	1.395
Instituições de Ensino Fundamental Escolas públicas (anos finais)	03	1.207
Total Educação Infantil e Ensino Fundamental		3.291

Fonte: Quadro organizado pela autora com base nos dados da EB da SMEC e CRE de SMA

Tabela 4 - Atendidos (complementar e suplementar) – SRMs/SMA - 2023

ESCOLAS	**MÁTRICULAS**	**SALA DE RECURSOS**	**APOIO PEDAGÓGICO**	**TOTAL**
Escola A	35	35		35
Escola B	13	13	-	13
Escola C	31	31	-	31
Escola D	14	-	14	14
Escola E	02	-	02	02
Escola F	05	-	05	05
Escola G	17	17	-	17
Escola H	09	09	-	09
Escola I	01	-	01	01
Escola J	05	-	05	05
Escola K	03	-	03	03
Escola L	05	-	05	05

[14] CMEIs - São estabelecimentos de ensino municipais que oferecem as modalidades de Educação Infantil.

11Segundo MEC - Diretrizes Operacionais da Educação Especial o AEE é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar a formação dos alunos com deficiência, TGD, como apoio permanente e limitado, no tempo e na frequência dos estudantes às SRM ou II - suplementar a formação de alunos com AH/ SD.

TOTAL	140	105	35	140

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelas Coordenadoras da EE da SEMEC e CRE de S.M.A.

De acordo com o relato das equipes da CRE da SEMEC, no **ano de 2023** foi possível verificar que, das **12 unidades escolares** públicas de ensino fundamental (anos iniciais e finais), com um total de **140 estudantes** público da inclusão, 05 ofertavam o AEE em SRM, atendendo **105 estudantes**.

As demais unidades possuíam alunos com deficiência matriculados ofertando apoio pedagógico (reforço escolar) no contraturno, atendendo **35** estudantes.

De acordo com informações da Agência Goiana Cora Coralina de Notícias[15] a rede pública estadual de ensino contava em 2021 com 291 SRM prontas e com mais 28 a serem inauguradas e entregues, somando assim um total de 319 salas em todo o Estado. Segundo Relatório Nominal de Alunos com NE, retirado do SIGE — SEDUC/2023, o município continua atendendo um total de **116 estudantes**. Público da EE na Escola Especial Zeli de Oliveira Vilela (**APAE**), ofertando os seguintes: 1 turma de **Intervenção Precoce** (0 a 03 anos – 10 estudantes com TEA); 1 turma de **Jardim I** (04 a 05 anos — 11 estudantes com TEA); 1 turma de **Jardim II** (05 a 06anos — 05 estudantes com TEA); 4 turmas de **Ensino Fundamental Especial** (1º ano — 41 estudantes com TEA e Paralisia cerebral); 4 turmas de **EE de Jovens e Adultos** (4º ano — 42 estudantes com e paralisia cerebral); 1 turma de **EE de Jovens e Adultos** (7º ANO — 07 estudantes com TEA e Paralisia cerebral).

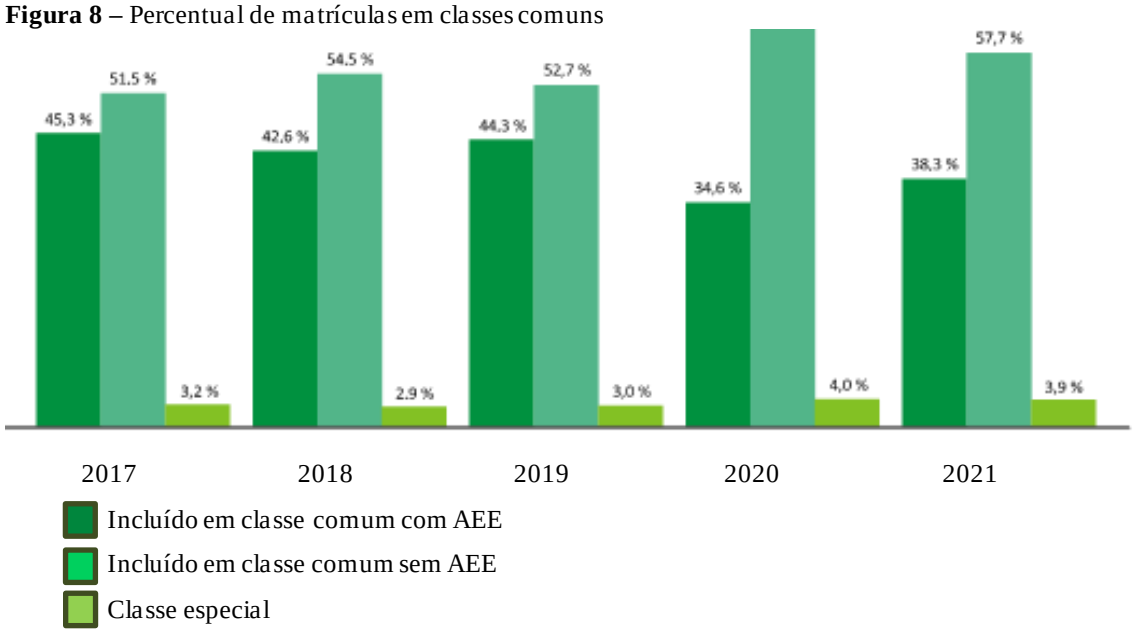
Em análise comparativa entre o número de matrículas de PAEE no ensino comum, de distribuição de SRM e oferta de Apoio Pedagógico, observamos que SMA avançou ao propor condições de acesso à escola comum aos alunos com deficiência. Até a data da entrevista em 2023, havia 05 SRM em pleno funcionamento em escolas públicas municipais e estaduais, atendendo um quantitativo de 105 estudantes. Sendo que àquelas que não possuem a referida sala, oferecem apoio pedagógico no contraturno para 35 estudantes PAEE. Destacando que o município segue o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que traz a definição do AEE e os conceitos de complementar e suplementar. No segundo semestre de 2023, ocasião da pesquisa, constava a matrícula de 140 alunos, público da educação especial nas escolas municipais e estaduais de São Miguel do Araguaia.

No Figura a seguir, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em

[15] Este tópico contém informações colhidas do Site da Agência Goiana Cora Coralina de Notícias:https://agenciacoradenoticias.go.gov.br/6702-educacao-contara-com-28-novas-salas-derecurso-multifuncional, em 15 de abril de 2021.

classes comuns no município e no Estado aumentou gradativamente ao longo dos anos. Já as classes especiais exclusivas ainda permanecem, com autorizações de funcionamento em escolas especiais:

Figura 8 – Percentual de matrículas em classes comuns



Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (aee) ou classes especiais exclusivas – Goiás – 2017-2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Na pergunta sobre o público-alvo atendidopelo AEE, junto às Coordenadoras da EducaçãoEspecial (Cíntia e Letícia), respectivamente, pertencentes às escolas municipais anos iniciais do ensino fundamental e das escolas estaduais anos finais, obtivemos os seguintes dados:

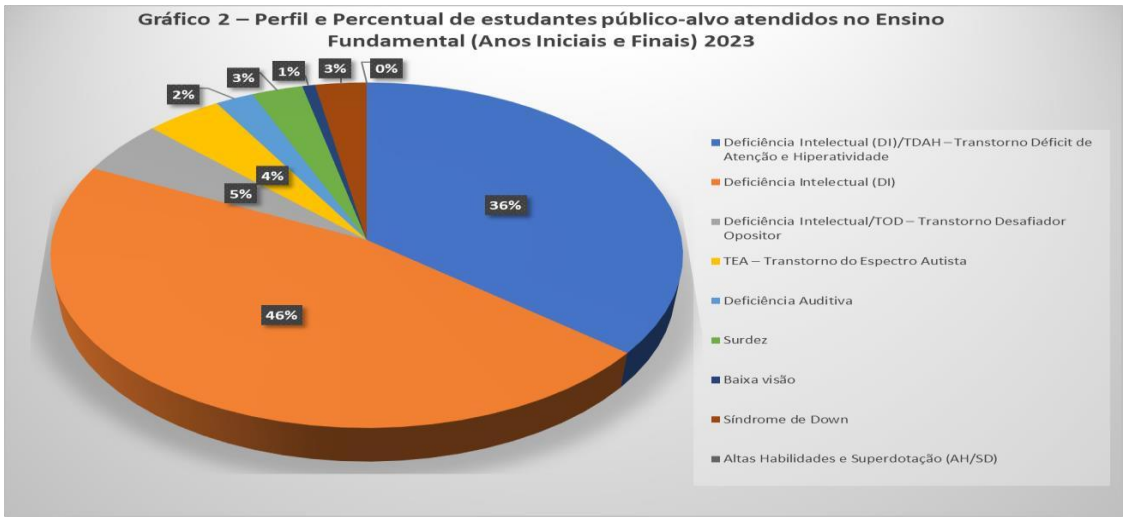
Tabela 5 - Educandos público-alvo da EE - 2º semestre de 2023

Número de alunos público-alvo atendidos no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	
Público-alvo	**2023**
Deficiência Intelectual (DI) Deficiência Intelectual (DI) e TDAH	50
Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade	65
Deficiência Intelectual (DI) e TOD – Transtorno Desafiador Opositor	07
Surdez	04
Deficiência Auditiva	03
Baixa visão	01
Síndrome de Down	04
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	06
Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD)	-
Total	**140**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelas coordenadoras da EE da SEMEC e CRE de S.M.A. (Relatório Nominal de Alunos com NE — SIGE 2023)

Consonante os dados coletados junto à SEMEC e CRE, os alunos públicos da EE em SMA, são contemplados em sua maioria no AEE oferecido nas SRM do município em questão. Para melhor visualização das informações, segue o Figura, apresentando em forma de percentuais o perfil dos estudantes PAEE do município.

Figura 9 – Perfil dos estudantes PAEE de São Miguel do Araguaia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

A Figura demonstra que a maioria dos estudantes matriculados em escolas públicas com ensino fundamental (anos iniciais e finais) no ensino regular, possui deficiência intelectual num total de 46% e que 36% deles está associada à Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); 5%, Transtorno Desafiador Opositor (TOD). Comparando com o número de estudantes atendidos em classe especial, na escola especial Zeli de Oliveira Vilela no ano de 2023 (116 estudantes - Relatório Nominal de Alunos com NE, retirado do SIGE - SEDUC 2023), observou- se que o percentual de estudantes frequentando o ensino regular é maior (140 estudantes Relatório Nominal de Alunos com Necessidade Especial SIGE - SEDUC 2023) e vem se ampliando a cada ano. De acordo com o relato da mediadora da inclusão (Letícia), ainda permanecem os atendimentos em classes especiais na escola especial para estudantes com maiores comprometimentos neurológicos, que possuem deficiências múltiplas e que por opção dos próprios pais permanecem sendo atendidos na APAE.

Com a análise desses percentuais, conclui-se que, embora a legislação e os documentos de implantação das políticas públicas de EI venha ocorrendo, SMA ainda conta com um número significativo de alunos público da EE sendo atendidos em classes especiais.

É importante ressaltar que, embora a PNEEPEI esteja ativa, muitas ações e encaminhamentos estão na contramão de tais políticas. Tal fato ficou evidenciado pelas entrevistadas que seguem a política nacional referente à inclusão, em especial, a PNEEPEI de

2008. Porém, consoante com os dados disponibilizados pelo CRE-SEDUC, o município ainda permanece com o funcionamento de 06 classes especiais após a política de 2008. Até o momento da realização das entrevistas, mantinham-se seis classes especiais.

Nesta pesquisa não encontramos no município de São Miguel do Araguaia nenhum estudante com diagnóstico AH/SD. Esse dado carece de reflexão, haja vista que pode haver casos subnotificados.

Com base nos documentos que normatizam a EE no Estado de Goiás, na produção acadêmica e nos dados disponíveis pelo INEP é possível observar que as ações e encaminhamentos municipais estão em articulação com as legislações nacionais e estaduais apresentadas anteriormente. São visíveis ações efetivas da PNEEPIN acontecendo, garantindo avanços com relação à matrícula e à ampliação de serviços e recursos que atendam às necessidades dos alunos PAEE matriculados no ensino comum.

É importante considerar que, para a consolidação da educação inclusiva, são necessárias ações governamentais contínuas que ultrapassem interesses restritos, para que não seja apenas uma inclusão de direito, mas sim, uma inclusão de fato. E ainda, que não haja a descontinuidade dos programas e políticas públicas voltadas à escola para todos.

As entrevistas foram elaboradas com base na Resolução N.º 07/2006 - CEE/GO, nas Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO 2023 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008). Uma vez realizada a investigação de campo, os dados obtidos foram analisados seguindo os pressupostos teóricos de Bardin (2016). Godoy (1995b), afirma que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

De acordo com Bardin (2016) a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, ―não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos [...] (p.37). Para o autor mesmo que em primeiro momento seja feito um tratamento descritivo das entrevistas, este procedimento não é exclusivo da análise de conteúdo. Sendo assim, verificar hipóteses do que está implícito nos conteúdos pesquisados. Segue a transcrição das entrevistas e com suas respectivas categorias de análise:

- Inclusão dos Alunos no Município de São Miguel do Araguaia;
- Salas de Recursos Multifuncionais/SRM;
- Organização Funcional do Atendimento Educacional Especializado / AEE/SRM.

Quadro 3 - Inclusão dos alunos do Município de São Miguel do Araguaia

Equipe da SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura			
	Secretária Municipal de Educação	Coordenadora Educação Especial	Coordenadora Ensino Fundamental
Encaminhamentos e ações referentes às Políticas Públicas Inclusivas no município de São Miguel do Araguaia/GO	- O movimento no município pela EducaçãoInclusiva seguiu as orientações das Políticas Nacionais e do Estado de Goiás; - Até 2008 a equipe da inclusão era formada apenas pelo Coordenadore psicólogo; - A partir de 2009 a fonoaudióloga passou a integrar essa equipe; - Neste período foram realizadas várias capacitações para os professores como: LIBRAS e BRAILE. - Foram adquiridos diversos materiais pedagógicos e recursos tecnológicos para as U.E inclusivas.	- Em 2009 começaram ser feitas as adaptações arquitetônicas de acessibilidade; -Todas as U.E. estão adaptadas à acessibilidade pedagógica e arquitetônica; - Atualmente todas as unidades escolares possuem acesso aos materiais pedagógicos necessários para o atendimento dos alunos público da educação especial; - Temos duas salas de AEE em 2 unidades escolares que atendem toda a rede de estudantes inclusivos.	- A partir do momento que o aluno tem o laudo, nós da Equipe da SEMEC acompanhamos se esse aluno está tendo todos os subsídios adequados para inclusão na sala regular e se o professor está fazendo as adaptações curriculares para esse aluno. - Fazemos o processo de diagnóstico da dificuldade de aprendizagem do aluno na U. E. Para posteriormente encaminharmos a avaliação com a Equipe Multiprofissional. - São feitos os Encaminhamentos relevantes de acordo com a necessidade do aluno sejam eles pedagógicos (professores e pais) sejam para profissionais da saúde.
O município segue a política do estado do Goiás ou a Política Nacional?	Do estado de Goiás que está articulada com a Política Nacional	Do estado de Goiás, pois, caso contrário, os conselhos estadual e municipal de educação não autorizam o funcionamento das salas.	Do estado de Goiás.

Quais as barreiras enfrentadas para a efetivação do AEE no município? Seja no ensino regular ou em SRM.	- As barreiras arquitetônicas, pois as escolas não estavam preparadas de forma estrutural. Mas, com o passar dos anos, o município foi se organizando e modificando as escolas (unidades de ensino) para se adequar à política pública de inclusão.	- A articulação entre os profissionais; - A autorização de funcionamento das SRM. As exigências são muitas, sejam elas arquitetônicas (banheiros, rampas) e pedagógicas (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva — TA).	- No ensino regular, um dos maiores desafios encontrados é a aceitação dos pais ou responsáveis em relação às dificuldades que seus filhos apresentam e também na compreensão de que o filho precisa retornar no contraturno para as aulas de AEE;
Qual é formação a exigida para a contratação de profissionais para a modalidade de ensino/Educação Especial, para o ensino regular, professor de apoio e AEE/SRM?	- A formação exigida é de nível superior em pedagogia. - A administração municipal realizou concurso público em 2008, mas não houve vagas destinadas especificamente para atuação na educação especial. - Atualmente é realizado processo seletivo por tempo determinado para a contratação de professores.	- A formação exigida é de nível superior em pedagogia. Atualmente é realizado processo seletivo por tempo determinado para a contratação de professores.	- A formação exigida é de nível superior em pedagogia. Atualmente é realizado processo seletivo por tempo determinado para a contratação de professores.
Critérios utilizados para os encaminhamentos das avaliações diagnósticas.	A equipe multiprofissional da SEMEC, encaminhou para as U. E.s um Guia de observação para os professores, os quais são preenchidos quando se percebe dificuldades de aprendizagem ou comportamentais, para avaliação da equipe multiprofissional. - Havendo necessidade o aluno é encaminhado para atendimento especializado.	- Depois que são realizadas todas as estratégias de ensino na escola, os alunos são encaminhados para estudo de caso junto à equipe multiprofissional da SEMEC. Havendo necessidade o estudante é encaminhado para o atendimento educacional especializado.	- Observamos os Seguintes critérios: a cada conselho de classe bimestral, os professores fazem uma devolutiva sobre os estudantes que ficaram com baixo desempenho de aprendizagem a fim de solicitar estudo de caso pela equipe multiprofissional da SEMEC. - Após avaliação encaminha-se para o atendimento Educacional especializado.

Formação continuada aos professores para qualificação do trabalho do AEE. A formação atende todos os profissionais da rede municipal ou somente os professores do AEE?	Os profissionais da educação recebem a formação continuada ofertada pela equipe da SEMEC.	Durante o ano letivo, os profissionais da educação recebem a formação continuada ofertada pela equipe da SEMEC.	Para todos os professores da rede de ensino do município; Durante o ano letivo, os profissionais da educação recebem a formação continuada ofertada pela equipe da SEMEC.
Equipe da CRE – Coordenação Regional de Educação de São Miguel do Araguaia			
	Coordenadora Regional de Educação	Mediadora da Inclusão	Coordenadora Ensino Fundamental
Encaminhamentos e ações referentes às Políticas Públicas Inclusivas no município de São Miguel do Araguaia/GO	- As políticas públicas inclusivas nas escolas da regional de S.M.A. seguem as normativas /diretrizes nacional e estadual. - A implementação da PNEEPEI em 2008 veio para fortalecer a inclusão escolar em nossa regional. - Atualmente, todas as escolas atendem estudantes público da inclusão, têm professores de AEE, profissionais de apoio, possuem SRM reformadas e equipadas com recursos pedagógicos e tecnológico. A cada 6 estudantes público da inclusão matriculados em sala de aula regular, é modulado um profissional de apoio à inclusão, para auxiliar os professores regentes em sala de aula.	- Todas as U.E.s estão adaptadas à acessibilidade pedagógica e arquitetônica; possuem acesso aos materiais pedagógicos necessários para o atendimento dos alunos público da educação especial; - As adaptações arquitetônicas de acessibilidade nesta regional começou ser feita em 2009; - Todas as unidades escolares atendem estudantes público da inclusão em salas regulares e em salas de recursos multifuncionais.	- As unidades escolares atendem estudantes público da inclusão em salas regulares e em SRM; - Atendemos alunos em sala de aula regular (professor regente e profissional de apoio) e na SRM (Atendimento complementar). - Todo o trabalho docente segue as orientações descritas nas Diretrizes Pedagógicas da SEDUC/GO.

O município segue a política do Estado do Goiás ou a Política Nacional?	As escolas estaduais seguem as Normativas e Diretrizes da SEDUC/GO que são alinhadas à PNEEPEI	O trabalho nas U. E.s é direcionado pelas Normativas e Diretrizes da SEDUC/GO que são alinhadas a.	Seguimos as Normativas e Diretrizes da SEDUC/GO que são alinhadas com a PNEEPEI
Quais as barreiras enfrentadas para a efetivação do AEE no município? Seja no ensino regular ou em Sala de Recursos Multifuncionais/ SRM.	- O alinhamento das ações entre os integrantes da rede de apoio à inclusão; - Os estudantes que residem a zona rural não conseguem retornar no contraturno para o AEE; - Muitos pais não possuem condições socioeconômica suficiente para custear as despesas para o diagnóstico clínico e acompanhamento de equipe multiprofissional;	- Equipe multiprofissional pequena para a grande demanda de atendimento escolar das escolas da regional (13 escolas para 2 psicólogas e 1 assistente social); - A rotatividade dos profissionais de apoio no atendimento aos estudantes.	- No ensino regular, um dos maiores desafios encontrados é a aceitação dos pais ou responsáveis em relação às dificuldades que seus filhos apresentam e também na compreensão de que o filho precisa retornar no contraturno para as aulas de AEE; - A assiduidade dos estudantes no contraturno na sala do AEE;
Qual é formação exigida para a contratação de profissionais para a modalidade de ensino/Educação Especial, para o ensino regular, professor de apoio e AEE/SRM?	- Na função de professor de AEE A formação exigida é de nivel superior preferencialmente em pedagogia, seguida de pós-graduação na área da inclusão. - Nesta função prioriza- se a modulação de professores efetivos com formação na área; Vale dizer que não existe concurso público específico para atuação na educação especial. - Já para a função de profissional de apoio atualmente é realizado processo seletivo por tempo determinado para a contratação deles. Sendo que cada profissional atente até 6 estudantes laudados.	- Para atuar como professor de AEE é exigida formação em nivel superior preferencialmente em pedagogia, seguida de pós-graduação na área da inclusão. - Modula-se professores efetivos com formação na área; - O profissional de apoio à inclusão atualmente é contratado por meio de processo seletivo simplificado, por tempo determinado; - Até o momento não se realizou concurso público Específico para a área da educação especial na perspectiva inclusiva.	- A formação é de nível superior, preferencialmente Licenciatura em Pedagogia com pós-graduação na área de educação inclusiva; - Destaca-se que não existe concurso público específico para atuação na educação especial na perspectiva inclusiva; - É obrigatório ter formação de nível superior, preferencialmente Licenciatura em Pedagogia com pós-graduação na área de EI; - Outra exigência é que seja professor efetivo na atuação como professor de AEE; - O profissional de apoio à inclusão é contrado por meio de processo seletivo simplificado. (cada profissional atende até 6 estudante laudados).

Critérios utilizados para os encaminhamentos das avaliações diagnósticas.	- Desde 2010 é feito um levantamento ao final de cada bimestre letivo no conselho de classe sobre os alunos que ficaram com rendimento escolar abaixo da média. Neste conselho são discutidos ações e encaminhamentos sobre esses estudantes. - Um destes encaminhamentos é para avaliação diagnóstica pedagógica pela professora de AEE, na rede estadual. Em seguida, se necessário, convoca-se a família para orientação e encaminhamento ao diagnóstico médico. Havendo necessidade o estudante é encaminhado para o AEE.	- Observamos os Seguintes critérios: a cada conselhode classe bimestral, os professores fazem umadevolutiva sobre os estudantes que ficaram combaixo desempenho de aprendizagem a fim de solicitar estudo de caso pela professora de AEE; - Depois que são realizadas todas as estratégias de ensino na escola, os alunos são encaminhados para estudo de caso junto à professora de AEE. - Havendo necessidade o estudante é encaminhado para diagnóstico médico e se necessário, posteriormente depois de laudado, para AEE.	- Assim que são realizadas todas as estratégias de ensino na escola, os alunos são encaminhados para estudo de caso na sala de recursos multifuncionais. - Havendo necessidade o estudante é encaminhado para o AEE; - Se necessário a familia é convocada e orientada a procurar avaliação médica. - Após laudado encaminha-se o estudante para o AEE.
Formação continuada aos professores para qualificação do trabalho do AEE. A formação atende todos os profissionais da rede municipal/estadual ou somente os professores do AEE?	- Atualmente, os profissionais de apoio e os de AEE recebem formação continuada ofertada pela Gerência de Ensino Especial/ SEDUC/GO; - As formações em sua maioria são voltadas somente aos professores de AEE e são oferecidas à distância; - A SEDUC/GO, oferece mensalmente um auxílio aprimoramento a todos os profissionais da educação, no valor de 500 reais como incentivo à formação continuada. Semestralmente o servidor precisa comprovar com certificados os cursos realizados.	- Até o presente momento estas formações sobre educação inclusiva, são oferecidas somente aos professores que atuam com o público da inclusão. -Todos os profissionais da educação recebem mensalmente um auxílio aprimoramento, no valor de 500 reais como incentivo à formação continuada; semestralmente o servidor precisa comprovar com certificados os cursos realizados.	- As formações para o professor de AEE são ofertadas em sua maioria à distância pela gerência de ensino especial da SEDUC/GO. - Elas não são ofertadas para todos os docentes, são direcionadas aos profissionais que atuam na inclusão (profissional de apoio e professor de AEE). - Todos os servidores administrativos e docentes recebem auxílio aprimoramento como incentivo à formação continuada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa, 2023.

Sobre a **Inclusão dos alunos no Município de São Miguel do Araguaia**, a partir de 2008, a Secretária da Educação (Maria) relata que mesmo estando na escola como professora em 2008, acompanhou todo o movimento referente à educação inclusiva (EI) no município. A Secretária explica que o movimento no município pela EI seguiu as orientações das políticas nacionais e do governo do estado, que embasaram os encaminhamentos tomados para a abertura das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e classes especiais em São Miguel do Araguaia, mas para que as turmas fossem abertas, os profissionais da Equipe Multiprofissional da SEMEC do ano de 2008 fizeram levantamentos e avaliações do PAEE.

No que se refere **às barreiras enfrentadas para a efetivação do AEE,** duas das entrevistas descrevem a dificuldade na parceria entre os professores do ensino comum com os professores de apoio e do AEE, sendo uma barreira atitudinal. Segundo as entrevistadas, existe uma ideia de que o processo de ensino e aprendizagem do aluno especial é apenas responsabilidade dos professores que atuam diretamente com a inclusão, seja na sala regular ou na sala de recursos multifuncionais. Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando muitos estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Quanto às **legislações do estado de Goiás** que o município segue, são elas: Resolução N.º 07/2006 - CEE/GO, as Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO 2023, as Diretrizes Pedagógicas da SEDUC/GO, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) as quais estabelecem os encaminhamentos da EE do município pesquisado. Pelas entrevistas, constatou-se que as orientações realizadas pela SEMEC e CRE vêm ao encontro das políticas públicas do estado do Goiás e consequentemente das normativas nacionais.

Sobre a **contratação de profissionais para a modalidade de ensino EE** no município pesquisado, o ingresso para atuação nas SRM é por meio de escolha em distribuição de turmas. Os profissionais são professores das redes municipal e/ ou estadual de ensino, concursados. Todavia, o concurso não é específico para EE.

Com relação aos **encaminhamentos para avaliação diagnóstica**, as entrevistas explicaram que desde 2010 é feito um levantamento a cada final de bimestre no conselho de classe sobre os alunos que ficaram com rendimento escolar abaixo da média. Neste conselho são discutidos ações e encaminhamentos sobre esses estudantes. Um destes encaminhamentos é para avaliação da Equipe Multiprofissional da SEMEC no caso da rede municipal e para

avaliação diagnóstica pedagógica pela professora de AEE, na rede estadual. Em seguida, se necessário, convoca-se a família para orientação e encaminhamento ao diagnóstico médico.

Vale ressaltar que este diagnóstico se traduz em um grande desafio para a maioria dos pais dos estudantes, pois não dispõem de condições financeiras para tanto e infelizmente o município de São Miguel do Araguaia não oferece esse atendimento pelo SUS.

Em relação à **formação continuada dos professores** do AEE e se esta formação é oferecida para todos os profissionais da rede municipal ou somente aos professores do AEE, as entrevistas relataram que a formação continuada é oferecida para todos os profissionais da rede municipal, mas algumas formações são específicas para os professores do AEE. Segundo a SEMEC, o município arca com as despesas de profissionais externos para contemplar a formação dos profissionais do município, além das formações oferecidas pela própria Secretaria.

Quanto à formação dos profissionais da rede estadual, os profissionais de apoio à inclusão e os professores de AEE recebem formação continuada ofertada pela Gerência de Ensino Especial/SEDUC/GO. As formações para o professor de AEE são ofertadas em sua maioria à distância pela gerência de ensino especial da SEDUC/GO e são específicas para este público. A SEDUC/GO paga mensalmente também um auxílio aprimoramento para todos os profissionais da educação, no valor de 500 reais como incentivo à formação continuada (a cada semestre o servidor precisa comprovar com certificados os cursos realizados).

De modo geral, as formações continuadas podem ocorrer por iniciativas pessoais e/ou institucionais. Para Rabelo (2012) as formações continuadas englobam cursos de atualização, capacitação, aperfeiçoamento, especializações, entre outros, que assumem o objetivo de contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos para atuação dos professores.

O quadro a seguir sintetiza as respostas coletadas por meio da entrevista referente à Sala de Recurso Multifuncional do município de São Miguel do Araguaia.

Quadro 4 - Salas de Recursos Multifuncionais do município

1 - Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais – SEM		
	Professora de AEE Unidade Escolar Municipal	**Professora de AEE** Unidade Escolar Estadual
Quem são os educandos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM e na rede pública de ensino? (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental).	Estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Estão matriculados nas seguintes turmas: Jardim II e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.	Estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Estão matriculados nas seguintes turmas: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.
O atendimento é complementar ou	O atendimento é complementar e suplementar ao ensino comum.	O atendimento é complementar e suplementar ao ensino regular.
Suplementar ao ensino comum? O atendimento é realizado de forma individual ou coletiva?	E oferecido de acordo com a necessidade do estudante. Atendemos de forma individual e coletiva.	Visando auxiliar a superarem suas dificuldades educacionais. Acontece tanto de forma individual como em grupo, de acordo com as necessidades do estudante.
Sobre o Plano do AEE, como é a proposta de intervenção pedagógica?	O professor de AEE é orientado a fazer o Plano de Atendimento de cada aluno. É articulado com a proposta pedagógica da escola.	O Plano do AEE é construído a partir de reuniões coletivas com os coordenadores pedagógicos, professores regentes e profissionais de apoio. Vinculado à proposta pedagógica da escola.
Sobre o planejamento Individual ou coletivo, quais os encaminhamentos e orientações da SEMEC e SEDUC?	As orientações são da equipe multiprofissional da SEMEC. São passadas para a direção e coordenação pedagógica da U.E. que orienta o trabalho do professor de AEE.	A coordenação regional de educação por meio da mediadora da inclusão encaminha as orientações e os instrumentos pedagógicos para a elaboração mensal do planejamento individual de cada estudante. Que são passadas para a direção e coordenação pedagógica da U.E. que orienta o trabalho do professor de AEE. Tais planejamentos são validados e acompanhados também, pela gerência de ensino especial da SEDUC, através de um *drive* onde cada unidade publica seus instrumentos pedagógicos (avaliação diagnóstica, estudo de caso, Planejamento Individualizado, Relatórios bimestrais de Avaliação da Aprendizagem e Desenvolvimento do estudante.

Qual o intuito da avaliação para ingressar na sala SRM e como é realizada?	A avaliação diagnóstica pedagógica é feita inicialmente pela escola em seguida é realizada uma triagem junto a família. Tem o objetivo de reconhecer as etapas de aprendizagem em que os alunos estão posicionados. Após o cruzamento do relato da família com as observações da escola, se necessário, encaminha-se o estudante para avaliação médica. Se for laudado é inserido na SRM.	O intuito da avaliação é caracterizar as etapas de aprendizagens, identificar as aptidões e possíveis limitações de cada estudante. Inicia-se pela avaliação do contexto escolar (Equipe Pedagógica da escola), em que é relatado o desenvolvimento deste aluno, junto com a anamnese feita com a família. Em seguida a avaliação pela professora de AEE. Se necessário encaminha-se para a avaliação médica. Se for laudado é inserido na sala de AEE.
Qual a formação necessária dos professores para atuação nas salas de AEE/SRM?	A formação exigida é de nível superior preferencialmente em pedagogia.	Na função de professor de AEE A formação exigida é de nível superior preferencialmente em pedagogia, seguida de pós-graduação na área da inclusão.
Há articulação/ colaborativo entre o Professor do AEE/SRM e Professor da sala comum?	Trabalhamos juntos.A colaboração entre professor regente e professor de AEE é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.	Estratégia pedagógica indispensável no exercício do professor regente junto ao professor do AEE para a aprendizagem dos estudantes. Nas reuniões de trabalho coletivo, são reservados momentos para análises e tomadas de decisões entre coordenadores pedagógicos, professores de AEE, professores regentes e profissionais de apoio. Que dialogam sobre as adaptações e flexibilizações necessárias na sala de aula e são inseridas no planejamento do regente.
Há articulação/trabalho colaborativo entre a família ou responsável, com o professor do AEE/SRM e do ensino regular?	No geral essa colaboração ocorre. Em alguns casos temos falta de interesse da família em acompanhar a rotina de estudos deixando só para a escola. E ainda resistência em aceitar que o filho necessita de acompanhamento de toda a rede de apoio (educação e saúde)	A colaboração da família poderia ser mais efetiva. Temos casos exitosos de pais presentes na vida escolar dos filhos. Entretanto temos aqueles que não asseguram nem a frequência dos filhos no atendimento no contratumo na sala do AEE.
2 - Critérios para Organização Funcional do Atendimento Educacional Especializado - AEE/SEM		

Quais documentos as salas de SRM devem contemplar para seu funcionamento?	As autorizações de funcionamento expedidas pelo conselho municipal de educação. No ato da matrícula a escola coleta todos os dados dos estudantes. No caso de transferências junto ao histórico escolar e enviado o relatório descritivo, sobre o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Quanto aos instrumentos utilizamos o planejamento mensal e o relatório bimestral.	São diversos documentos: Autorização de funcionamento expedido pelo conselho estadual de educação, Proposta Pedagógica e Regimento Escolar contemplando o atendimento educacional especializado, as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas da SEDUC, laudos lançados no SIGE com prévio autorizo pela SEDUC, como critério de formação das turmas e modulação do professor de AEE. Os instrumentos pedagógicos utilizados são: Ficha de Anamnese/Entrevista com a família; Estudo de caso; Avaliação diagnóstica; Planejamento Educacional Especializado mensal e Relatório do Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Bimestral. No caso de transferências junto ao histórico escolar é enviado o Relatório descritivo anual, sobre o desenvolvimento da aprendizagem do estudante.
O município fornece recursos, materiais e equipamentos para as salas de AEE/SRM?	Sim, a SEMEC fornece todos os recursos e materiais necessários.	Os recursos, materiais e equipamentos são adquiridos pela própria unidade escolar através de recursos repassados ao conselho escolar pelo MEC e
		pela SEDUC. Atualmente a sala está bem servida.
A escola que atende as salas de AEE/SRM. Tem condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, Tecnologia Assistiva/TA?	Falta espaço físico, a sala é um pouco pequena. Porém está bem equipada com recursos tecnológicos e pedagógicos. Procuramos fazer o que está ao nosso alcance para atender bem todos os nossos estudantes.	A sala de AEE está padronizada e atende aos critérios de acessibilidade. Quanto aos recursos tecnológicos e pedagógicos estamos precisando de melhorias. A previsão que isto seja feito com recursos do equipar a serem repassados pela SEDUC.

Como funciona o cronograma de atendimento?	Cada estudante é atendido no contraturno, duas vezes por semana com uma hora e meia de duração, de forma individual ou coletiva.	O cronograma de atendimento é elaborado pelo professor de AEE conforme descrito nas orientações pedagógicas da SEDUC. O estudante é atendido no contraturno, no mínimo duas vezes por semana, totalizando 4 aulas de 50 minutos. São organizados os grupos de atendimento, levando em consideração o tipo de necessidade, especificidade e o nível de desenvolvimento dos estudantes, haja vista as diferentes metodologias e instrumentais que cada grupo de estudante requer.
Como funciona a matrícula, frequência, transferência, desligamentos das salas AEE/SRM?	Se o estudante já estiver laudado a matrícula é feita na sala de aula regular e no AEE ao mesmo tempo e ele já começa frequentar os dois ambientes escolares. No caso dos estudantes não laudados uma triagem é realizada com a família para possíveis encaminhamentos de avaliação pedagógica (escola) e médica.	Se o estudante já estiver laudado a matrícula é feita na sala de aula regular e no AEE ao mesmo tempo já começa frequentar os dois ambientes escolares. A transferência é feita a pedido da família ou ao término do ensino fundamental. Neste caso além do histórico escolar é entregue um relatório descritivo anual, sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Se o estudante não estiver laudado, após o cruzamento do relato da família com as observações da escola, se necessário, encaminha-o para avaliação médica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados obtidos durante a pesquisa em 2023.

Esta última categoria de análise refere-se à **organização funcional do Atendimento Educacional Especializado – AEE/SRM.** Essas salas estão implantadas e em funcionamento em todas as escolas que atendem estudantes, público da inclusão, sendo previstas nos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. No geral os recursos e acessibilidade são satisfatórios para atender às necessidades dos alunos com deficiência, sejam em condições arquitetônicas (banheiros, rampas, corrimão) ou pedagógicas (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva), seja no mobiliário. Ressalta-se o caso da sala de AEE da escola estadual que aguarda repasses para aquisição de mais recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva e o relato da professora da escola municipal sobre o espaço físico não atender os padrões arquitetônicos exigidos em lei. Nos dois casos destaca-se o empenho das docentes para que tais desafios não impactem na rotina dos atendimentos.

Quanto ao **Atendimento Educacional Especializado,** o município oferece este serviço no contraturno. O **cronograma de atendimento** é feito de acordo com a carga horária do

professor, que pode ser de 30 ou 40 horas semanal. Com 30 (trinta) h/a semanais o professor de AEE precisa ter entre 8 (oito) a 24 (vinte e quatro) estudantes, comprovadamente público da EEl. Cumpre as 24 (vinte e quatro) h/a em atendimento aos estudantes e 1/3 (um terço) são destinadas ao planejamento e sistematização de relatórios e demais atividades, que correspondem a 10 (dez) horas-relógio semanais. O professor modulado com 40 (quarenta) h/a semanais deverão ter mais de 24 (vinte e quatro) estudantes, comprovadamente público da Educação Especial. Cumprirá 32 (trinta e duas) h/a em atendimento e 1/3 (um terço) destinadas ao planejamento e sistematização de relatórios e demais atividades, que corresponde a 14 (quatorze) horas-relógio semanais.

Quanto aos critérios para a matrícula na SRM é necessário que os pais ou responsáveis apresentem junto a unidade escolar o diagnóstico da avaliação médica, seguida dos laudos dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Um dos pontos de atenção a serem elencados sobre o município de SMA é que para o diagnóstico médico, as famílias menos favorecidas economicamente (perfil da maioria das famílias), não contam com a disponibilidade dos profissionais da saúde pelo Sistema Único de Saúde. Por isso muitos estudantes chegam ao Ensino Médio (última etapa da educação básica) sem um diagnóstico preciso.

Para Vygotsky (2001), os problemas da educação se resolverão quando se resolverem as questões da vida. A vida só se tornará criação quando libertar-se das formas sociais que mutilam, quando for um ritual estético, quando surgir de um arroubo criador luminoso e consciente. O cenário do mundo atual evidencia um movimento em direção a um sentido de inclusão social: todos os seres humanos passam a dividir a cena, coabitando os diversos espaços sociais. Nota-se, um grande dinamismo experimentado pelos sujeitos num mundo onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas.

Sobre a **articulação/trabalho colaborativo** entre o professor da sala comum e o do AEE**,** duas das entrevistadas afirmam que muitas vezes a articulação/trabalho colaborativo não acontece, pois ainda existe uma grande resistência entre os profissionais para desenvolverem esse trabalho. Em contrapartida, a pedagoga da Equipe Multiprofissional relata que a Secretaria orienta para que haja a articulação. Segundo Marin e Braun (2013) é preciso garantir a articulação de saberes entre a EE e o ensino comum, combinando as habilidades dos profissionais. O professor do ensino comum trabalha os conteúdos previstos no currículo do ano de matrícula do aluno e o professor da EE contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades, considerando as situações de ensino propostas e as opções

metodológicas para a promoção da aprendizagem do aluno PAEE.

Figura 10 – Dinâmica articulação/trabalho colaborativo

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

O cenário do mundo atual evidencia um movimento em direção a um sentido de inclusão social: todos os seres humanos passam a dividir a cena, coabitando os diversos espaços sociais. Nota-se, pois, um grande dinamismo experimentado pelos sujeitos num mundo onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. O reconhecimento e o respeito pela diversidade são mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade. O que se almeja é uma sociedade baseada na equidade, justiça, igualdade e cooperação, que assegure melhor qualidade de vida para todos sem discriminação de ninguém; que reconheça e admita a diversidade como o fundamento maior para a convivência social. Urge que tenhamos uma mudança de mentalidade, onde todos participem da construção desse novo modo de ser e de estar no mundo.

Uma questão importante ressaltada pela professora de AEE Norma é que as unidades escolares da rede estadual do município de São Miguel do Araguaia utilizam o SIGE - Sistema de Gestão Escolar, uma plataforma inovadora desenvolvida para atender as necessidades de planejamento, processamento de dados e suporte dos gestores. No caso específico dos estudantes público da inclusão, são lançados os laudos médicos, a frequência escolar e as notas obtidas. Este sistema é importante, pois os dados são enviados direto para o Sistema Educacenso — Censo Escolar, tendo assim os registros dos dados de movimentação e rendimento escolar no sistema.

Para Vygotsky (2003, p. 220) educar significa “organizar a vida” e que é necessário organizar a vida na escola, por meio do planejamento e realização de práticas sociais educativas que a tornem um lugar de vivências democráticas. Entende-se como práticas sociais educativas a organização intencional das relações sociais vividas na escola, para que todos que dela participam possam viver práticas que os possibilitem ter liberdade de pensar, compreender e agir no mundo de forma ativa, crítica e criativa, rumo à emancipação humana. Segundo Vygotsky (2003), em uma vida correta, as crianças são criadas corretamente e ainda afirma não concordar com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida (p. 77). Na concepção do autor, portanto, a vida não pode seguir espontaneamente, sem que a organizemos, sem que nos apropriemos das armas críticas para lidar com as contradições sociais.

> Encontramos ações e encaminhamentos que primam pela inclusão da pessoa com deficiência. Mas, ainda existem aspectos que o município precisa avançar, como a articulação entre os profissionais que atende o PAEE, uma vez que esse aspecto se configura como a principal queixa apresentada pelas entrevistadas, sendo que é orientado para que haja a articulação, todavia, não acontece a contento. As políticas públicas estão sendo aprimoradas, mas não são totalmente implantadas segundo consta nos documentos legais.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

Todo produto educacional é objeto de aprendizagem. A criação deste tem por intuito ofertar um material didático como proposta de fonte de estudos e pesquisas para o trabalho de professores e demais pessoas que apresentem interesse na EE.

Este caderno pedagógico foi produzido a partir da dissertação intitulada:

—POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA

INCLUSIVA: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia — GO e contempla as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), ofertado pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* de Sinop.

O referido produto intitula-se: **—Refletindo sobre as Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual der Mato Grosso (UNEMAT), que é composto por um grupo de pesquisadores que trabalham para garantir que os direitos do participante de pesquisa, sejam respeitados. A numeração do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é 71944623.4.0000.5166.

Apresenta-se como uma forma de tornar público a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso, com estratégias educacionais que favorecem a prática pedagógica. A elaboração do produto pedagógico implica um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é o alicerce (Freire *et al.*, 2017).

O Mestrado Profissional configura-se em uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu. S*eus objetivos são representados por especificidades conforme o art. 4º da Portaria Normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação e Cultura (MEC):

> I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. Parágrafo único. No caso da área da saúde, qualificam-se para o oferecimento do mestrado profissional os programas de residência médica ou multiprofissional devidamente credenciados e que atendam aos requisitos estabelecidos em edital específico (Brasil, 2009, p. 21).

Por isso, foi elaborado especificamente para os profissionais da educação do município pesquisado. Espera-se que esse **Caderno Pedagógico** possa contribuir para a reflexão sobre os temas estudados, para quaisquer profissionais da educação que anseie por um ensino de qualidade para todos os alunos com ou sem deficiência. Sua organização, a partir de Unidades Temáticas, configura-se da seguinte maneira:

- Primeira Unidade - com o tema: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- Segunda Unidade - com o tema: Teoria Histórico-Cultural;
- Terceira Unidade - com o tema: Análise e Resultados da Pesquisa, sobre como está sendo regulamentada e desenvolvida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de São Miguel do Araguaia.

Esta proposta tem a intenção de popularizar o conhecimento desenvolvido na pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), proporcionando assim, diálogos, críticas e reflexões sobre o tema apresentado, correlacionando-o com a práxis pedagógica que permeia a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES

> Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. *(Paulo Freire)*

Os estudos que embasam esta pesquisa demonstram que as instituições sociais, incluindo a escola, se transformam em resposta às mudanças na sociedade. A trajetória da Educação Especial (EE) no Brasil, em Goiás e nos municípios, revela uma evolução marcada por processos de exclusão, normalização, assistência e integração.

Observa-se que o Estado ainda é caracterizado pela descontinuidade nas políticas governamentais em todos os níveis. Goiás dispõe de extensa legislação que trata da formação e atuação dos profissionais da EE, mas que pouco se discute sobre as políticas no que tange à formação inicial de professores na perspectiva da EI. Construir um espaço de aprendizagem que consiga atender aos anseios de todos, independente das limitações é o desejo de cada profissional que trabalha imbuído do verdadeiro sentimento da inclusão. Muitos passos já foram dados, faltam outros tantos.

No decorrer da pesquisa, descrevemos os caminhos percorridos pela EE, refletindo sobre o presente na sociedade atual, estabelecida sobre as bases de uma sociedade capitalista. Os maiores avanços vieram a partir da PNEEPEI/2008, com o objetivo de garantir a efetivação dessa modalidade em todos os níveis de ensino. A política da inclusão ganhou força nas escolas, em especial com o AEE ofertado aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades Superdotação em salas de recursos multifuncionais.

As classes de recursos são referência para a manutenção do educando na escola de forma digna e que possa contribuir efetivamente para sua formação enquanto cidadão pleno. O processo da inclusão não é uma caminhada linear, apesar da descrição cronológica dos documentos legais trazidos na segunda seção desta dissertação. O texto contempla os principais documentos que tratam sobre o atendimento das pessoas com deficiência, organizado didática e cronologicamente com as principais legislações. Reconhecemos que a não linearidade do desenvolvimento social se dá pelos avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais.

As Salas de AEE são espaços criados dentro das escolas regulares com o objetivo de oferecer suporte, tanto aos educandos quanto aos educadores, por meio de proposta de atendimento que garanta a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. Desse modo, são disponibilizados alguns recursos e equipamentos que auxiliam o professor na aplicação de atividades que estimulem o

desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem entre outros, visando o fortalecimento da autonomia para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades, motivações, respeitando as diferenças e fortalecendo o ideal da não discriminação. O professor da sala de AEE atua de forma conjunta e colaborativa com o professor da classe comum, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação com o grupo, promovendo condições, para que possa tomar parte de todas as atividades da escola.

Segundo Libâneo (2001), a educação é uma prática humana e social que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência individual e grupal. A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes. A EE é uma modalidade de ensino, faz parte do contexto maior da educação no âmbito escolar e deve perpassar todos os níveis, ou seja, da educação infantil ao ensino superior.

A inclusão, de fato só acontece quando há respostas as diferenças. É necessário que as escolas adotem práticas pedagógicas que possibilitem as pessoas com deficiência uma aprendizagem significativa, que reconheçam e valorizem os conhecimentos que são capazes de produzir, observando o seu ritmo e suas possibilidades. Ao iniciar esta pesquisa, como objetivo, estabelecemos compreender o processo de implementação da EI no município, uma vez que percebemos a relevância dessa discussão na formação dos profissionais da educação. A pesquisa realizada demonstra o quanto as políticas públicas estão presentes e interferem no trabalho do contexto escolar.

Embora o município pesquisado esteja ampliando o atendimento aos alunos PAEE no ensino comum, observa-se que mesmo com os documentos legais garantindo ao PAEE a inserção no contexto escolar inclusivo, a lei ainda não é efetivada em sua totalidade. Fica evidente nossa afirmação quando verificamos, coadunamos com Garcia (2015), quando afirma que a exclusão continua ocorrendo para pessoas que não se enquadram nos padrões de homogeneização estabelecidos pelo sistema educacional. Consideramos que nesta pesquisa, a THC, em que temos Vygotsky como principal representante, mostra-se como uma proposta teórica que vem ao encontro dos estudos fundamentados no MHD.

Os estudos de Vygotsky (2011) demonstram fundamentos que orientam novo olhar sobre a criança. O olhar tradicional, que partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, é substituído por outra forma de compreensão, a qual parte da posição fundamental de que o

defeito serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. Nesse novo olhar, considera-se não apenas as faltas que caracterizam a criança, mas um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. E o desenvolvimento das funções complexas de pensamento é possível apenas pelos caminhos do desenvolvimento cultural.

Referente as SEM, constatamos que esse atendimento está sendo ofertado aos estudantes no município pesquisado, bem como realizados os planejamentos e adaptações para o atendimento do PAEE. A Equipe da Secretaria da Educação orienta a importância da articulação entre os professores da SRM e os do ensino comum, embora na maioria das vezes não aconteça de fato. Delegam a responsabilidade da aprendizagem do aluno PAEE da EE apenas ao professor da SRM.

Sobre a Organização Funcional do Atendimento Educacional Especializado, está previsto nos PPPs das escolas que oferecem o atendimento. Apenas seis escolas ainda não atendem em nenhum turno em SRM. As condições de acessibilidade arquitetônicas (banheiros e rampas) e pedagógicas (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva — TA), segundo as entrevistas no AEE, são suficientes no funcionamento e atendimento ao PAEE. Na análise sobre a implementação da política para EI em SMA, vê-se que o município tem ampliado o AEE. No entanto, ficou evidente a dificuldade de articulação entre os profissionais.

No decorrer da pesquisa, evidenciamos avanços que consideramos importantes como o número de SRM que atendem o PAEE, o rompimento das barreiras arquitetônicas, o investimento na formação dos profissionais, mas ainda há um caminho longo a ser percorrido na efetivação da inclusão no contexto educacional. Segundo Mészáros (2008), é preciso educar para além do capital, ou seja, é preciso incluir para além dos discursos inclusivos.

Consideramos que a implementação da EI no município vem acontecendo, entretanto, existem aspectos que precisam ser revistos, como já dito: a articulação entre profissionais que atendem o PAEE; o número de alunos em classes especiais; ampliação das discussões e reflexões acerca da educação da pessoa com deficiência; formações para toda a equipe escola, e não somente às pessoas que já possuem vínculo, como professores. As políticas públicas na área da educação acabam materializando-se embasadas no contexto social e histórico vivenciado pelas pessoas e nas concepções de homem e de sociedade.

Ao analisar a história da EE em nível nacional foi possível observar os movimentos de implementação no Estado como no município. Reforçamos que a

deficiência não define ninguém. Todos podem aprender, e para que o aprendizado aconteça é preciso que se tenha compreensão diferenciada do educando com ou sem deficiência, superando a visão da insuficiência. Os profissionais da educação têm como grande desafio lutar para o rompimento das barreiras impostas, sejam pedagógica, atitudinal ou estrutural, mas é preciso priorizar encaminhamentos e ações para a superação, não sendo apenas a adaptação das crianças à escola, mas sim a efetivação da inclusão. Esperamos que essa dissertação propicie aos profissionais da educação momentos de reflexão sobre o processo de inclusão do PAEE, mobilizando na busca por melhores condições de trabalho possa ser efetivado.

É possível afirmar que no sistema educacional sãomiguelense, goiano e o brasileiro, tem avançado, embora ainda timidamente, para abandonar as práticas segregacionistas que, ao longo da história, marginalizaram e estigmatizaram as pessoas com deficiência. Mas, para que isso ocorra efetivamente é preciso que as instituições de ensino, apoiadas por políticas educacionais, considerem a inclusão como parte do projeto educativo, a fim de buscar mudanças relevantes na organização escolar. É fundamental que tenhamos claro o sonho educacional, ou melhor, o objetivo a alcançar, ao dedicar horas, dias, anos de nossas vidas a ensinar. Portanto, buscamos assumir o comando e escolher a rota que mais diretamente nos pode levar ao que pretendemos. Essa escolha não é solitária e só vai valer se somarmos forças com colegas, pais e educadores em geral. As soluções coletivas são as mais acertadas e eficientes.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Artigo publicado na **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21 março, 2001. pp.160-173. Disponível em: http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

ANSAY, N. N. O acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior no Brasil: direito ou concessão? **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 4, n.1. jan./jul. 2015. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31339. Acesso em: 30 ago. 2024.

ARMSTRONG, Thomas. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa com deficiência:** direitos e garantias. 2ª ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotsky:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (doutorado) Universidade estadual paulista, Faculdade de Ciências e letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural:** em defesa da humanização do homem. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, p. 296–302, 2015. DOI: 10.14572/nuances. v26i0.3586. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3586. Acesso em: 30 ago. 2024.

BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. In: MARTINS, M. L.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 321–342.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal do Brasil 1988**. Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/05.10/CON1988.pdf. Acesso em: outubro/2022.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: outubro/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBN, nº 9.394**, atualização em março de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 30 ago 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo,

Brasília, DF, 23 dez. 1996.
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção I, p.17.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669 0-política-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução n° 4.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL**. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013** altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 02/2001.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/diretrizes-nacionais- para-a-educacao-especial-na-educacao-basica#:~:text=A%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%202,download%20em%20formato%20e%20PDF. Acesso em: 10 jan. 2023

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 mai. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 186** de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Junqueira&Marin Editores. Araraquara- SP, 2008.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DAMBROS, A. R. T. D. **Educação Especial e Inclusão em Escolas Públicas da Região Norte do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2013.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, Jacques *et al.* Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

DEVULSKY, A.; TISESCU, S. & SANTOS, J. P. (n.d.). **Apontamentos históricos sobre as fases de construção dos direitos humanos das pessoas com deficiência**. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200011. Acesso em: 10 de nov./2023

FÁVERO, E. A. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. São Paulo: Editora WVA, 2004.

FONSECA, V. **Educação Especial***:* programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, R. T. M. da. **O trabalho protegido do Portador de Deficiência**. Publicação Oficial do Instituto Brasileiro de Advocacia Pública. São Paulo: Max Limonad, 1997.

FONSECA, R. T. M. da. **O trabalho da pessoa com deficiência e a lapidação dos direitos humanos**: o direito do trabalho, uma ação afirmativa. São Paulo: LTr, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, G. G. *et al.* **Produtos Educacionais do Mestrado em Ensino da UTFPR – Londrina**: estudo preliminar das contribuições. Polyphonía, v. 28, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rp.v28i2.52761. Acesso em: 5 jul. 2023.

FURTADO, A. V., & Pereira-Silva, N. L. P. (2014). **Trabalho e pessoas com deficiência intelectual**: Análise da produção científica. Revista Brasileira de Orientação

Vocacional, 15(2), 213-223. doi: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000200011. Acesso em 20 de mai. 2023.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 55- 66, jan. 2011. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1862/1999. Acesso em: 15 dez. de 2021.

GARCIA, D. I. B. **Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão.** Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil — e021007, 2021.

GARCIA, D. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, E. M.; PACHECO, E. R. (Orgs.). **Deficiência e Inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2 ed. Revisada e ampliada, p.97-113, 2018.

GARCIA, D. I. B. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na Região Sul do Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2015.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 24 ju. 2023.

GARDNER, H; KORNHABER, M e WAKE, K. **Inteligência**: Múltiplas Perspectivas. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. 9. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1796604&forcev... Acesso em: 29 mai. de 2023.

GRABOIS, C.; DUTRA, C. P.; MANTOAN, M. T. E.; M. CAVALCANTE, M. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformara PNEEPEI (MEC/2008).2018.Disponível em:https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides- sobre-

a-reforma-da-pneepei-final1.pdf. Acesso em: 20 agost. de 2023.

GOFFMAN, E. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOIÁS, **Resolução CEE N. 07 de 15/12/2006**. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.

GOIÁS/CEE/SEE. **Resolução CEE n. 194**: aprova a nova da Resolução CEE n. 23 e dá outras providências. Goiânia, 2005.

GOIÁS/SEE. **Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo de Goiás**, n. 26. 1998.

GOIÁS/SEE. **Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás**, 2004.

GOIÁS/SEE. **Formação em Rede**, Goiânia, 2008. GOIÁS/SUEE/SEE. **Educação Especial em Goiás**, 1999. (mimeo)

GOIÁS/SUEE/SEE. **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi)**: educação inclusiva – garantia de respeito à diferença. 1999.

GOIÁS/SUEE/SEE. Ofício/ CEE – **Regulamenta e disciplina normas para a educação especial no sistema educativo do Estado de Goiás**. 2001.

GOIÁS/SUEE/SEE. **Diretrizes do trabalho dos setores de apoio à inclusão** - SAI. Ano 2002.

GOIÁS/SUEE/SEE. **Adequações Curriculares**: estratégias educacionais para alunos com necessidades especiais. Goiânia, 2003. (mimeo).

GOIÁS/SUEE/SEE. **Diretrizes para o trabalho da Rede Educacional de Apoio à Inclusão** — REAI. Goiânia, 2005. (mimeo).

GOIÁS/SUEE/SEE. **Educação Especial** em Goiás, 2005.

GOIÁS/SUEE/SEE. **Diretrizes e Fundamentos Para a Atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão**: Programa Estadual de Educação Para a Diversidade Numa perspectiva Inclusiva. Goiânia, 2007.

GUGEL, M. A. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Disponível em: http://www.ampid.org.br/Artigos/PD.Historia.phd Acesso em: 11 jun. 2023.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil***:* discurso e silêncio dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 24, n. esp., p. 51-68, 2018.

KASSAR, M.; REBELO, A.; OLIVEIRA, R. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. Educação e Pesquisa, v. 45, p. e 217170, 27 set. 2019.

LIBANEO, F. C. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**: Um estudo um sobre a implementação na rede municipal de ensino de CampoMourão. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes- e-produtos-educacionais-2022 . Acesso em: 03 mar. 2023

LOPES, G. G. V. **A inserção do com deficiência no mercado de trabalho**: a efetividade das leis brasileiras. São Paulo: LTr, 2005.

LOPES, L. V. C. F. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiencia na ONU, in: **Deficiência no Brasil, Uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Editora Obra Jurídica. 2007.

LORENTZ, L. N. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas com deficiência**. São Paulo: LTr, 2006.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a Política Estadual de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. **Revista Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n.2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. Acesso em: 15 jul. de 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1987. Disponível em:http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf. Acesso em: 21 jan. de 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil***:* história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade de São Paulo, 1995

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, ONU, 2006.

PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. de M. G.; SILVA, G. de F. da

(Orgs.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

RAEDER, S. T. O Ciclo de Políticas: uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. Perspectivas em Políticas Públicas, Belo Horizonte, v. VII, n. 13, p. 121-146, jan./jun. 2014.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2019. (Coleção: Feminismos Plurais).

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

STAINBACK, S. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S. & STAINBACK, W. **Inclusão**: Um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 240 — 250.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C.B.F. **Políticas de Educação Especial em disputa**: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021.

RODRIGUERO, C. R. B. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**: Retratos da região sudeste do Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

VAN DER VEER, R., & Valsiner, J. (2001). **Vygotsky:** uma síntese. São Paulo: Loyola.

VYGOSTKY, L. S. Obras completas. **Tomo cinco**: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación,1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984 e 1996.

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas V. **Fundamentos de defectologia.** Trad. BLANK, J. G. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, v. 37, p. 863-869, 2011.

APÊNDICE A- ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS DIREGENTES PROFISSIONAIS DA COORDENAÇÃO REGIONAL EDUCAÇÃO E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA – GO.

PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia - GO

Nome:_____Local:_____Data: _/ _ /_____.

* Elaborado com base na Resolução N.º 07/2006 - CEE/GO, nas Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO 2023 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

INCLUSÃO DOS ALUNOS NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA/GO

1) Quais foram os encaminhamentos e as ações referentes às políticas públicas de educação inclusiva realizados no município de São Miguel do Araguaia, a partir de 2008?

_____

_____

2) Em relação aos recursos referente à acessibilidade pedagógica e arquitetônica, quais ações já estão consolidadas?

_____

_____

3) Referente à contratação de profissionais para a modalidade de ensino/Educação Especial, para o ensino regular, professor de apoio e AEE/SRM (concursos públicos, formação exigida para atuação profissional). Relate como se dá esse processo.

_____

_____

4) Quanto a dimensão pedagógica. Quais os critérios utilizados para os encaminhamentos às avaliações diagnósticas dos estudantes?

_____

_____

5) Em relação às políticas públicas inclusivas, quais os desafios enfrentados para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, no município de São Miguel do Araguaia, sejam no ensino regular ou em Sala de Recursos Multifuncionais/SRM.

_____

6) O município tem algum tipo de monitoramento quanto ao número de alunos atendidos? Alunos atendidos no ano de 2023; _____
Alunos atendidos no ano 2022; _____
Alunos atendidos de 2018 a 2022;_____

7) Esse acompanhamento é tabulado quanto aos tipos de deficiência (educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação em cada ano e no computo geral)?

_____

_____

8) Esse acompanhamento é tabulado quanto aos tipos de deficiência (educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação em cada ano e no computo geral) ?

_____

_____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM PROFESSORES DE RECURSOS DAS UNIDADES DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA – GO.

PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia – GO

Nome:_____Local: _____Data: _ / _ /_____.

* Elaborado com base na Resolução N.º 07/2006 - CEE/GO, nas Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO 2023 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008).

SOBRE AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – SRM

1) Quem são os educandos atendidos na AEE/SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) e na rede pública de ensino? (Anos Iniciais — Anos Finais do E.F.).

_____

_____

2) O atendimento é complementar ou suplementar ao ensino comum? O atendimento educacional especializado é realizado de forma individual ou coletiva?

_____

_____

3) Sobre o Plano do AEE/SRM, como é elaborado e aplicada a proposta de intervenção pedagógica?

_____

_____

4) Sobre o planejamento individual ou coletivo, quais os encaminhamentos e orientações da SEDUC e SUME?

_____

_____

5) Como a participação do professor AEE/SRM é realizado o processo de avaliação

(triagem), qual o objetivo dessa avaliação para ingressar na sala e como é realizada?

6) Qual a articulação ou trabalho colaborativo existente entre Professor do AEE/SRM
e professor da sala comum? Qual a participação da família nesse processo?

CRITÉRIOS PARA ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE/SRM

1) Quais documentos as salas de SRM devem contemplar para seu funcionamento? Como funciona a matrícula/frequência/transferência/desligamentos das salas de AEE/SRM?

2) Do ponto de vista pedagógico como é feito o atendimento (organização dos grupos, cronograma de atendimento dos estudantes?

3) O estado/município fornece recursos materiais e equipamentos para as salas de AEE/SRM?

4) A escola que atende as salas de AEE/SRM tem condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, Tecnologia Assistiva/TA?

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO MATO GROSSO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

PRODUTO EDUCACIONAL

CADERNO PEDAGÓGICO

REFLETINDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA, GO

2024

REFLETINDO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

EDNA RODRIGUES MARQUES

IRENE CARRILLO ROMERO BEBER

SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA, GO

2024

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Área de Conhecimento: Educação.

Finalidade: Contribuir no processo de formação dos profissionais da Educação.

Estruturação do Produto: Proposta Organizada em III unidades.

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais bem como a proibição do uso comercial do produto.

Divulgação: Em formato digital.

Ilustração: Pixbay. Disponível em: https://pixabay.com/pt/

Instituição envolvida: Universidade Estadual do Mato Grosso.

Idioma: Português/Brasil.

Marques, Edna Rodrigues
Refletindo sobre as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva/Edna Rodrigues Marques. São Miguel do Araguaia, 2024. 25 f;

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Mato Grosso.

Orientadora: Profa. Dra. Irene Carrillo Romero Beber

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de professores. I. Beber, Irene Carrillo Romero. II. Universidade Estadual do Mato Grosso. III Título. IV. Título: Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Um Estudo de Caso de São Miguel do Araguaia.

PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO

APRESENTAÇÃO

Prezados professores!

A criação desse produto educacional tem por intuito ofertar um material didático como proposta de fonte de estudos e pesquisas para o trabalho dos professores e demais pessoas que apresentam interesse na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este caderno pedagógico foi produzido a partir da dissertação intitulada: "POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: um estudo de caso de São Miguel do Araguaia - GO", elaborada por Edna Rodrigues Marques, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Irene Carrillo Romero Beber. Este trabalho contempla as exigências do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), ofertado pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), no *Campus* de Sinop.

Nosso objetivo é colaborar com reflexão dos profissionais da educação sobre como está implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nas escolas públicas do município de São Miguel do Araguaia. Este produto educacional é apresentado no formato de um Caderno Pedagógico, tendo por título: **Refletindo sobre as Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.**

Sua elaboração, a partir de Unidades Temáticas, está organizado da seguinte maneira:

Unidade I/tema: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;

Unidade II/tema: Teoria Histórico-Cultural;

Unidade III/tema: Análise e Resultados da Pesquisa sobre como está sendo implementado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de São Miguel do Araguaia.

Esta proposta tem a intenção de popularizar o conhecimento desenvolvido na pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), proporcionando assim, diálogos, críticas e reflexões sobre o tema apresentado, correlacionando-o com a práxis pedagógica que permeia a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

São Miguel do Araguaia-Goiás, 25 de abril de 2024.

Boa Leitura!

Unidade I

TEMA: POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

OBJETIVO: Compreender a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva por meio dos documentos oficiais

REFLEXÃO

Para iniciar a análise trazemos para você um esboço da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apontando aspectos importantes que possam esclarecer a trajetória desse processo até os dias atuais.

Os documentos nacionais emanados das políticas educacionais para a Educação Básica intencionam nortear a ação pedagógica no contexto escolar, por isso a importância de atentar para o que eles proclamam e propõem, tendo em vista seus reais impactos na práxis educativa. Nesse sentido, compreende-se que as políticas públicas educacionais não são neutras: a construção delas envolve posicionamentos econômicos, políticos, administrativos e didáticos, estando imersos em uma realidade bastante complexa, em que vigoram interesses de natureza histórica, cultural, política e econômica.

Para compreendermos o percurso da formulação e implantação das políticas públicas no Brasil, é preciso identificar as tendências atuais e limites para a sua implantação na perspectiva inclusiva, considerando que as políticas públicas de Educação Especial resultam de um processo social complexo, em que a humanidade foi modificando suas concepções de homem e de mundo ao longo do percurso histórico.

No que se refere às reformas que caracterizaram o ambiente educacional, de acordo com Oliveira (2004, p.1128), "[...] são reformas que empreendem não somente no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar".

As reformas nas políticas educacionais que se implantam desde a década de 1990 provêm de premissas propostas por instituições fundadas para gerenciar o campo político e econômico mundial. Dentre elas, destacam-se: a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas formulações incidem justamente na regulação e no direcionamento de situações que hoje presenciamos nos contextos educacionais: intervenções centradas no currículo, na formação de professores e nas avaliações externas. Foi no âmbito das acepções organizadas internacionalmente que os documentos norteadores dos sistemas de ensino brasileiros foram elaborados desde então.

Entendemos que a sociedade civil e o Estado constituem uma relação dialética e complexa e que o conhecimento teórico e histórico permite a análise, a síntese e a generalização, e, assim, "[...]

possibilita saber o que fazer ou como atuar, no atual contexto ao se buscar outra sociedade, menos desigual nas possibilidades reais de humanização" (BARROCO, 2007, p. 15).

Desde 1945, vivenciamos um período de reconhecimento da sua universalidade, de reivindicações dos povos no sentido de exercerem o direito à autodeterminação como um direito dos povos e do homem. A Educação Especial no Brasil passou por mudanças significativas nas últimas décadas, seja pela implantação, permanência e possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar: as "[...] mudanças na forma das escolas atuarem e se organizarem na proposta da efetivação da educação inclusiva têm sido asseguradas em diversos documentos normativos desde a década de 1960 até os dias atuais" (GARCIA, 2015, p. 71).

Mazzotta (2005) explica que as políticas de Educação Especial, até 1990, refletiam o sentido assistencial e terapêutico. Foi com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação às pessoas com deficiência que emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva.

Muitos avanços na Educação Básica foram alcançados com a Constituição Federativa do Brasil promulgada em 1988. No âmbito da EE, em seu Art. 5, dispõe que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (BRASIL, 1988, p. 14).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994), tiveram grande influência na elaboração das políticas públicas de educação inclusiva no mundo todo.

Após a LDBEN de 1996, a educação é definida como direito público individual, a Educação Especial passa ser considerada uma modalidade de educação, mas ainda apresentavam o caráter substitutivo.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, é um grande marco teórico e organizacional na educação brasileira para a Educação Especial ao se entender que todas as crianças devem estar na mesma escola, sem nenhum tipo de discriminação, sem restrições ou limitação em função de sua deficiência. A política em questão estabeleceu que o atendimento do público-alvo da Educação Especial (PAEE) apenas em escolas regulares, com a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), dentre outras ações.

Em 2013, a Lei nº 12.796 de 2013 altera a Lei nº 9.394 de 1996, garantindo a ampliação do atendimento ao PAEE, assegurando o atendimento na modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A alteração referente à EE, no Art. 58, passa a assegurar educação escolar, preferencialmente na rede regular de ensino "[...] para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2013, p. 02).

A Lei nº 13.005 de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, definindo diretrizes que devem guiar a educação brasileira. Em relação à EE, o PNE atribuiu aos estados, Distrito Federal e municípios a responsabilidade de garantir o atendimento das necessidades específicas à EE, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades

de ensino.

Em 2015, a Lei n.º 13.146 estabeleceu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

No ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Entretanto, o documento não apresenta garantias suficientes para a permanência do aluno PAEE na Educação Básica.

Esta primeira unidade de estudos buscou assim, elencar alguns aspectos importantes sobre a evolução da Educação Especial no Brasil por meio de documentos oficiais.

SUGESTÕES DE LEITURA

1 - HISTÓRIA DO MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL, ACESSE AQUI:
Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=eDi63uTyhkY>.Acesso 21 abril de 2024

2 - A POLÍTICA NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA AVANÇOS E DESAFIOS, ACESSE AQUI:

Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=eDi63uTyhkY>. Acesso 23 abril de 2024.

3 - CONHEÇA NA ÍNTEGRA O ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, ACESSE AQUI:

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 3 ed. Brasília: DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abril de 2024.

4 – **É IMPORTANTE CONHECERMOS OS DOCUMENTOS, ACESSE AQUI A BNCC:**

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 abril de 2024.

QUESTÕES PARA REFLETIR...

1) Você conhece as políticas públicas que orientam a Educação Inclusiva?

2) Você já havia feito a leitura do Estatuto da Pessoa com Deficiência?

3) Quais aspectos considerou relevantes ao processo educacional no contexto inclusivo que traz no documento? Quais as implicações na prática pedagógica?

Unidade II

TEMA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA EDUCAÇÃO DE EDUCANDOS COM OU SEM DEFICIÊNCIA

OBJETIVO: Trazer reflexões sobre a teoria Histórico-cultural no processo de inclusão escolar

REFLEXÃO

Nesta unidade, pretendemos apontar algumas questões relevantes da Teoria Histórico Cultural, buscando trazer a importância do contexto social para inclusão escolar.

Para isso iniciamos dizendo que um dos pressupostos da Teoria Histórico Cultural (THC) é a defesa com base marxista de que o homem se humaniza pelas relações de trabalho. Segundo esse princípio, é por meio do trabalho e da linguagem que foi possível o aprimoramento das funções psíquicas superiores (FPS).

A transformação do homem no decorrer da história humana, só foi possível porque as condições de vida passaram por modificações e por aquisições que foram sendo transmitidas por gerações. Os homens, ao se adaptarem "[...] à natureza, modificam-na, criam e alteram objetos para suprir suas necessidades e elaboram meios para a produção desses objetos, de instrumentos e de máquinas complexas

[...]" (GARCIA, 2021, p. 03-04).

Assim, o trabalho é entendido como uma atividade que garante o contato do homem com a natureza. Com isso, as práticas sociais possibilitam ao indivíduo a apropriação do que já foi elaborado pelo homem, possibilitando-lhe apropriar-se de sua objetivação. Entretanto, a mesma prática social pode levá-lo a uma prática social alienante e alienada. "Ela pode mascarar o real e a sua constituição ao retirar a potencialidade que a história, sendo disciplina e conteúdo, tem para o desvendamento da formação social da mente humanizada" (BARROCO, 2012, p. 47).

Segundo Barroco (2007), o autor Vigotski fundamentou seus escritos em princípios marxianos, considerando o trabalho como movedor de todo o processo histórico, defendendo que o homem se humaniza pelas relações de trabalho. Sendo assim, a compreensão da THC é fundamental, pois sendo o principal representante desta vertente teórica tinha a sua bandeira voltada à luta, em especial, à educação de pessoas com deficiência, dando importância significativa às relações sociais

e às interações entre os homens.

A THC nos permite a compreensão de que o homem vivencia e reproduz a prática "[...] não só quando se tomam os seus fundamentos filosóficos e teóricos a respeito da constituição do psiquismo humano, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores [...]" (BARROCO, 2007, p. 25). Tal perspectiva teórica toma a aprendizagem e o desenvolvimento humano numa relação dialética entre o que a humanidade construiu e desenvolveu. Desta forma, as FPS foram geradas no decorrer da história pelas relações de trabalho.

Para Vigotski, as FPS aparecem em dois planos, sendo: o primeiro o plano social e o segundo o plano psicológico, "[...] em princípio como categoria interpsíquica – entre as pessoas – e posteriormente como categoria intrapsíquica – com referência a internalização" (VIGOSTKI, 2000, p.150). Segundo o autor, as FPS:

> [...] não são produtos da biologia, nem da história da filogênese pura, mas o próprio mecanismo subjacente às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processo psíquico continua sendo quase-social (VIGOTSKI, 2000, p. 151).

É muito importante para o desenvolvimento das FPS que haja a mediação cultural, visto que o desenvolvimento é fundamento de toda existência do ser humano. Vigotski (2000) destaca as relações sociais como um resultado da história do desenvolvimento cultural da criança, como a sociogênese das formas superiores de comportamento.

Nesta direção Góes (2002) afirma que quando os caminhos naturais estão interrompidos, outros caminhos devem ser buscados, criados e priorizados. Tais caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura. Barroco (2007) também destaca a importância da cultura no processo de humanização do indivíduo, com ou sem deficiência.

Em relação a educação Vigotski explica que o educador precisa compreender que,

> [...] ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de novo todo o curso do desenvolvimento". Está presente aqui um princípio que faz com que a educação seja percebida de outro modo, ou seja, podem ser observados dois planos distintos de desenvolvimento no comportamento: o natural e o cultural (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

De acordo com Vigostki, para a educação das crianças com "diferentes defeitos", deve-se considerar os caminhos indiretos e alternativos, criados pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado. O conceito de compensação, possibilita ao indivíduo o desenvolvimento cultural, e esse

desenvolvimento é a principal esfera para compensar a deficiência. “[...] Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Segundo os escritos do autor, cabe à educação criar um sistema especial de signos culturais, adaptados às especificidades da organização psicofisiológica da criança “anormal”. Quando os caminhos naturais de apropriação da cultura são substituídos por caminhos alternativos, podemos dizer que a THC revolucionou a concepção de deficiência ao propor o desenvolvimento das potencialidades, enfatizando a capacidade e não o déficit tanto em relação aos processos de aprendizagem individuais, como coletivos.

‘Entretanto, para efetivar a educação necessária de forma que haja uma perspectiva inclusiva, é imprescindível assegurar ações e metas que visem à acessibilidade, à organização e à oferta de recursos. Deve-se considerar como apoio, também o ensino colaborativo para atender à diversidade da Educação Especial. Salientamos que essas discussões e proposições são importantes, mas insuficientes, se não tiverem condições práticas de efetivação.

SUGESTÕES DE LEITURA

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang= pt >. Acesso em: 26 abril de 2024.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas - Tomo Cinco. **Fundamentos de Defectologia**

SUGESTÃO DE DOCUMENTÁRIO E FILME

BORBOLETAS DE ZAGORSK, ACESSE AQUI:

CASTRO, H. **Borboletas de Zagorsk [BBC, 1992] – Documentário completo.** 7 anos. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE&t=206. Acesso em: 27 abril de 2024

COMO ESTRELAS NA TERRA – TODA CRIANÇA É ESPECIAL, ACESSE AQUI:

CORAÇÃO DE HISTÓRIAS. **Como Estrelas na Terra. Toda Criança é Especial.** 4 anos. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=Ql1lexvIkc. Acesso em: 27 abril de 2024

QUESTÕES PARA REFLETIR sobre o filme e documentário...

1) Quais aspectos importantes trazidos pelo documentário "Borboletas de Zagorsk"?

2) De que forma os professores de Zagorsk estão trabalhando para a humanização de Mansur? Foi possível correlacionar a THC desta segunda unidade com o documentário? Reflita.

3) Sobre o filme "Como estrelas na terra – toda criança é especial" quais aspectos considerou relevantes no filme?

4) De qual forma a intervenção pedagógica auxilia no desenvolvimento do aluno público-alvo da Educação Especial?

5) Após assistir os filmes e a leitura desta unidade o que você poderia dizer sobre os caminhos alternativos para o desenvolvimento das FPS do aluno público-alvo da Educação Especial?

Unidade III

TEMA: ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE COMO ESTÁ SENDO IMPLEMENTADO A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA

OBJETIVO: Contribuir para a reflexão sobre como está acontecendo a implementação da Política de Educação Inclusiva no município de São Miguel do Araguaia – Goiás.

REFLEXÃO

Nesta última unidade trazemos as análises, discussões e o resultados dos dados coletados na pesquisa de campo no município de São Miguel do Araguaia. Inicialmente falaremos um pouco sobre a história da Educação Especial no município pesquisado.

Você sabia professor, que a Educação Especial no município se iniciou em 1988 com a criação de uma sala especial para atender 13 (treze) estudantes com deficiência, no mesmo espaço físico da Escola Evangélica Assembleia de Deus (conveniada com o estado) que na época, era dirigida pela professora Gracinha, mãe de uma criança excepcional e ofertava a primeira fase do ensino fundamental. Um ano depois foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Entidade Civil de Caráter Assistencial, sem fins lucrativos, de duração ilimitada, com sede e foro na cidade de São Miguel do Araguaia, em 22 de setembro de 1989 (Publicado em Diário Oficial do Estado de Goiás N 15.816, folha 07a. Com a ampliação desses atendimentos e com o aumento da procura por parte de pais

de crianças e jovens excepcionais, é fundada em 17 de março de 1990, a Escola Especial Zeli de Oliveira Vilela com atendimento à 55 (cinquenta e cinco) estudantes com deficiência.

Quanto a implantação das salas de recursos (SR) iniciou no ano de 2001 sendo implantadas em escolas de ensino regular, selecionadas pela SEDUC, tendo como critério sua localização, estrutura física e demanda de estudantes com deficiência matriculados. Na época a Escola Estadual Castelo Branco foi a escolhida como escola de referência para iniciar este trabalho no município de São Miguel do Araguaia. A partir de 2010, deu-se início à implantação, das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) disponibilizadas através do Ministério da Educação (MEC) para as demais unidades escolares. Neste período todas as escolas da rede estadual e municipal que informaram matrícula de estudantes com deficiência no censo escolar, receberam recursos para investirem em equipamentos e recursos com acessibilidade pedagógica e arquitetônica.

No ano de 2011, foram transformados os serviços das SR e SRM - Tipo I em SRM conforme a Instrução nº 016/2011, que estabelecia critérios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual (DI), deficiência física neuro motora (DFN), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e transtornos funcionais específicos (TFE), matriculados na rede pública de ensino.

Quanto a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Municipal, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a Coordenação Regional de Educação informou-nos que segue os encaminhamentos e instruções da legislaçãodo estado do Goiás, fundamentada legalmente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

VAMOS REFLETIR...

Você sabia que o município de São Miguel do Araguaia, segue os encaminhamentos e as instruções da legislação do Estado de Goiás sobre a Educação Especial?

Na pesquisa de campo foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado constituído por questões relativas à Educação Especial no município, que permitiram a caracterização da pesquisa e que serão utilizadas como **categorias de análise**. A saber as três categorias elencadas são:

- Inclusão dos alunos no Município de São Miguel do Araguaia;
- Sobre as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM;
- Organização funcional do Atendimento Educacional Especializado - AEE/SRM.

As entrevistas com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e da Coordenação Regional de Educação (CRE) teve como intuito obter informações acerca das legislações do município sobre a Educação Especial à luz das normativas estaduais; a formação do professor para trabalhar AEE; e os recursos disponibilizados para Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Foi por meio das respostas dos profissionais da SEMEC E CRE que os dados da pesquisa de campo foram

coletados.

Observando os dados do **Gráfico 01** a seguir, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns no município e no estado de Goiás aumentou gradativamente ao longo dos anos. Já as classes especiais exclusivas ainda permanecem, com autorizações de funcionamento em escolas especiais.

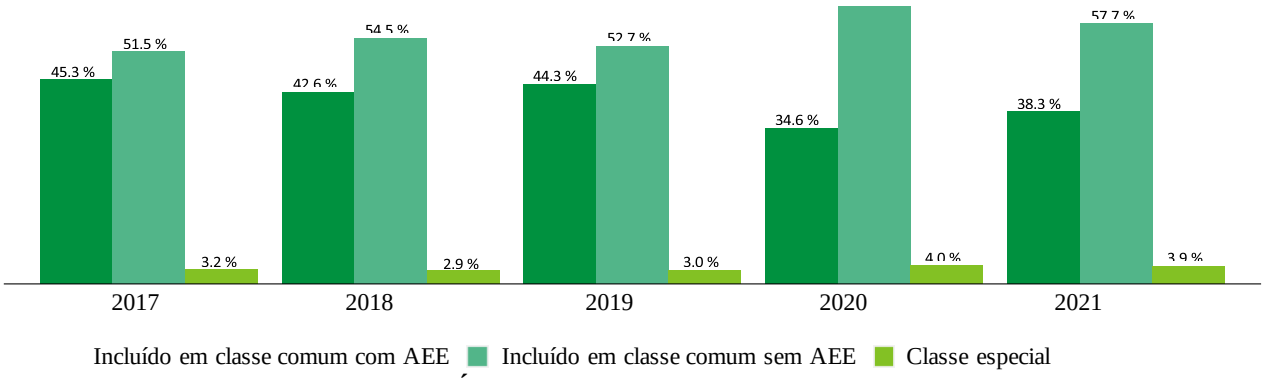


GRÁFICO 01

PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DE ALUNOS DE 4 A 17 ANOS DE IDADE COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO OU ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO QUE FREQUENTAM CLASSES COMUNS (COM E SEM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)) OU CLASSES ESPECIAIS EXCLUSIVAS – GOIÁS – 2017-2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

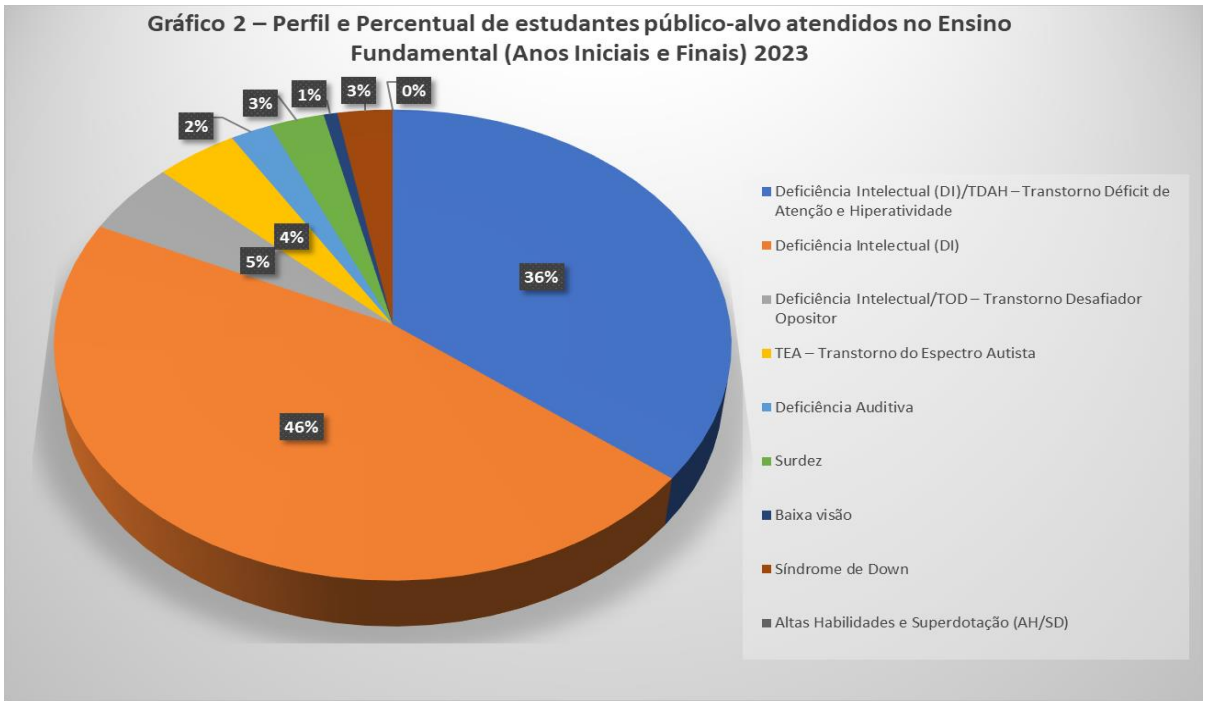
Na pergunta sobre o público-alvo atendido pelo AEE, junto às Coordenadoras da Educação Especial das escolas municipais anos iniciais do ensino fundamental (Cíntia) e das escolas estaduais anos finais (Letícia), colhemos os seguintes dados:

Tabela 1 - Número de educandos público-alvo atendidos no 2º semestre de 2023

Número de alunos público-alvo atendidos no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)	
Público-alvo	**2023**
Deficiência Intelectual (DI)	50
Deficiência Intelectual (DI) e TDAH Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade	65
Deficiência Intelectual (DI) e TOD – Transtorno Desafiador Opositor	07
Surdez	04
Deficiência Auditiva	03
Baixa visão	01
Síndrome de Down	04
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	06
Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD)	-
Total	**140**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelas coordenadoras da Educação Especial da SEMEC e CRE de S.M.A. (Relatório Nominal de Alunos com Necessidade Especial – SIGE 2023)

Para melhor visualização das informações, segue o **gráfico 2**, apresentando em forma de percentuais o perfil dos estudantes PAEE do município pesquisado.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023).

O gráfico 2 demonstra que a maioria dos estudantes matriculados em escolas públicas com ensino fundamental (anos iniciais e finais) no ensino regular possuem Deficiência Intelectual 46%, e que em 36% deles está associada a TDAH – Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade e a 5% a TOD – Transtorno Desafiador Opositor. Fazendo o comparativo com o número de estudantes atendidos em classe especial, na escola especial Zeli de Oliveira Vilela no ano de 2023 (116 estudantes - Relatório Nominal de Alunos com Necessidade Especial, retirado do SIGE - SEDUC 2023), observou-se que o percentual de estudantes frequentando o ensino regular é maior (140 estudantes Relatório Nominal de Alunos com Necessidade Especial SIGE - SEDUC 2023) e vem se ampliando a cada ano. E que de acordo com o relato da mediadora da inclusão, Letícia, ainda permanecem os atendimentos em classe especiais na escola especial para estudantes com maiores comprometimentos neurológicos, que possuem deficiências múltiplas e que por opção dos próprios pais permanecem sendo atendidos na APAE.

Conforme os dados coletados junto à SEMEC e CRE, os alunos que são públicos da educação especial em São Miguel do Araguaia, são contemplados em sua maioria no Atendimento Educacional Especializado, oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais do município em questão.

De acordo com o relato das equipes da Coordenação Regional de Educação e da Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Araguaia, colhidos durante a pesquisa, no **ano de 2023** foi possível verificar que das **12 unidades escolares** públicas de ensino fundamental (Anos iniciais e Anos finais) do município**,** com um total de **140 estudantes** público da inclusão, 05 delas ofertam o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, atendendo **105 estudantes**. As demais unidades escolares, possuem alunos com deficiência matriculados ofertando

apoio pedagógico (reforço escolar) no contra-turno, atendendo **35** estudantes.

Tabela 3 - Número de alunos atendidos de forma complementar e suplementar nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas públicas no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) em São Miguel do Araguaia – 2023

ESCOLAS	Matrículas	SALA DE RECURSOS	APOIO PEDAGÓGICO	TOTAL
Escola A	35	35	-	35
Escola B	13	13	-	13
Escola C	31	31	-	31
Escola D	14	-	14	14
Escola E	02	-	02	02
Escola F	05	-	05	05
Escola G	17	17	-	17
Escola H	09	09	-	09
Escola I	01	-	01	01
Escola J	05	-	05	05
Escola K	03	-	03	03
Escola L	05	-	05	05
TOTAL	**140**	**105**	**35**	**140**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em dados fornecidos pelas coordenadoras da Educação Especial da SEMEC e CRE de S.M.A. (Relatório Nominal de Alunos com Necessidade Especial – SIGE 2023)

É importante ressaltar que embora a PNEEPEI esteja posta, muitas ações e encaminhamentos vão na contramão de tais políticas. Tal fato foi enfatizado pelas entrevistadas que seguem a política nacional referente à inclusão, em especial, a PNEEPEI de 2008, mas, segundo os dados disponibilizados pelo CRE-SEDUC, o município ainda permanece com o funcionamento de 06 classes especiais após a política de 2008 e até o presente ano de realização da pesquisa, mantinham-se seis classes especiais.

Sobre a **Inclusão dos alunos no Município de São Miguel do Araguaia**, a partir de 2008, a Secretária da Educação (Maria) relata que mesmo estando na escola como professora em 2008, acompanhou todo o movimento referente à educação inclusiva (EI) no município. A Secretária explica que o movimento no município pela EI seguiu as orientações das políticas nacionais e do governo do estado, que embasaram os encaminhamentos tomados para a abertura das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e classes especiais em São Miguel do Araguaia, mas para que as turmas fossem abertas, os profissionais da Equipe Multiprofissional da SEMEC do ano de 2008 fizeram levantamentos e avaliações do PAEE.

Nesta pesquisa não encontramos no município de São Miguel do Araguaia nenhum estudante com diagnóstico AH/SD. Podemos dizer que, este dado carece de reflexão pois pode ser que haja casos subnotificados. Sobre os estudantes com dificuldade de aprendizagem acreditamos que esses dados precisam também de uma maior atenção, visto que se a criança não faz parte do PAEE, suas dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas com outros fatores.

No que se refere **às barreiras enfrentadas para a efetivação do AEE,** duas das entrevistas descrevem a dificuldade na parceria entre os professores do ensino comum com os professores de apoio e do AEE, sendo uma barreira atitudinal. Segundo as entrevistadas, existe uma ideia de que o processo

de ensino e aprendizagem do aluno especial é apenas responsabilidade dos professores que atuam diretamente com a inclusão, seja na sala regular ou na sala de recursos multifuncionais. Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Sobre a **articulação/trabalho colaborativo** entre o professor da sala comum e o professor AEE**,** duas das entrevistadas afirmam que muitas vezes a articulação/trabalho colaborativo não acontece, pois, ainda existe uma grande resistência entre os profissionais para desenvolverem esse trabalho. Em contrapartida, a Pedagoga da Equipe Multiprofissional relata que a SECED orienta para que haja a articulação. Segundo Marin e Braun (2013) é preciso garantir a articulação de saberes entre a EE e o ensino comum, combinando as habilidades dos profissionais. O professor do ensino comum, trabalha os conteúdos previstos no currículo do ano de matrícula do aluno. O professor da EE, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas para a promoção da aprendizagem do aluno PAEE.

O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria entre os professores da educação comum e EE. Segundo Rabelo (2012) o ensino colaborativo na educação só se efetivará se houver investimentos em formação dos profissionais e professores e um trabalho conjunto entre eles. A política inclusiva precisa vir acompanhada de uma política de formação inicial e continuada, "[...] a inclusão e ensino especial, e um trabalho conjunto de ambos, somado a esforços de outros profissionais especializados" (RABELO, 2012, p.40)

Quanto as **legislações do estado de Goiás** que o município segue, são elas: Resolução N.º 07/2006 - CEE/GO, as Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO 2023, as Diretrizes Pedagógicas da SEDUC/GO, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008) as quais estabelecem os encaminhamentos da EE do município pesquisado. Pelas entrevistas,

constatou-se que as orientações realizadas pela SEMEC e CRE vêm ao encontro das políticas públicas do estado do Goiás e consequentemente das normativas nacionais.

Sobre a **contratação de profissionais para a modalidade de ensino EE** no município pesquisado, o ingresso para atuação nas SRM são por meio de escolha em distruibuição de turmas. Os profissionais são professores das redes municipal e ou estadual de ensino concursados. Todavia, o concurso público não é específico para EE.

Quanto aos **encaminhamentos para avaliação diagnóstica**, as entrevistas explicaram que desde 2010 é feito um levantamento a cada final de bimestre no conselho de classe sobre os alunos que ficaram com rendimento escolar abaixo da média. Neste conselho são discutidos ações e encaminhamentos sobre esses estudantes. Um destes encaminhamentos é para avaliação da Equipe Multiprofissional da SEMEC no caso da rede municipal e para avaliação diagnóstica pedagógica pela professora de AEE, na rede estadual. Em seguida, se necessário, convoca-se a família para orientação e encaminhamento ao diagnóstico médico.

Vale ressaltar que este diagnóstico se traduz em um grande desafio para a maioria dos pais dos estudantes, pois não dispõem de condições financeiras para tanto e infelizmente o município de São Miguel do Araguaia não oferece esse atendimento pelo SUS.

Em relação à **formação continuada dos professores** do AEE e se esta formação é oferecida para todos os profissionais da rede municipal ou somente aos professores do AEE, as entrevistas relataram que a formação continuada é oferecida para todos os profissionais da rede municipal, mas algumas formações são específicas para os professores do AEE. Segundo a SEMEC, o município arca com as despesas de profissionais externos para contemplar a formação dos profissionais do município, além das formações oferecidas pela própria Secretaria.

Quanto à formação dos profissionais da rede estadual, os profissionais de apoio à inclusão e os professores de AEE recebem formação continuada ofertada pela Gerência de Ensino Especial/SEDUC/GO. As formações para o professor de AEE são ofertadas em sua maioria à distância pela gerência de ensino especial da SEDUC/GO e são específicas para este público. A SEDUC/GO paga mensalmente também um auxílio aprimoramento para todos os profissionais da educação, no valor de 500 reais como incentivo à formação continuada (a cada semestre o servidor precisa comprovar com certificados os cursos realizados).

De modo geral, as formações continuadas podem ocorrer por iniciativas pessoais e/ou institucionais. Para Rabelo (2012) as formações continuadas englobam cursos de atualização, capacitação, aperfeiçoamento, especializações, entre outros, que assumem o objetivo de contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos para atuação dos professores. É importante ressaltar que no ambiente escolar não é somente do AEE que tem requerido novas estratégias e propostas curriculares para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos alunos. Mas sim, demanda a "[...] reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar" (PLETSCH e GLAT, 2013, p.19).

Quanto ao **Atendimento Educacional Especializado,** o município de São Miguel do Araguaia oferece este serviço no contra-turno aos estudantes das redes municipal e estadual nas SRM. O **cronograma de atendimento** é feito de acordo com a carga horária do professor, que pode ser de 30 ou 40 horas semanais. Com 30 (trinta) horas/aulas semanais o professor de AEE, precisa ter entre 8 (oito) a 24 (vinte e quatro) estudantes, comprovadamente, público da Educação Especial. Cumpri as 24 (vinte e quatro) horas/aula em atendimento aos estudantes público da Educação Especial, e 1/3 (um terço) das horas/aula atividades, são destinadas ao planejamento e sistematização de relatórios e demais atividades, que corresponde a 10 (dez) horas-relógio semanais.

Já o professor modulado com 40 (quarenta) horas/aulas semanais deverá ter mais de 24 (vinte e quatro) estudantes, comprovadamente, público da Educação Especial. Cumprirá 32 (trinta e duas) horas/aula em atendimento aos estudantes público da Educação Especial, e 1/3 (um terço) das horas/aula atividades, destinadas ao planejamento e sistematização de relatórios e demais atividades, que corresponde a 14 (quatorze) horas-relógio semanais.

Quanto aos **critérios para a matrícula do aluno, na sala de recursos multifuncionais** é necessário que os pais ou responsáveis apresentem junto a unidade escolar o diagnóstico da avaliação médica, seguida dos laudos dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Uma questão importante ressaltada pela professora de AEE Norma é que as unidades escolares da rede estadual do município de São Miguel do Araguaia utilizam o SIGE - Sistema de Gestão Escolar, uma plataforma inovadora desenvolvida para atender as necessidades de planejamento, processamento de dados e suporte dos gestores. No caso específico dos estudantes público da inclusão, são lançados os laudos médicos, a frequência escolar e as notas obtidas. Este sistema é importante, pois os dados são enviados direto para o Sistema Educacenso – Censo Escolar, tendo assim os registros dos dados de movimentação e rendimento escolar no sistema.

Entretanto, um dos pontos de atenção a serem elencados sobre o município de São Miguel do Araguaia/GO é que para o diagnóstico médico, as famílias sãomiguelenses menos favorecidas economicamente (perfil da maioria das famílias dos estudantes), não contam com a disponibilidade dos profissionais da saúde pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Por isso muitos destes estudantes chegam ao ensino médio (última etapa da educação básica) sem um diagnóstico preciso pois não possuem condições financeiras para esse tipo de atendimento na rede de saúde particular do município.

Para Vygotsky (2001), os problemas da educação se resolverão quando se resolverem as questões da vida. A vida só se tornará criação quando libertar-se das formas sociais que mutilam, quando for um ritual estético, quando surgir de um arroubo criador luminoso e consciente. O cenário do mundo atual evidencia um movimento em direção a um sentido de inclusão social: todos os seres humanos passam a dividir a cena, coabitando os diversos espaços sociais. Nota-se, pois, um grande dinamismo experimentado pelos sujeitos num mundo onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter

efêmero e de possibilidades múltiplas.

No que se refere à última categoria **organização funcional do Atendimento Educacional Especializado – AEE/SRM** para o funcionamento das **SEM,** podemos afirmar que estão implantadas e em funcionamento em todas as escolas que atendem estudantes público da inclusão, sendo previstas nos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos. No geral os **recursos e acessibilidade** das SRM são satisfatórios para atender às necessidades dos alunos com deficiência, sejam em condições arquitetônicas (banheiros, rampas, corrimão) ou pedagógicas (materiais didáticos e pedagógicos acessíveis e recursos de tecnologia assistiva (TA), sejam no mobiliário. Ressalta-se o caso da sala de AEE da escola estadual que aguarda repasses para aquisição de mais recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva e o relato da professora de AEE da escola municipal sobre o espaço físico da sala não atender os padrões arquitetônicos exigidos em lei. Nos dois casos destaca-se o empenho das docentes para que tais desafios não impactem na rotina dos atendimentos na sala de recursos multifuncionais.

Diante do exposto e com base nos documentos que normatizam a Educação Especial no estado de Goiás, na produção acadêmica e nos dados disponíveis pelo INEP, é possível observar que as ações e encaminhamentos do município de São Miguel do Araguaia estão em articulação com disposto nos documentos nacionais e estaduais apresentados na seção 2. É visível ações efetivas da PNEEPIN acontecendo no chão da escola, garantindo avanços com relação à matrícula e à ampliação de serviços e recursos que atendam às necessidades dos alunos PAEE matriculados no ensino comum.

Para tanto, é importante considerar que, para a efetivação da educação inclusiva, são necessárias ações governamentais contínuas que ultrapassem interesses restritos, para que não seja apenas uma inclusão de direito, mas sim, uma inclusão de fato. E ainda que não haja a descontinuidade dos programas e políticas públicas voltadas à escola para todos.

Carecemos refletir coletivamente que a inclusão é um processo gradual, no qual toda a comunidade escolar precisa estar engajada, conscientizada e comprometida com seus avanços e desafios. Segundo Souza, Pereira e Lindolpho, (2018) não se trata de uma tarefa fácil, é uma postura de acesso ao conhecimento e de proximidade entre os sujeitos da educação, requer uma formação docente de qualidade e que privilegie o desenvolvimento de práticas coletivas.

Para tanto, é importante considerar que, para a efetivação da educação inclusiva, são necessárias ações governamentais contínuas que ultrapassem interesses restritos, para que não seja apenas uma inclusão de direito, mas sim, uma inclusão de fato. E ainda que não haja a descontinuidade dos programas e políticas públicas voltadas à escola para todos.

SUGESTÕES DE LEITURA

1 - BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização**: novas perspectiva de análise. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. Disponível em: <

https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2016/08/deficiencia-eescolarizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 28 de abril 2024.

2 - APRENDA SOBRE O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE ACESSE AQUI:

ROHDE, L. A; SILZÁ, G B.; POLANCZYK, T. G. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, dez. 2000. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbp/a/zsRj5Y4Ddgd4Bd95xBksFmc/?lang=pt>. Acesso em: 28 abril de 2024.

3 - RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/ 4352.pdf >. Acesso em: 28 abril de 2024

4 - CONHECIMENTO COMPARTILHADO É CONHECIMENTO AMPLIADO, ACESSE AQUI PARA APRENDER SOBRE O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO:

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI):** um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, p. 17-32. Disponível em:< https://eduerj.com/?product=estrategias-educacionais-diferenciadas-para-alunoscom-necessidades-especiais-ebook >. Acesso em: 20 dez. de 2021.

PARA VOCÊ refletir...

"A ESCOLA TEM QUE SER ESSE LUGAR ONDE AS CRIANÇAS TÊM A OPORTUNIDADE DE SER ELAS MESMAS, E ONDE AS DIFERENÇAS NÃO SÃO ESCONDIDAS."
MANTOAN

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (doutorado) – Universidade estadual paulista, Faculdade de Ciências e letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

BARROCO, S. M. S. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (orgs.). **Educação especial e teoria histórico-cultural:** em defesa da humanização do homem. Maringá: EDUEM, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 agos. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 10 agos. de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2014. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho2014-778970 publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 agos. de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 3 ed. Brasília: DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso 20 mar. de 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ.Soc.,** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-114, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

GARCIA, D. I. B. **Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão.** Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil – e021007, 2021.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114. Disponível em:< https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1796604&forceview=1>. Acesso em: 29 mai. de 2021.

MARIN, M.; BRAUN, P. **Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar**. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais>. Acesso em: 15 jul. de 2022.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Plano Educacional Individualizado (PEI):** um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, p. 17-32.

Souza, M. M. G. S; Pereira, A. A.; Lindolpho, D. M. P. Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. In. Papim, A. A. P. Araujo, M. A. Paixão, K. M. G.; Silva, G. F. (Orgs.). **Inclusão Escolar:** perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores**

para favorecer a inclusão escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: < https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf >. Acesso em: 19 fev. de 2021.

VIGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III. **Inclui problemas do desenvolvimento da psique.** Madrid; Visor, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.brscielo.phppid=S1517-9797022011000400012&script=sci_arttext>.Acesso em: 05 mai. de 2021.

GOIÁS/SEE. ***Orientações Gerais para Organização da Rede Estadual de Educação em Goiás*, 2004**.

GOIÁS/SEE/SUEE - ***Diretrizes e Fundamentos para Atuação da Equipe Estadual de Apoio à Inclusão*, 2007**.

GOIÁS/SEE/SUEE. ***Educação Especial em Goiás*, 2005.**

GOIÁS/SEE/SUEE. *Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva* – educação inclusiva: garantia de respeito à diferença, 1999.

LIBANIO, F. C. Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Um estudo um sobre a implementação na rede municipal de ensino de CampoMourão. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: https://profei.unespar.edu.br/paginas-2023/dissertacoes-e-produtos-educacionais-2022

DECRETO 10.343/2023 - https://leisestaduais.com.br/go/decreto-n-10343-2023-goias-dispoe-sobre-a-regulamentacao-da-funcao-de-profissional-de-apoio-prevista-na-alinea-d-do-inciso-ii-do-art-6o-da-lei-estadual-no-13-910-de-25-de-setembro-de-2001.

RESOLUÇÃO CEB/CNE Nº 4 DE 02/10/2009 - Institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial.

DECRETO Nº 7.611 DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011 - MEC- Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.

SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023.** Goiânia-GO, 2023.

SEDUC/GO. **Diretrizes Pedagógicas da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2024.** Goiânia-GO, 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, ONU, 2006.