



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Goiás
Campus Valparaíso
Licenciatura em Matemática

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
LUZIÂNIA E VALPARAÍSO DE GOIÁS: ANÁLISE DOCUMENTAL DO CENSO
ESCOLAR DE 2007 A 2020**

Marisângela Nascimento Florentino

Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Matemática

Orientadora: Profa. Ma. Marcella Suarez Di Santo
Coorientador: Prof. Me. Luiz Fernando Ferreira Machado

VALPARAÍSO-GO

2021



Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Goiás
Campus Valparaíso
Licenciatura em Matemática

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM
LUZIÂNIA E VALPARAÍSO DE GOIÁS: ANÁLISE DOCUMENTAL DO CENSO
ESCOLAR DE 2007 A 2020**

Marisângela Nascimento Florentino

Trabalho de conclusão de curso apresentado como
requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Matemática, do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia, campus Valparaíso-
GO.

Orientadora: Profa. Ma. Marcella Suarez Di Santo
Coorientador: Prof. Me. Luiz Fernando Ferreira Machado

VALPARAÍSO-GO

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Helio Lino Delfino (CRB-1/3031), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

F633e

Florentino, Marisângela Nascimento.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em Luziânia e Valparaíso de Goiás: análise documental do Censo Escolar de 2007 a 2020 / Marisângela Nascimento Florentino. - IFG - Valparaíso de Goiás, 2021.
58 f.: il.

Orientadora: Marcella Suarez Di Santo.

Coorientador: Luiz Fernando Ferreira Machado
TCC (Graduação - Licenciatura em Matemática) -
- Instituto Federal de Goiás - IFG, Campus
Valparaíso de Goiás, 2021.

1. Educação Especial. 2. Educação inclusiva. 3.
Censo Escolar. I. Di Santo, Marcella Suarez. II.
Machado, Luiz Fernando Ferreira. II. Título.

CDD 371.952



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Marisângela Nascimento Florentino

Matrícula: 20161150040323

Título do Trabalho: A educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Luziânia e Valparaíso de Goiás: Análise documental do censo escolar de 2007 a 2020

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção 2 ou 3, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Valparaíso de Goiás, 09 / 11 / 2021.
Local Data

Marisângela Nascimento Florentino.
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS VALPARAÍSO

Termo de Aprovação

MARISÂNGELA NASCIMENTO FLORENTINO

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM LUZIÂNIA E VALPARAÍSO DE GOIÁS: ANÁLISE DOCUMENTAL DO CENSO ESCOLAR DE 2007 A 2020

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Valparaíso de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciada em Matemática.

Monografia defendida e aprovada, em 03 de setembro de 2021, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Marcella Suarez di Santo
Presidente da banca / Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Me. Luiz Fernando Ferreira Machado
Coorientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Barbara M. B. Delpratto
Profa. Ma. Bárbara Delpratto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Profa. Dra. Maria do Carmo dos Reis

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Valparaíso de Goiás - GO

2021

Documento assinado eletronicamente por:

- Marcella Suarez di Santo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 29/10/2021 16:39:30.
- Maria do Carmo dos Reis, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 27/10/2021 15:07:36.
- Luiz Fernando Ferreira Machado, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 27/10/2021 14:24:49.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/10/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 213764

Código de Autenticação: c3b9b28a0a



Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial na minha vida, que nos deu o dom da vida, nos presenteou com a livre arbítrio e nos abençoou com a inteligência. Dedico também a meu filho Felipe e a minha amada mamãe Maria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado saúde e permitir que tudo isso acontecesse, que me deu força e coragem para lutar e vencer todas as dificuldades que surgiram ao longo deste trabalho e ao longo da minha vida, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode ter.

Agradeço também a todos os professores que são uma inspiração e um exemplo a seguir, em especial a professora Ma. Marcella Suarez Di Santo, pelos ensinamentos, paciência e pelo carinho a mim dispensado. Ao professor Me. Luiz Fernando Ferreira Machado, pela paciência, sugestões e pela força durante a trajetória até aqui. Estendo também este agradecimento aos professores Maria do Carmo, Mayra, Daiane, Eder, Bruno, Wanessa, Luiz Dezaneti, Santiago, Jussara Lisboa, Valícia, Sâmila, pois ensinar é muito mais que passar conteúdos. Alguns professores contribuem para a educação, mas os especiais conseguem deixar uma marca para a vida inteira ao entender que ensinar quer dizer fazer aprender.

Agradeço minhas amigas Ana Caroline, Gabriela, Conceição, Nildes, Laís, Sabrina e meus amigos Matheus, Adriano, Kaue, Alberto, Hélio por todo carinho e paciência com a qual sempre me trataram e, principalmente, pela amizade construída que vou levar no meu coração por toda a minha vida.

Agradeço também ao Instituto Federal de Goiás, pois tive a sorte de morar pertinho da instituição, e a todo seu corpo administrativo por proporcionar os recursos para que eu chegasse ao final de mais essa etapa da minha formação, em especial a Marcinha, Michele, Sr. Adauto e Larissa que não mediram esforços para solucionar ou adequar qualquer problema.

Agradeço os professores e alunos das escolas parceiras com o IFG, que se propuseram a ofertar o Estágio Supervisionado, onde foi possível vivenciar as práticas docentes. Agradeço ao MEC, Inep, aos bancos de teses e dissertações que propiciaram um conhecimento efetivo e à disponibilização dos resultados do Censo Escolar, imprescindíveis para análise dos dados e desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, a minha mãe Maria, ao meu esposo Carivaldo pela compreensão e apoio, a meu filho Felipe pelo incentivo e pela ajuda em tempos de dificuldades.

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar o Censo Escolar da educação especial dos anos de 2007 a 2020, em particular a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nas cidades de Luziânia e Valparaíso de Goiás. Essa modalidade educacional dá a garantia de acesso e permanência aos estudantes com necessidades específicas na educação básica no Brasil. Este estudo apresenta os principais marcos históricos e fundamentos legais na luta pela garantia de uma educação efetivamente inclusiva. A pesquisa apresenta o cenário da educação especial, em relação ao número de matrículas, turmas e docentes em classes comuns e em classes exclusivas, registrados no Censo Escolar, por meio de uma abordagem metodológica de levantamento documental e bibliográfico. Este recorte temporal representa um marco em função da inclusão da educação especial ser contabilizada no Censo a partir de 2007. Também foram analisadas as informações disponibilizadas no Plano Municipal Educacional de ambos os municípios. Os resultados encontrados apontam que houve um aumento do número de matrículas de estudantes com necessidades específicas ao longo desses 14 anos no ensino fundamental, tanto em classes comuns como em classes exclusivas, nos dois municípios analisados. Quanto ao ensino médio, os resultados demonstram uma maior exclusão quando relacionados com as matrículas do ensino fundamental, quanto ao acesso, permanência e êxito do público-alvo da educação especial, evidenciando a falta de políticas públicas eficazes naquela etapa de ensino.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; formação de professores; políticas públicas; censo escolar/INEP.

ABSTRACT

This research aims to analyze the School Census of special education from 2007 to 2020, in particular special education from the perspective of inclusive education, in the cities of Luziânia and Valparaíso de Goiás. This educational modality guarantees access and permanence to students with specific needs in basic education in Brazil. This study presents the main historical landmarks and legal foundations in the struggle to guarantee an effectively inclusive education. The research presents the scenario of special education, in relation to the number of enrollments, classes and teachers in common classes and in exclusive classes, registered in the School Census, through a methodological approach of documentary and bibliographic survey. This time frame presents a milestone due to the inclusion of special education being counted in the Census from 2007 onwards. The information provided in the Educational Municipal Plan of both municipalities was also analyzed. The results found show that there was an increase in the number of enrollments of students with specific needs over these 14 years in elementary school, both in common classes and in exclusive classes, in the two cities analyzed. As for secondary education, the results show a greater exclusion when related to enrollment in primary education, regarding access, permanence, and success of the target audience of special education, showing the lack of effective public policies at that stage of education.

Keywords: special education; inclusive education; teacher training; public policy; school census/INEP.

LISTA DE ABREVEATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AEE — Atendimento Educacional Especializado
AH/SD — Altas habilidades/superdotação
APAES — Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE — Conselho Nacional de Educação
CENESP — Centro Nacional de Educação Especial
DEE — Departamento de Ensino Especial
DF — Distrito Federal
ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA — Educação de Jovens e Adulto
IBC — Instituto Benjamim Constant
IES — Instituições de Ensino Superior
IFG — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
INES — Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação — Lei 9.394/96
LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais
MEC — Ministério da Educação
NEE — Necessidades Educativas Especiais
NAD — Núcleo de Avaliação e Diagnóstico
NPADC — Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
PPC — Projeto Pedagógico de Curso
PDE — Plano de Desenvolvimento da Educação
PME — Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás
PNE — Pessoas com Necessidades Especiais
PIBICTI — Programa Institucional de Bolsas e Iniciação Científica Tecnológica e Inovação
PPP — Projeto Político Pedagógico
SRM — Sala de Recursos Multifuncionais
TDI — Transtorno Desintegrativo da Infância
UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
UNICEF — Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Número de Matrículas por Etapas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Luziânia	34
Gráfico 2: Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Luziânia	36
Gráfico 3: Número de Matrículas por Gênero Sexual na Educação Especial em Classes Comuns em Luziânia	37
Gráfico 4: Número de Matrículas por Gênero Sexual na Educação Especial em Classes Exclusivas em Luziânia	38
Gráfico 5: Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Luziânia	40
Gráfico 6: Número de Turmas por Etapas da Educação Especial por Etapas nas Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Luziânia	41
Gráfico 7: Número de Turmas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, AEE em Luziânia	42
Gráfico 8: Número de Matrículas por Etapas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás	44
Gráfico 9: Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás	45
Gráfico 10: Número de Matrículas por Gênero Sexual na Educação Especial em Classes Comuns em Valparaíso de Goiás	46
Gráfico 11: Número de Matrículas por Gênero Sexual na Educação Especial em Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás	46
Gráfico 12: Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás	48
Gráfico 13: Número de Turmas por Etapas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás	49
Gráfico 14: Número de Turmas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, AEE em Valparaíso de Goiás	51

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Equidade, muito mais do que igualdade!.....	52
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. OBJETIVOS	13
2.1 Objetivo geral	13
2.2 Objetivos específicos.....	13
3. METODOLOGIA.....	14
4. RESGATE HISTÓRICO, LEGAL E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	15
4.1 A contextualização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva	16
4.2 Conceito de inclusão.....	19
4.3 Marcos históricos e legais da educação especial no Brasil	21
4.4 Formação de professores na educação especial numa perspectiva inclusiva.....	30
5. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM NÚMEROS EM LUZIÂNIA E VALPARAÍSO DE GOIÁS.....	32
5.1 A educação inclusiva no município de Luziânia: análise do censo escolar	33
5.1.1 Matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas	34
5.1.2 Docentes da educação especial em Luziânia.....	40
5.1.3 Turmas da educação especial em Luziânia	41
5.2 A educação inclusiva no município de Valparaíso de Goiás: análise do censo escolar	43
5.2.1 Matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas	44
5.2.2 Docentes da educação especial em Valparaíso de Goiás	48
5.2.3 Turmas da educação especial em Valparaíso de Goiás.....	49
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
7. REFERÊNCIAS.....	54

1. INTRODUÇÃO

Este estudo de pesquisa tem como foco principal compreender a implementação de políticas públicas na educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos municípios de Luziânia e Valparaíso de Goiás. Em especial, o artigo 3.º, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/1996, em seu princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), pois existem questões que nos chamam a atenção para esse assunto, pois temos consciência de que existem muitos desafios que precisam ser ultrapassados, como a formação e capacitação de professores para atender aos alunos deficientes e garantia de acesso e permanência na escola. Sendo assim, diante deste cenário nos perguntamos: qual o atual estado da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Luziânia e Valparaíso de Goiás?

As duas cidades são caracterizadas como cidades-dormitório, servindo de descanso para uma boa parte da população que tira o seu sustento trabalhando no Distrito Federal. Com o decorrer dos anos, este cenário vem mudando devido ao grande crescimento populacional e do comércio, com destaque para Valparaíso de Goiás. A pesquisa inicialmente seria apenas Luziânia, mas para termos comparativos acrescentamos Valparaíso.

É importante contextualizar a educação especial, conhecer como se iniciaram as políticas para esse público, quais avanços e desafios das políticas públicas, como as escolas estão organizadas para receber essas crianças e jovens que buscam não só o direito de aprender, mas também de pertencer àquele espaço, como qualquer outra criança.

Nesta linha de reflexão, acreditamos que esse trabalho possui extrema relevância, já que tratam-se de municípios da Região do Entorno Sul do DF e as políticas de inclusão e formação de professores encontram-se, muitas vezes, desalinhadas entre o estado de Goiás e Distrito Federal. Destacamos aqui um dos fatores que nos parece mais relevante, que diz respeito à efetivação de uma política pública de inclusão escolar, de forma que possamos verificar efetivamente a inclusão de todos os estudantes em idade escolar nas escolas. Como se organizam as matrículas dos estudantes da educação especial? Estão em classes comuns ou exclusivas nesses dois municípios? Quais os desafios que os números nos indicam, em uma primeira leitura?

Para buscar respostas a estas questões, foram realizadas observações das Sinopses do Censo Escolar do Inep de 2007 a 2020, onde o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica brasileira e embasa a formulação de políticas

públicas. A partir das informações coletadas desses dois municípios desenvolvemos uma análise que apresentamos como uma crítica à efetiva implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Baseado nos resultados analisados ficam evidentes os desafios postos para essa região que ainda possui classes exclusivas e, especialmente nos últimos três anos, os números evidenciam a ausência de uma educação inclusiva para esse público-alvo da educação especial.

A título de organização da leitura, esta pesquisa foi dividida em seis capítulos. Nos três primeiros apresentamos algumas considerações, introduzindo o trabalho e traçando os objetivos e as metodologias. No quarto capítulo encontra-se o referencial teórico, sendo nele situados os conceitos e resgates históricos legal e conceitual da educação especial. Já no quinto capítulo estão situados os resultados e discussões da pesquisa, com dados atualizados no Censo Escolar/Inep (2007-2020) nos municípios de Luziânia e Valparaíso de Goiás. Por fim, no sexto capítulo são abordadas as considerações finais.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar a implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva dos municípios de Luziânia e Valparaíso de Goiás.

2.2 Objetivos específicos

- Apresentar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Revisar os principais marcos históricos e fundamentos legais na educação especial;
- Desenvolver análise documental a partir dos dados das sinopses do Censo Escolar — Inep/MEC dos municípios de Luziânia e Valparaíso de Goiás, de 2007 a 2020;
- Refletir sobre a implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva dos municípios de Luziânia e Valparaíso de Goiás.

3. METODOLOGIA

A programação da pesquisa incluía, em primeiro lugar, o levantamento dos dados secundários, concentrando-se na análise documental, para posterior contato com as fontes primárias, de modo a promover a coleta de dados de campo. No entanto, devido ao fechamento das escolas no Brasil e em todo o mundo, desde o primeiro semestre de 2020, por conta da pandemia do (Covid-19), fez-se necessária apenas a análise documental neste momento. E pretende-se dar continuidade a esta pesquisa para um aprofundamento da realidade escolar desses municípios por meio da formação continuada ou especialização.

Para o efetivo desenvolvimento dos objetivos específicos, neste estudo adotou-se como processo metodológico uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e analítico, que consiste na análise final da implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A partir da pesquisa bibliográfica e documental, da fundamentação teórica e dos resultados obtidos pelos estudos do Censo Escolar — Inep/MEC, de 2007 a 2020, foi possível obter um mapeamento do cenário atual da educação especial nos municípios de Luziânia e Valparaíso de Goiás.

Para a etapa do levantamento bibliográfico foram selecionados livros, artigos científicos e documentos oficiais que normatizam a educação especial, bem como a educação inclusiva. Em seguida, optou-se pelo levantamento de todas as informações acerca da educação especial registradas no Censo Escolar de 2007 a 2020.

A partir da análise categórica de todas as variáveis que indicam número de matrículas e de turmas, bem como as diferentes especificidades atendidas, orientamos a discussão dos resultados a partir de uma perspectiva teórica da inclusão total, conforme aponta Mantoan (2006), no sentido de que a efetivação das matrículas em classes comuns de toda e qualquer criança, adolescente e jovem se apresenta como um marco fundamental para a efetivação de direitos, sejam de direitos humanos como os direitos previstos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) ou a LDB (BRASIL, 1996).

De acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 139), a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Contudo, a construção da pesquisa reforça que as análises se fazem a partir de pontos de vista científicos e que estes estão em movimento. Alguns têm reforçado e evidenciado os

ganhos que os estudantes, docentes, família e todos os envolvidos nos processos de inclusão de estudantes com as diferentes especificidades, sejam elas deficiências ou não. Esses ganhos dizem respeito a uma formação mais humana e que considere todos os sujeitos como inacabados e em processo de construção por toda a vida.

A partir do capítulo 4, com os estudos de Mantoan (2006), Mazzotta (1996; 2005), Salamanca (1994), Di Santo, Silva e Silva (2019; 2020), Mendes (1995), Pessotti (1984), Capellini (1995), entre tantos outros estudos analisados, nos parece evidente o quanto a história pode servir para a revisão de práticas sociais de forma que possamos melhorar o presente a partir da experiência do passado.

O resgate histórico da educação especial, com destaque para sua história recente no Brasil, se apresenta como o principal argumento para a defesa de educação especial em classes comuns para a efetivação da educação inclusiva. A escolha dos municípios de Luziânia e Valparaíso de Goiás se faz justamente por acreditar no potencial desses dois municípios em termos e desafios para a implementação de políticas sociais, de políticas de inclusão escolar, de construção de uma sociedade que se imagina mais justa e mais humana.

4. RESGATE HISTÓRICO, LEGAL E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Diante da longa trajetória da humanidade, os grupos que não se encaixavam nos padrões exigidos pela sociedade eram classificados como pessoas com necessidades especiais ou deficientes mentais, os quais eram isolados, internados em orfanatos ou mantidos em clínicas psiquiátricas, excluídos totalmente de qualquer evento ou atividade que houvesse na sociedade.

Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas no sistema de ensino e as práticas discriminatórias, a educação inclusiva surge como acesso aos espaços e uma valorização das diferenças, atendendo assim as necessidades educacionais de todos os alunos. Essa acessibilidade necessita de uma concepção dos direitos humanos, e visando construir estes direitos está a concepção de equidade dentro e fora das escolas. Surgem lutas e ações políticas, sociais e culturais em defesa do direito de todos para promover uma educação de qualidade a todos.

4.1 A contextualização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Ao longo dos anos, o tema sobre educação especial foi objeto de pesquisa de vários autores e hoje há um vasto conteúdo com definições sobre o assunto. O primeiro trabalho registrado na área foi escrito por Jean Paul Bonet, no ano de 1620, “Redação das Letras e a Arte de Ensinar os Mudos a Falar”. Em 1770, em Paris foi fundada pelo abade *Charles M. L'Eppée* a primeira instituição educacional especializada para alunos “surdos-mudos”, o abade inventou métodos de sinais intitulado, “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, publicada em 1776, dando origem a outros institutos em outros países. Como do inglês Thomas Braidwood (1715 – 1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729 – 1790), onde Heinecke criou o método oral conhecido hoje como leitura labial (MORAES, ROCHA e SILVA, 2013, p. 36).

Segundo Mazzotta (1996), as pessoas portadoras de deficiência no século XVIII tinham atendimento educacional ligado ao misticismo e ocultismo. A falta de conhecimento, dados científicos e omissão de serviços prestados por parte da sociedade para atender às necessidades individuais específicas contribuía para a marginalização, já que a religião considerava que o homem tinha que ser a imagem e semelhança de Deus.

Por outro lado, observa-se que um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de "incapacitado", "deficiente", "inválido" é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população (MAZZOTTA, 2005 apud MORAES, ROCHA e SILVA, 2013, p. 36).

Contudo, segundo Mazzotta (1996), a evolução do conceito de deficiência foi dividida em três períodos, o primeiro que abrange até o século XVIII, o segundo que vai até a Revolução Industrial no final do século XIX, e o terceiro até os dias atuais, definidos como: segregação, integração e a inclusão.

O processo de segregação inicia-se a partir do século XVIII, onde a exclusão acontecia amplamente. Para evitar o isolamento de cegos e os demais excepcionais, os Estados Unidos e Canadá iniciaram as primeiras tentativas para desenvolver habilidades e comportamentos normalizados, devido à preocupação de alguns religiosos e filantrópicos da Europa. Contudo, os serviços oferecidos eram apenas assistencialistas e terapêuticos na área médica, nenhuma atenção educacional era promovida.

Não havia nenhuma participação do poder público, baseavam-se que seriam mais bem atendidos e tratados de forma separada, onde os indivíduos tinham uma exclusão total, deixando-os separados de qualquer categoria de atividade ou processo social, pois eram consideradas pessoas inválidas e essas pessoas com deficiências não eram bem-vindas, não eram respeitadas na sua dignidade, ou seja, eram marginalizadas.

Fundamentou-se a ideia na concepção de que estudantes com necessidades não era produtivo. Portanto, seria melhor cuidado se mantido em um ambiente segregado, como em expansão de institutos, manicômios internados em orfanatos ou mantidos em clínicas psiquiátricas. Na época a insatisfação com o sistema social e educacional das pessoas com deficiências gerou um incessante debate, tinham que acabar com as práticas da exclusão social. Buscou-se então uma integração com a ideia de igualdade em busca da superação e negou-se a qualquer categoria de exclusão, criando serviços possíveis já que a sociedade não aceitava pessoas com necessidades especiais (MENDES, 1995; PESSOTTI, 1984; MAZZOTTA, 1996).

Em 1817, nos Estados Unidos, foi fundada a primeira escola pública para surdos, pelo reverendo Thomas H. Gallaudet. Apesar dos avanços dos estudos ao desenvolvimento de portadores com deficiências, dos anos de 1817 a 1850 para crianças nas escolas públicas primárias, ele declara que muitos educadores e legisladores davam atenção apenas de forma assistencialista, mostrando uma desatenção com a forma educativa, assim muitos pais se organizaram e fundaram a *National Association for Retarded Children* (NARC), a grande influenciadora para muitos países, inclusive o Brasil, com as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAES (MAZZOTTA, 1996, p.25).

Desse modo, é possível concluir que o modelo segregado de educação especial foi amplamente questionado e as alternativas para a integração destes alunos na rede regular de ensino se fizeram urgentes, no sentido de se buscar a igualdade.

Segundo Carvalho (1997), o conceito de normalização no final da década de 1950 na Dinamarca, conceituado por Nirje e Bank-Mikkelsen, era disponibilizar condições sociais de vida as mais semelhantes com o restante da sociedade. A integração impulsiona-se já no final do século XIX, com grandes evoluções na área da saúde, na medicina e na biologia, procurando respostas para os problemas de pessoas com necessidades especiais.

Segundo Mendes (1995), a sociedade passou a admitir que ao receber um treinamento adequado e uma educação especializada, as pessoas com necessidades especiais poderiam ser produtivas, úteis e aptas, com isso foram surgindo centros de reabilitações em várias escolas especiais escolas comuns, porém a inserção dos alunos era em salas separadas.

A integração caracterizou-se pela oferta de serviços organizados em três etapas: avaliação por uma equipe de profissionais, intervenção e encaminhamento para a vida na comunidade. O processo de integração tinha muitas escolas especiais. Era de responsabilidade do aluno se adequar e se adaptar à educação. Ele iria frequentar a escola regular e, se não se adaptasse, ficaria em salas e escolas especializadas.

A partir da Lei n.º 5.692 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971; 2007), proporcionou-se aos educandos com deficiências a matrícula no ensino regular, onde estudos mostraram que, por meio de uma educação especial, continuada, independente da condição física e psicológica da criança, ela pode viver perfeitamente em harmonia com a sociedade em que pertence.

Nos Estados Unidos dos anos “de 1842 a 1918, todos os estados ofereceram e legislaram o ensino obrigatório em escolas públicas, ou seja, em escolas comuns” recebendo escolarização e treinamento adequado (CAPELLINI, 1995, p.3).

Segundo Jönsson (1994 apud CAPELLINI, 1995, p.5), “para que as pessoas com deficiência realmente pudessem ter participação plena e igualdade de oportunidades, seria necessário que não se pensasse tanto em adaptar as pessoas à sociedade e sim adaptar a sociedade às pessoas” e essa nova revisão do currículo, pelo direito a integração, mostrava-se que estar juntos, mas não possuir ações que garantissem o respeito a diversidade, visava limitações que não iam alcançar os mesmos pontos que os outros e que a sociedade tinha que se adaptar às pessoas. Estas reformas políticas no sistema educacional norte-americano foram seguidas por outros países, mas tiveram início nos Estados Unidos e na Europa.

Em busca desta fusão do ensino especial com o ensino regular constatou-se que a sociedade também teria que mudar, buscando excelência e reestruturação escolar gerando, em âmbito mundial, discussões sobre as reformas políticas no sistema educacional.

A convivência social tardia das crianças com deficiências impossibilitava essa integração, pois se encontravam fora da sala de aula, ou seja, fora do sistema educacional. Existiam apenas escolas especiais, mostrando que para se alcançar uma igualdade teria que tratar de maneira diferente os diferentes, ou seja, garantir os mesmos direitos dos demais indivíduos, garantindo um processo social coletivo, tratar diferente e incluir, já que existem limitações para algumas pessoas, surgindo assim um novo conceito de inclusão.

4.2 Conceito de inclusão

Para avançar no debate da matrícula de estudantes com necessidades educacionais específicas é necessário compreender o conceito de inclusão. Sassaki (1997) define 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”.

Em seu livro dedica a definir esse conceito. Mantoan (2006) nos traz um panorama sobre a construção do que entendemos por inclusão contemporaneamente. Segundo a autora, as escolas eram voltadas para pequenos grupos e, com a democratização da escola, passava a ser frequentada por todos, porém o conhecimento trazido por estes grupos era ignorado e eles excluídos. Era preciso repensar e questionar o modelo da escola, como o currículo, as disciplinas organizadas, mostrar que há uma separação ao invés de se relacionar. Se quisermos uma escola inclusiva, é preciso primeiro redefinir uma educação que seja para todos por meio de uma cidadania global plena que seja livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças.

Entendendo assim que a integração e inclusão diferem e divergem uma da outra, quando se fala em uma integração o aluno tem uma inserção parcial. O aluno tem acesso à escola, possui serviços educacionais que vão desde a inserção na sala de aula do ensino regular até escolas especiais, mas com a incorporação nem todos os alunos com alguma categoria de deficiência cabem no ensino comum. Então, opta-se por currículos adaptados, avaliações especiais, para compensar estes alunos de aprender, tendo como objetivo inserir os grupos antes excluídos. Na integração não se mudava a escola para se inserir este aluno, aqui o aluno que precisava mudar para se adaptar à escola.

Já na inclusão, a inserção se dava de forma radical, completa e sistemática atingindo todos os alunos, visando melhorar a qualidade de ensino para atingir a todos; aqui, a escola tem que mudar para se adaptar ao seu aluno. Mantoan também aponta porque efetivar a inclusão. O foco da necessidade tem que partir de três questões: identidade x diferença, a questão legal e a questão de mudança.

A inclusão e suas práticas vão girar em torno de uma questão de produção da identidade e da diferença, sendo que a da diferença está o que o outro é, sempre relacionando no outro se é branco, se é deficiente. Já a identidade está relacionada ao que se é, se é negro ou se é branco, se é brasileiro, a diferença e a identidade são interdependentes e inseparáveis. Não existe uma

sem outra e são também produções culturais e sociais; elas podem e devem ser questionadas, pois a inclusão é um produto de uma educação plural democrática, de maneira que a diferença representa a unicidade do ser humano.

Na questão legal, Mantoan (2003; 2006) comenta que ocorreram avanços significativos na Constituição de 1988, em relação à inclusão, porque vai eleger como fundamentos a cidadania e a dignidade humana, como, por exemplo, o Artigo 205 que fala do direito a educação de todos ser dever do estado e da família. E a igualdade, a promoção e os objetivos fundamentais do bem-estar de todos sem preconceitos e sem qualquer forma de discriminação.

O Artigo 206 fala dos princípios da igualdade de atendimento na escola. Já o Artigo 208 aborda o atendimento especializado aos portadores de deficiências preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988) e ressalta a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências feito pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil, além de estabelecer que os países signatários devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, e que as pessoas com desigualdades não sejam excluídas e tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo gratuito, em igualdade de condições com a questão de adaptação para sua necessidade e medidas individualizadas (MANTOAN, 2006).

Esse novo conceito de inclusão amplia a participação de todos os estudantes no ensino regular. Parte-se do pressuposto que o estudante da educação especial tem direito a convivência não segregada e isolada, tendo acesso contínuo e imediato a todos os recursos disponíveis na educação regular, buscando adaptações curriculares que atendam às necessidades educacionais de cada aluno.

A escola, para ser inclusiva, precisa respeitar a diversidade. Esta diversidade demanda entender que existem diferenças específicas entre estudantes e a escola basicamente deve se basear nestas necessidades dos estudantes, ou seja, é fundamental perceber cada estudante e suas singularidades, transformando os espaços nas escolas, respeitando as diferenças e também adversidades. Assim garantindo uma educação inclusiva, tornando assim uma educação para que todos possam viver de forma harmônica e de maneira completa, tendo uma satisfação pessoal e a inserção de todos na sociedade.

4.3 Marcos históricos e legais da educação especial no Brasil

No Brasil, a educação especial teve origem desde 1600, com atendimentos em instituições registradas no estado de São Paulo e foi se expandindo timidamente. Embora a primeira Constituição de 1824 promettesse educação primária gratuita a todos, a sociedade ainda era iletrada, sendo a maior parte da população analfabeta, com um agravamento, pois não considerava os escravos como cidadãos. Assim, a educação especial brasileira fez-se necessária apenas em alguns momentos, conforme a necessidade da sociedade (BRASIL, 2007; CAPELLINI, 1995, p.6).

De acordo com Mazzotta (1996), a educação especial brasileira teve início onde a sociedade era influenciada pelo liberalismo. E essa igualdade perante as leis já impostas cobrava medidas para a libertação do homem mediante condições já definidas pela natureza. Alguns brasileiros utilizaram conhecimentos e estudos já realizados sobre educação especial na Europa e nos Estados Unidos e segundo esse autor são dois períodos: a evolução da educação especial no Brasil, primeiro período que vai de 1854 a 1956, e o segundo período que vai de 1957 a 1993.

Mazzotta (1996) relata que o primeiro período da educação especial no Brasil foi durante os anos de 1854 a 1956, constituindo-se de iniciativas oficiais e particulares isoladas, tendo como marco principal o primeiro atendimento em 12 de setembro de 1854, onde foi criado o Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant (IBC), e também em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ambos criados no governo Imperial, localizados na cidade do Rio de Janeiro. Estes institutos representaram grande conquista, no entanto, eram atendidas poucas pessoas cegas e surdas, pois os estados ainda não promoviam um ensino capaz de atender as necessidades específicas de cada aluno (BRASIL, 2007).

A clientela da educação especial é bastante diversificada, uma vez que inclui uma grande variedade de alunos com necessidades educacionais especiais das mais diversas. Essas necessidades educacionais especiais [...] decorrem do confronto dos recursos educacionais comuns com as condições individuais de cada aluno. É a presença de necessidades educacionais especiais que vai, portanto, indicar se um aluno deve receber uma educação especial, e não apenas a presença de uma deficiência (MAZZOTTA, 2005 apud ASSUNÇÃO FILHO, 2018, p.23).

O atendimento a educação especial era caracterizado a deficientes visuais e auditivos, os deficientes físicos ou mentais eram ações isoladas. Neste sentido, os estudiosos e praticantes destas áreas ainda não tinham processos definitivos e estratégias mais eficazes para ensinar

peessoas com deficiências devido às necessidades específicas de cada aluno. Esse atendimento na educação não tinha um embasamento teórico por parte do educador.

Assim, é importante frisar que o acesso para a educação era voltado apenas para educação literária e o ensino profissionalizante de alunos surdos-mudos, ainda que precariamente.

Importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade de 7 a 14 anos. Se constituiu em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos (MAZZOTTA, 1996, p.29).

Não se falava em educação especial no Brasil no período colonial até a década de 50. A educação voltada para as minorias ilustrava uma exclusão total ao atendimento ao deficiente nesse período (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTTA, 1996, p.31).

E o segundo período que vai de 1957 a 1993 teve iniciativas em âmbito nacional. Neste período criaram campanhas de ação do governo federal voltadas ao atendimento dos deficientes para arrecadar recursos financeiros, tendo como objetivo promover assistência educacional em todo território nacional.

Outro marco importante onde a educação aos “excepcionais” ganhou espaço legal foi a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, Lei n.º 4.024/61 o direito das pessoas com deficiência a educação, preferencialmente no sistema geral de ensino no possível, provendo também um “tratamento especial mediante bolsas de estudos”. Assim tendo condições de serem integrados a sociedade, onde nos artigos 88 e 89, informa que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

A partir da década de 70 as escolas começaram a aceitar as pessoas com necessidades especiais em sala comuns, porém como não tinham uma educação e um método de ensino

voltadas para eles os alunos especiais tinham que se adequar ao método tradicional, o que dificultava o aprendizado. Em 1971 veio a segunda Lei da LDB, que foi feita durante a ditadura militar e substituiu a anterior (Lei n.º 4.024/61), a Lei n.º 5692/71 em seu artigo 9.º afirmando que as pessoas com deficiência físicas e mentais que se encontrem em atraso considerável quanto à idade deveriam receber um tratamento especial. Essa Lei representou avanços, pois dava direitos a um tratamento educacional especial e inovações no planejamento e estabeleceu as diretrizes e bases na LDB para o 1º grau e 2º grau, proporcionando assim ao educando uma formação necessária ao seu desenvolvimento (MAZZOTTA, 1996).

Outro órgão criado importante foi o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo MEC, responsável por sua gerência, permanecendo a concepção de políticas especiais, posteriormente passa a denominar-se Departamento de Ensino Especial para promover uma melhora nos atendimentos aos deficientes no Brasil.

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial. (MAZZOTTA, 1996, p. 56).

A Constituição Federal de 1988, no capítulo II, artigo 6.º dos direitos sociais, estabelece que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). E reitera no capítulo III, artigo 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, 1998; 2007).

Já o artigo 206, da Constituição é inciso I, e consequentemente no capítulo V, artigo 3.º, inciso I, da LDB a Lei n.º 9.394 de 1996, reforça o aspecto da educação especial a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Assim como no artigo 208, da Constituição de 1988, inciso III, e consequentemente o artigo 4.º, inciso III, da LDB, que especifica como dever do estado a educação preferencialmente na rede regular de ensino mediante a garantia de um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988; 1996).

Para Werneck (1997), tanto a Constituição Brasileira quanto a Lei de Diretrizes e Bases de Educação foram grandes incentivadoras para a inclusão, definindo o atendimento de alunos com deficiência na rede regular de ensino “preferencialmente”.

Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula; “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 82).

A Lei n.º 7853/89 surge em 24 de outubro de 1989 para uma convivência harmônica nas relações sociais, a primeira Lei criada com o intuito de disciplinar uma proposta de proteção e apoio às pessoas com deficiência, conferindo ao Ministério Público a tarefa de defesa aos direitos coletivos deste grupo social, e afirma que o poder público deve se responsabilizar pela matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos como escolas públicas e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Ou seja, apesar de estarmos caminhando para a educação inclusiva, essa Lei excluía uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não eram capazes de se relacionar socialmente e conseqüentemente de aprender (BRASIL, 1989; 2007).

Em 1990 mais uma Lei n.º 8.069/90, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garante entre outras coisas o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa Lei também garante a prioridade do atendimento, além das políticas públicas de prevenção e proteção para familiares com crianças e adolescentes nestas condições. Face ao exposto anteriormente, é para garantir um acesso à inclusão da educação das pessoas com deficiência e foi de total relevância um documento denominado a Declaração de Salamanca de 1994, que surgiu a partir da Conferência Mundial de Educação Especial para necessidades especiais, para dar acesso e qualidade estruturada com base na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990; 2007).

A conferência foi realizada entre 7 e 10 de junho de 1994 no palácio na cidade de Salamanca, na Espanha. A iniciativa da conferência partiu da Espanha, com a participação do presidente da Câmara de Deputados, o governador de Salamanca, ministro da educação da Espanha, representantes do diretor-geral da UNESCO, 25 organizações internacionais e

representantes de 88 governos como os Estados Unidos, França, Canadá e Brasil (CONFERÊNCIA, 1990; MENEZES, 2001).

Os fundamentos para a organização foram garantir que cada criança, inclusive as que possuem necessidades especiais, tenham acesso a oportunidades educacionais e trabalhar para assegurar que essas oportunidades representem uma educação de qualidade. As principais razões para essa conferência foram:

- Apresentar um novo olhar em relação às dificuldades de aprendizagem e deficiências e sobre a relação entre garantir uma educação especial e reforma geral da escola;
- Rever os desenvolvimentos recentes de oferta para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais;
- Pontuar os avanços e experiências significativas em áreas-chaves tais como legislação, currículo pedagógico, organização escolar, educação de professores e participação da comunidade;
- Promover fóruns para compartilhar experiências nos planos internacionais e regionais (CONFERÊNCIA, et al., 1990).

A Declaração de Salamanca é conhecida como um dos principais documentos mundiais que visa a garantia dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais e com deficiências. Com a da Convenção de Direitos das Crianças (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990), ela refere-se à inclusão na educação inclusiva:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assim assegurando uma educação de qualidade a todos, através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade, dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber apoio extra que precisarem para que os assegurem uma educação efetiva (MENEZES, 2001).

Assim, a Declaração de Salamanca forneceu diretrizes básicas para uma formulação e reformas políticas dos sistemas educacionais, expandindo mais ainda o conceito de necessidades especiais, adicionando praticamente quase todas as crianças que não consigam se adaptar à escola, passando além das portadoras de deficiência, como os bem dotados, crianças que não tem onde viver e vivem na rua, crianças de populações distantes ou de minorias linguísticas culturais e crianças de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados.

Com essas novas estratégias de ensino para o acolhimento de alunos com necessidades educacionais especiais, o sistema educacional brasileiro começou a produção das diretrizes

nacionais da educação especial, na educação básica. Estes documentos definiram prazos para criação das políticas educacionais definindo metas e implementação focadas para a redução das desigualdades sociais (BRASIL, 2001).

Nas políticas públicas nacionais no ano de 1999, e expedido o Decreto n.º 3.298, onde é estabelecida a matrícula compulsória das pessoas portadoras com deficiências, a Lei n.º 7.853/89 dispõe sobre a integração e define a educação especial como uma modalidade transversal ao ensino regular (BRASIL, 1999; 2007). Em 2004, o mesmo decreto tem alterações em decorrência do Decreto n.º 5.296 de 2004, em relação à acessibilidade para os portadores de deficiências.

Assim, o Decreto n.º 5.296/04, promovendo a inclusão educacional, regulamentou as Leis n.º 10.048/00, atendimento prioritário que começa a tratar de acessibilidade e a Lei n.º 10.098/00, definindo critérios e normas para a promoção da acessibilidade nos ambientes escolares para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2004; 2007; GAIA, 2017).

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - pessoa portadora de deficiência

[...] a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: 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;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibel (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa 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 visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004 apud GAIA, 2017, p.74-75).

Ao estabelecer objetivos e metas para a educação especializada, constatou-se um grande déficit quanto a formação docente voltada para a diversidade. Com o intuito de prever conhecimentos específicos na perspectiva para educação inclusiva, a resolução CNE/CP n.º 1/2002 estabeleceu diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na educação básica de ensino superior. É incluída no ensino superior a disciplina de Libras, onde a Lei n.º 10.436/02 é reconhecida legalmente como comunicação e expressão, apoiando seu uso na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2007).

Também a portaria n.º 2.678/02 do MEC aprovou diretrizes e normas na difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, mas somente em 2003 o MEC implementa o direito à diversidade com o programa educacional inclusivo, promovendo uma ampla formação de professores e educadores, de modo a garantir a acessibilidade (BRASIL, 2007).

Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/02, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, na formação de professores, dando acesso para a escola dos alunos surdos, dando como o ensino da língua portuguesa, como segunda língua para alunos surdos da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2005; 2007).

Em 2007, foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que dispõe de metas e compromisso da implantação de salas de recursos multifuncionais, dando acesso à formação de alunos com deficiência na educação superior, publicado no decreto n.º 6.094/2007, onde estabeleceu diretrizes do compromisso todos pela educação, dando acesso e garantia de permanência no ensino e aos atendimentos educacionais nas escolas públicas (BRASIL, 2007; DI SANTO, 2019).

O Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, é expedido e dispõe sobre a educação especial, dando a garantia de um atendimento especializado. Garante legalmente a implementação desse atendimento, exigindo uma adequação da estrutura física das escolas para que se adaptem à deficiência da criança, que acontece na rede de ensino regular, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em classes comuns para garantir a acessibilidade ao currículo, onde estes conjuntos de atividades e recursos pedagógicos complementaram e suplementaram a formação dos estudantes (BRASIL, 2011; GAIA, 2017, p.75).

Com a implantação de salas com recursos multifuncionais para aprender mais, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde o aluno conta com professor especialista em construir técnicas de ensino, os ambientes dotados de equipamentos e materiais pedagógicos que ajudem aprender, esse decreto considera também um novo público-alvo da educação especial: as

pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Com a resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que especifica a conceituação de cada uma destas classificações:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9.394/96 sofre alterações, notadamente em seu artigo 58, 59 e 60, modificando pela Lei n.º 12.796 de 2013, onde são definidos os aspectos e conceitos de educação especial: “Educação Especial é a modalidade de educação escolar para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013; PASIAN; MENDES; CIA, 2014, p.976; DI SANTO, 2020).

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

Foi promulgada em 2015 a Lei n.º 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão. Esta Lei foi um marco para o nosso país, por vir de um país que por muitas vezes excluía as pessoas com deficiência, segregou depois pelo período de integração e hoje temos este marco que até então é o modelo mais adequado e que vem normatizar as práticas que estejam mais aliadas a isso (BRASIL, 2015; GAIA, 2017; MOREIRA, 2015).

Esta Lei teve origem numa convenção em Nova York (Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência no ano de 2004). A convenção foi recepcionada em nosso país com o estatuto constitucional porque, apesar de ser uma legislação, tem o valor como se fosse um artigo da constituição e um tratado internacional que versa sobre os direitos humanos, os quais todas as outras legislações devem se adequar a partir da publicação da Lei:

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada 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 apud GAIA, 2017, p.75).

As escolas regulares constituem os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras. A escola e os professores devem favorecer a aprendizagem, não esperar que o aluno se ajuste à escola, uma pedagogia centrada na criança, e válida para todos os alunos, e conseqüentemente para toda a sociedade. De acordo com Mantoan (1988), a inclusão concilia-se com uma educação para todos. As escolas que centralizam o ensino na criança são bases para construção de uma sociedade que respeita tanto a dignidade quanto as diferenças de todos os seres humanos, e possibilita a todos as condições de aprendizagem mais adequadas à necessidade de cada um.

[...] sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano (MANTOAN, 1988, p. 51).

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem para aqueles com necessidades educacionais especiais. Eles devem ter acesso à escola regular que deverá os acomodar em uma pedagogia centrada na criança, tendo uma educação de qualidade. A formação do pessoal de apoio envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como os professores preparados para não criar um ambiente com preconceito, visando assim a autonomia e independência na escola e fora dela.

Faz-se necessário, portanto, assegurar a implementação real e igualitária das políticas públicas educacionais, garantindo uma formação inicial e continuada para o exercício da docência com recursos necessários para a sua capacitação e conhecimentos específicos na área atuante do atendimento educacional especializado. Para a inclusão escolar cabe aos sistemas de ensino organizar as condições de acesso aos espaços e recursos pedagógicos. Essa acessibilidade favorece a promoção da aprendizagem de todos os alunos, valorizando assim as diferenças.

4.4 Formação de professores na educação especial numa perspectiva inclusiva

Conforme a legislação e políticas públicas vigentes, em um ensino regular, as crianças têm o direito de estar nestes espaços e o professor neste espaço de ensino tem a missão e o compromisso ético de buscar uma formação que o capacite para atender estas crianças com necessidades especiais diversas.

Desde a LDB, Lei n.º 9.394/96, e a resolução CNE/CP n.º 1/2002, vista anteriormente, as instituições de ensino superior deveriam prever em sua organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos alunos. Contudo, em sua grande maioria os docentes não têm uma formação adequada para atender esse público da educação especial, já que não existiam anteriormente a inclusão nas escolas regulares, pois era um serviço separado, onde o currículo inicial de formação deste professor não trabalhava estas habilidades. O professor agia conforme o preparo e capacitação recebida, não estava preparado para lidar com as diferenças em suas práticas pedagógicas.

Prado e Freire (2001) dizem que cabe ao professor, na educação inclusiva a partir de observações criteriosas, “ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural” (PRADO; FREIRE, 2001, p. 5).

Glat (2003) afirma que:

O professor, no contexto de uma educação inclusiva precisa, muito mais do que no passado, ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas (GLAT, 2003, p.137).

Mostrando assim um sério problema que precisamos de mais implantação das políticas de formação na educação especial para uma perspectiva inclusiva, para fornecer uma formação adequada com melhorias das estruturas dos cursos de licenciaturas para a conclusão dos docentes. Sant’Ana (2005) aborda esta questão, da ausência de formação, onde os professores necessitam de conhecimentos e práticas que vão muito além dos conhecimentos científicos, onde os aspectos teóricos estão distantes das práticas pedagógicas, mostrando total despreparo para lidar com estes alunos. A autora relata que: “A formação deficitária traz sérias

consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois esta pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados” (SANT’ANA, 2005, p.227-234).

Na mesma perspectiva Pletsch (2009) relata que se faz necessário elaborar políticas públicas educacionais direcionadas para as práticas inclusivas e ofertar cursos interligados à formação de professores que contribuam a compreender e a agir nas situações de diversidades educacionais exigidas. O papel do professor na educação inclusiva está ligado diretamente com a diversidade, logo vai atuar respeitando e reconhecendo estas diversidades. Para que esse perfil seja melhorado é preciso investimento na formação inicial e continuada do professor de educação especial, com oferta de cursos de capacitação para que atendam às necessidades da diversidade.

Pasian, Mendes e Cia (2014) afirmam ser preciso “investir na realização de intervenções colaborativas advindas do contexto real das necessidades dos professores para a criação de cursos de formação continuada”. O fator primordial da proposta de educação inclusiva garante uma sala de aula que os professores mudem sua visão de incapacidade sobre as pessoas com deficiências, pautada agora que as pessoas com deficiência podem passar pelo processo de habilitação e reabilitação para uma convivência de norma plena em sociedade (PASIAN; MENDES; CIA, 2014, p.213-225).

O trabalho de continuidade na formação e a troca de experiências com outros profissionais mostram-se positivos no contexto educacional e na melhora da qualidade de ensino perante a grande diversidade do alunado do AEE, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas inclusivas e ofertar cursos de formação de professores que os auxiliem a compreender e a agir nas situações de diversidade das exigências educacionais e, conseqüentemente, na educação inclusiva (PASIAN, 2017).

Nesse sentido, Mantoan (2006) refere-se ao importante papel do professor como artífice do ensino na educação inclusiva, sustentando que este necessita ressignificar o seu papel, em conjunto com o da escola, da educação e das práticas pedagógicas “usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

A inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem nesse novo projeto educacional (MANTOAN, 2006, p.54).

Mantoan (1998; 2006) traz uma certa crítica, afirmando que estas políticas educacionais atuais continuam sem atingir as metas e não avançam como deveriam avançar. A autora afirma

que a formação precisa acontecer no interior das escolas, a partir das práticas e das trocas de experiências. Os professores precisam dominar cada vez mais os conteúdos e os processos de ensino e aprendizagem. A formação do professor não acaba na graduação, o profissional tem que ter uma formação continuada, precisa de um olhar mais atento às diferenças e suas especificidades. Essa construção é necessária ser feita no ambiente escolar, ter um bom projeto político pedagógico, ter um trabalho colaborativo e coletivo dentro e fora da escola, respeitando assim as diferenças.

Segundo a autora, a atuação do professor nesta educação inclusiva é de ser criativo, selecionar e apresentar várias atividades diversificadas de significativas escolhas pelo próprio aluno. Ensinar é um ato coletivo, mas aprender é sempre individualizado. Esse professor tem que partilhar com seus alunos a construção e a autoria destes conhecimentos, ele tem que saber que não vai eliminar nenhuma diferença, mas tem que estar atento a essas diferenças e promover os diálogos.

Devemos, ainda, considerar a formação para além de professores, mas todos os profissionais de educação vinculados às políticas públicas de educação especial. Conforme aponta Di Santo (2019), “deve-se investir ainda mais em uma formação ampla dos gestores, equipando as secretarias municipais e estaduais de educação com profissionais aptos ao trabalho com as políticas públicas de educação.” (DI SANTO, 2019).

É de direito de todos estarem juntos trabalhando, estudando e participando sem nenhuma categoria de discriminação. A inclusão significa o combate a qualquer categoria de exclusão, ou seja, qualquer pessoa que encontre barreiras para ter acesso à permanência nas escolas e universidades e ao que a sociedade oferece, pois cada criança é um indivíduo diferente que precisa ser olhado detalhadamente, ver quais as necessidades, quais as habilidades e potencialidades que ele tem, conhecer essa clientela e buscar aquilo que ele precisa, não somente o direito a estarem presentes, mas também a concessão de aprenderem é a chave fundamental para o sucesso, para desenvolvimento de uma aprendizagem satisfatória.

5. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM NÚMEROS EM LUZIÂNIA E VALPARAÍSO DE GOIÁS

Os movimentos de lutas para a valorização de todas as categorias de diferenças afirmaram-se no final do século XX, com a educação voltada para pessoas historicamente

excluídas por sua classe, etnia, religiões gênero idade ou deficiência. As conquistas dos movimentos das pessoas com deficiência e os avanços dos marcos legais no Brasil, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tiveram a incumbência de elaborar as novas políticas e ações públicas (BRASIL, 2008; 2011). Passamos a construir uma proposta pedagógica de escola que respeite as diferenças, como uma tentativa de propor respostas pedagógicas ao fracasso escolar na educação especial.

De acordo com Vygotsky (1997 apud MOREIRA, 2015, p.512) a educação especial “deve perder seu caráter especial e assim se converterá em partes do trabalho educativo geral”. Neste sentido, deveriam ser construídas políticas públicas eficazes para superar o modelo segregacionista.

Agora que já se reconhece o contexto histórico em que se desenvolveu o ingresso dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular e a importância na formação continuada de professores e profissionais de educação, apresentamos as análises dos documentos observados de modo a mapear a situação atual da educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos municípios de Luziânia e Valparaíso de Goiás, a partir da análise documental das Sinopses do Censo Escolar — Inep/MEC de 2007 a 2020.

5.1 A educação inclusiva no município de Luziânia: análise do censo escolar

Luziânia é uma das cidades mais antigas de Goiás. Fundada em 13 de dezembro de 1746, a implementação das classes especiais no município de Luziânia passa por um marco na educação com um novo gerenciamento em 2004, que iniciou seus trabalhos visando uma melhoria na qualidade de educação especial. Foi criado um Núcleo de Avaliação e Diagnóstico (NAD), que funciona na sede da Secretaria Municipal de Luziânia, com o fechamento do diagnóstico o aluno é encaminhado para turmas que tenham características como ele, em classes comuns caso consiga acompanhar ou em classes exclusivas/especiais em uma escola regular.

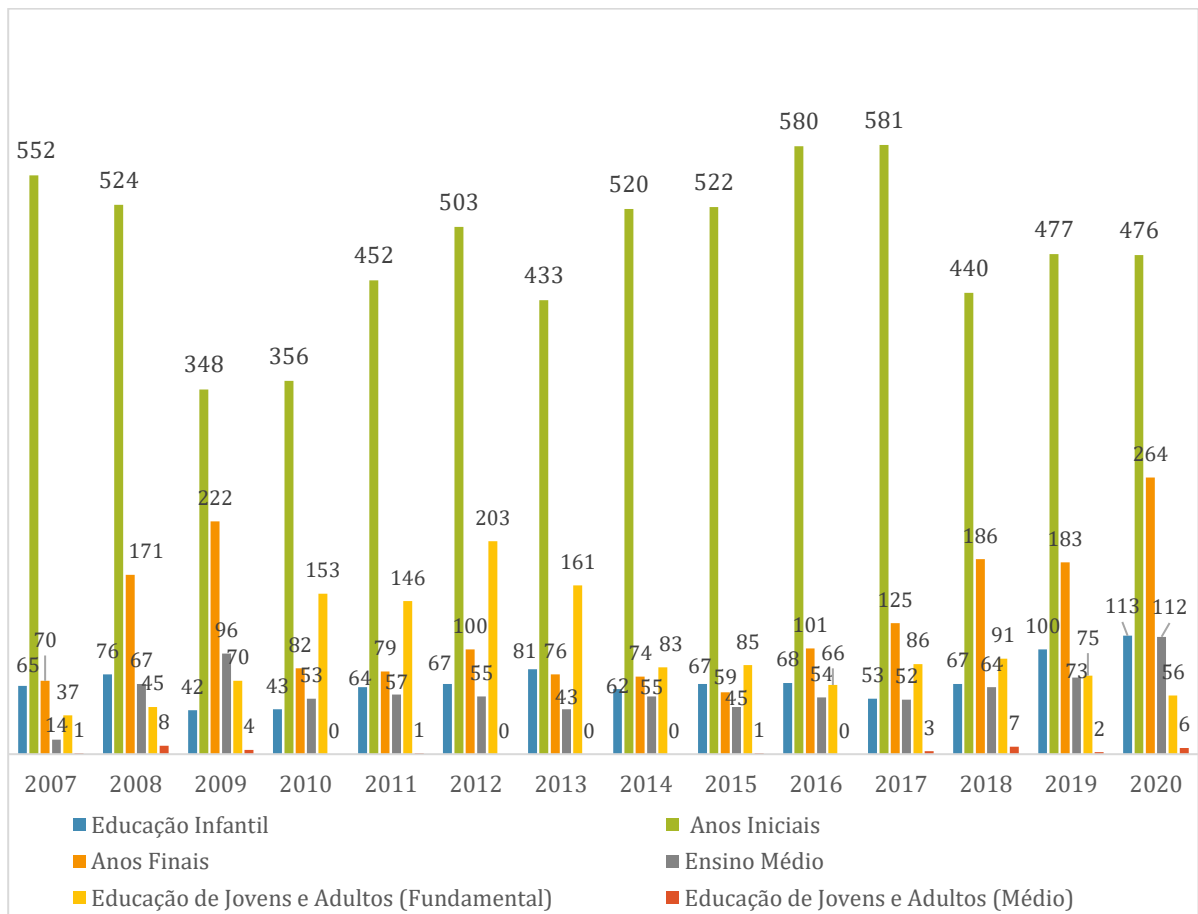
A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, no artigo 2.º, das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, estabelece que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

5.1.1 Matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas

Nos gráficos a seguir, estão incluídas as matrículas de alunos com alguma categoria de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de ensino regular e/ou EJA em classes exclusivas e/ou classes comuns desde a educação infantil até o ensino médio em classes exclusivas e/ou classes comuns. Na EJA estão incluídas as seguintes Etapas: EJA Ensino Fundamental e EJA Ensino Médio.

No Gráfico 1, referente ao município de Luziânia, com um recorte temporal de 2007 a 2020, é apresentado o número de matrículas por etapas na educação especial em classes comuns ou classes exclusivas.

Gráfico 1: Número de Matrículas por Etapas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Luziânia.



Fonte: INEP, (2007- 2020).

Verifica-se na educação infantil o maior destaque quantitativo de 113 matrículas em 2020, atingindo seu ponto máximo. Já o mínimo foi em 2009 com 42 alunos matriculados. A LDB define educação infantil como a primeira etapa da educação básica que visa o desenvolvimento integral da criança que vai 0 até 6 anos. O texto enfatiza a importância da educação infantil e a necessidade de que a escola atenda a diversidade desde o início. Para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global, o texto dá orientações gerais para creches e pré-escolas e recomenda que para atender as crianças da educação infantil com necessidades especiais é preciso:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;
- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão; (BRASIL, 2001, p.24).

Referente aos anos iniciais o ponto máximo é de 581 matrículas em 2017 e o ponto mínimo é de 348 matrículas em 2009. O levantamento apresenta um crescimento no período de (2013 – 2016), atingindo um aumento significativo de 147 matrículas, apresentou também no último ano, 2018, uma diminuição de 141 matrículas comparadas com o ano de 2017.

Nos anos finais, percebe-se um aumento crescente que se inicia em 2015 com 59 matrículas e se perdura até o ano de 2020 com 264 matrículas, representando nesse período (2015 – 2020) um aumento de 205 matrículas. Entre os anos iniciais e finais, constata-se a predominância do quantitativo de matrículas dos anos iniciais, facilmente notado no Gráfico 1. Assim, conforme a pesquisa realizada nota-se um aumento progressivo no número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas, nos anos iniciais e finais.

No ensino médio, há um crescimento estável, mas progressivo de (2015 – 2020) com um aumento de 65 matrículas nesse período, atingindo seu ponto máximo em 2020 com 112 matrículas e o ponto mínimo no ano de 2007 com 14 matrículas. Esse quantitativo se mantém

em um crescimento estável, com pouca variação para mais ou para menos até o ano de 2018 com 91 matrículas da educação especial.

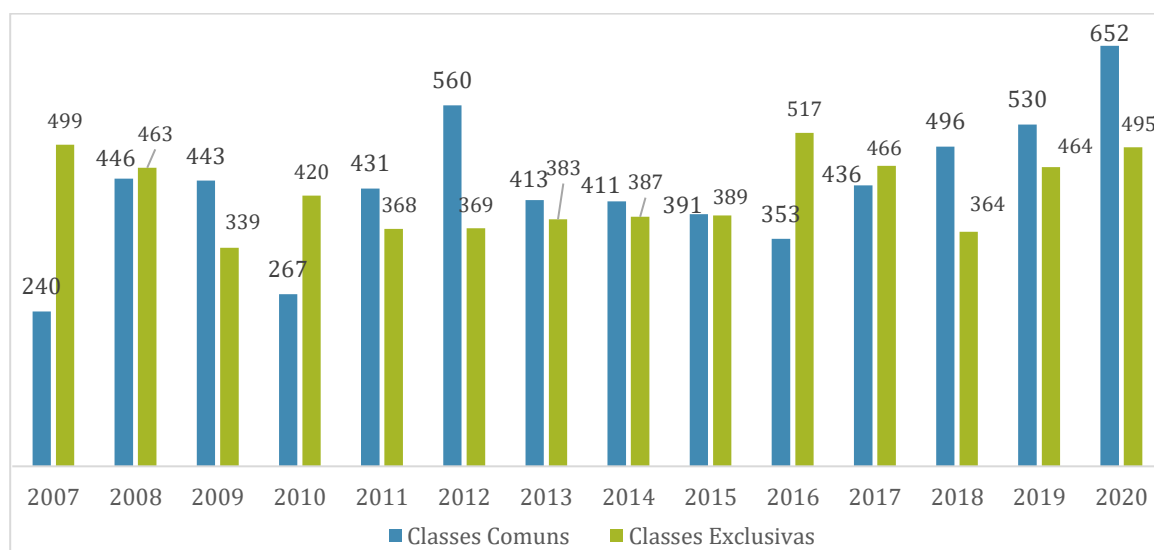
Na modalidade da EJA evidencia-se a etapa do ensino fundamental no ano de 2012 com 203 matrículas sendo o maior quantitativo. Na etapa do ensino médio da EJA, nos anos de 2010, 2012, 2013, 2014, 2016 não foram notados os números de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas conforme as sinopses analisadas.

Esta queda da curva no número de matrículas dos anos finais para o ensino médio evidencia a falta de políticas específicas para o acesso e a permanência nesta etapa do ensino médio e pode estar relacionada a diferentes fatores como a dificuldade de concluírem o ensino fundamental, falta de professores especializados para atender as necessidades específicas de cada aluno, locais de ensino próximo onde residem, apoio da família, entre outros.

A educação encontra-se perante um desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais, que podem configurar as necessidades educacionais especiais que todos podemos ter, em qualquer momento de nossas trajetórias escolares e que, dependendo de como sejam vistas pela instituição educacional e seu entorno, podem nos colocar em situações de desvantagem. (SANTOS, 2003, p.1).

No Gráfico 2 conta com o número de matrículas da educação especial em classes comuns e em classes exclusivas, no município de Luziânia, com um recorte temporal de 2007 a 2020.

Gráfico 2: Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Luziânia

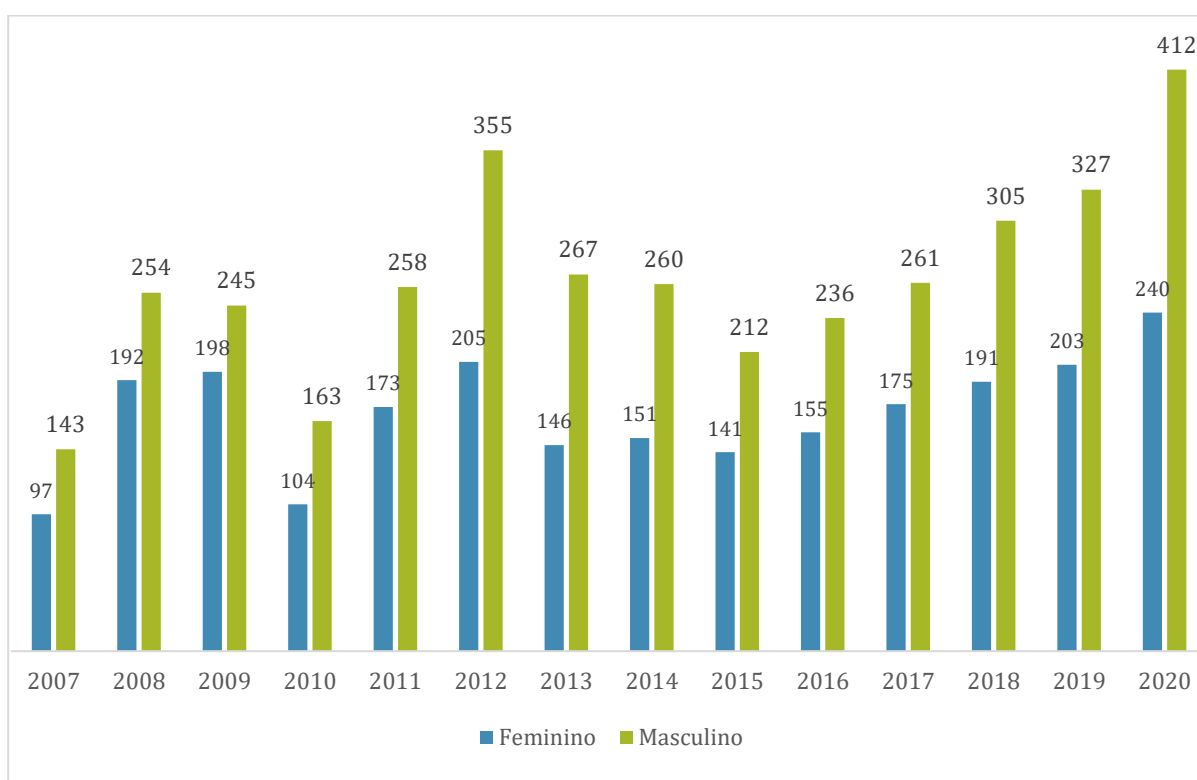


Fonte: INEP, (2007- 2020).

Verifica-se nesse recorte temporal nas classes comuns dois destaques quantitativos de matrículas nos anos 2020 com 652 de alunos matriculados e no ano de 2012 com 560 alunos matriculados. Nas classes exclusivas os dois destaques quantitativo são no ano 2016 com 517 e no ano de 2007 com 499 alunos matriculados.

No Gráfico 3 é apresentada uma comparação entre o número de matrículas de estudantes do sexo masculino e feminino dos anos (2007 – 2020) em classes comuns no município de Luziânia.

Gráfico 3: Número de Matrículas por Gênero Sexual na Educação Especial em Classes Comuns em Luziânia



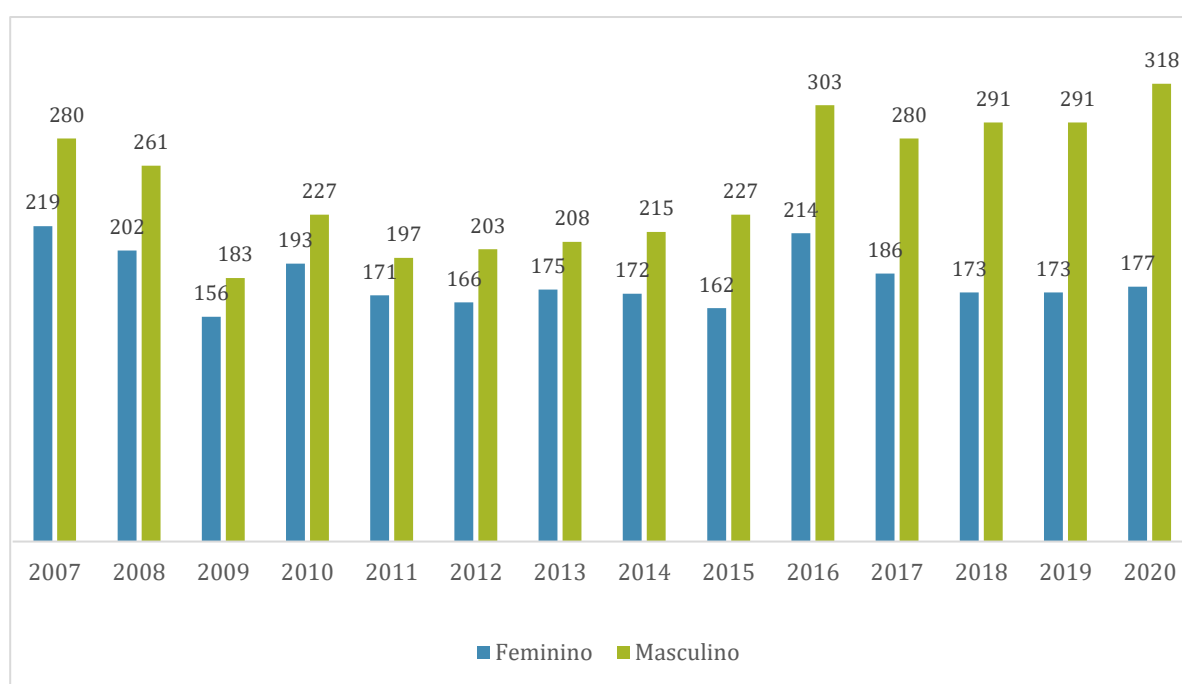
Fonte: INEP, (2007- 2020).

O número de matrículas da educação especial em classes comuns do sexo masculino é maior em comparação ao número de matrículas de estudantes do sexo feminino, em todos os anos. Nesse cenário, o sexo masculino destacou-se em dois anos, o de 2012 e 2020. O ano de 2012 apresentou uma diferença do sexo masculino para o feminino de 150 matrículas, no ano de 2020 a diferença é ainda maior com 172 matrículas e a predominância do quantitativo do sexo masculino.

No Gráfico 4 também é apresentada uma comparação entre o número de matrículas de estudantes do sexo masculino e feminino com o recorte temporal de (2007 – 2020), agora, no entanto, é em classes exclusivas.

Nas classes exclusivas do Gráfico 4, o sexo masculino também se destaca em todos os anos, mas demonstra pouca variação entre os anos de (2009 – 2015) em relação às classes comuns do Gráfico 3.

Gráfico 4: Número de Matrículas por Gênero Sexual na Educação Especial em Classes Exclusivas em Luziânia



Fonte: INEP, (2007- 2020).

Nas classes exclusivas o sexo masculino também se destacou do sexo feminino em todo o recorte temporal. Nesse cenário apresentou uma diferença quantitativa no ano de 2020 entre o sexo masculino com 318 matrículas e o feminino com 177, efetuando-se uma diferença de 141 matrículas. Nos anos de 2017, 2018 e 2019, fazendo essa mesma comparação em relação à 2020, nota-se que tiveram um leve decréscimo de matrículas nestes anos.

Nota-se até aqui um ponto importante da pesquisa, evidenciando não estar em concordância com o que é proposto pelo MEC em 2004: “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns na rede regular” promovido pelo Decreto n.º 5.296/04, dispõe da inclusão educacional, e também das Leis n.º 10.048/00, atendimento prioritário e a Lei n.º 10.098/00, que define critérios e normas para a promoção da acessibilidade no ensino regular desse público-alvo (BRASIL, 2004; 2007).

Com base nos resultados aqui apresentados em relação às matrículas dos alunos com necessidades especiais em Luziânia, é possível estabelecer as seguintes análises, do ponto de vista das autoras Santos, Mantoan, e outros podem inferir que neste recorte temporal de (2007 – 2020), coletados no censo escolar. Demonstra ainda uma segregação muito forte, a educação especial numa perspectiva inclusiva no sistema público do município não está em concordância com a LDB (2004), o documento defende um novo conceito para educação especial, o ambiente escolar não pode ser segregado, o acesso à permanência e o êxito são apresentados apenas no ensino fundamental.

A inclusão destes alunados é garantida nas classes comuns, no ensino regular “todas as crianças devem aprender juntas independentemente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter” (MENEZES, 2001), para que se beneficiem destes ambientes e aprendam de acordo com suas necessidades. A Constituição Federal (1988) define que a escolarização tem que ser oferecida em classes comuns na rede regular de ensino “preferencialmente”, a LDB não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar separado. As classes comuns são vistas como um caminho para se efetivar a verdadeira inclusão educacional, pois o aluno acompanha o conteúdo com igualdade com os demais alunos. Ele sempre precisará ou não de um apoio especial, como adequações das estruturas físicas das escolas ou dos recursos pedagógicos para complementar ou suplementar sua aprendizagem e terá dificuldade como qualquer outro aluno com deficiência ou não. O importante aqui são as barreiras do preconceito que serão dispersas desta sociedade que impõe padrões de perfeição.

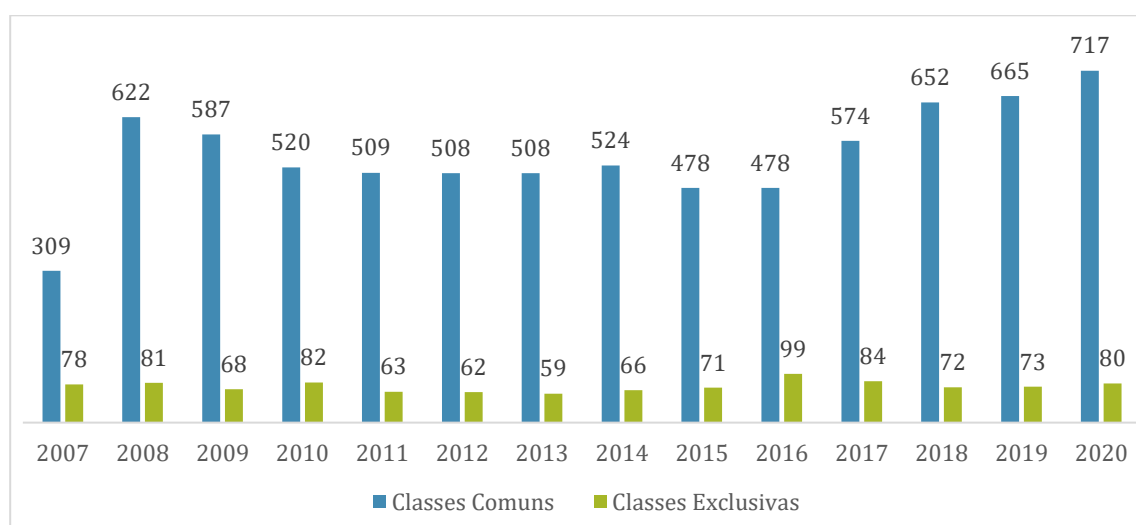
Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p.4).

Conforme verificamos na análise do município Luziânia, cabe aqui um estudo de campo para melhor análise, procurando entender quais os critérios de encaminhamento deste aluno para classes exclusivas, pois conforme a análise aqui comprovada o índice de alunos da educação especial nas classes exclusivas/especiais é alto. Importante averiguar também qual o tempo de permanência desses alunos em salas especiais, qual o êxito destes alunos nas classes exclusivas, já que o resultado se mostra positivo somente no ensino fundamental, conforme analisado no Gráfico 1.

5.1.2 Docentes da educação especial em Luziânia

No Gráfico 5 é apresentado o número de professores que atua nas classes comuns e nas classes exclusivas.

Gráfico 5: Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Luziânia



Fonte: INEP, (2007- 2020).

Analisando os resultados até aqui apresentados, do ponto de vista de Pletsch (2009) e Pasian (2017), o que mostra é que a formação continuada é de extrema importância na concepção do professor sobre a inclusão, podendo determinar a ação dele no processo que envolve o aluno, pois determina o sucesso para desenvolver as atividades e adequações do currículo que possibilitam o aprendizado.

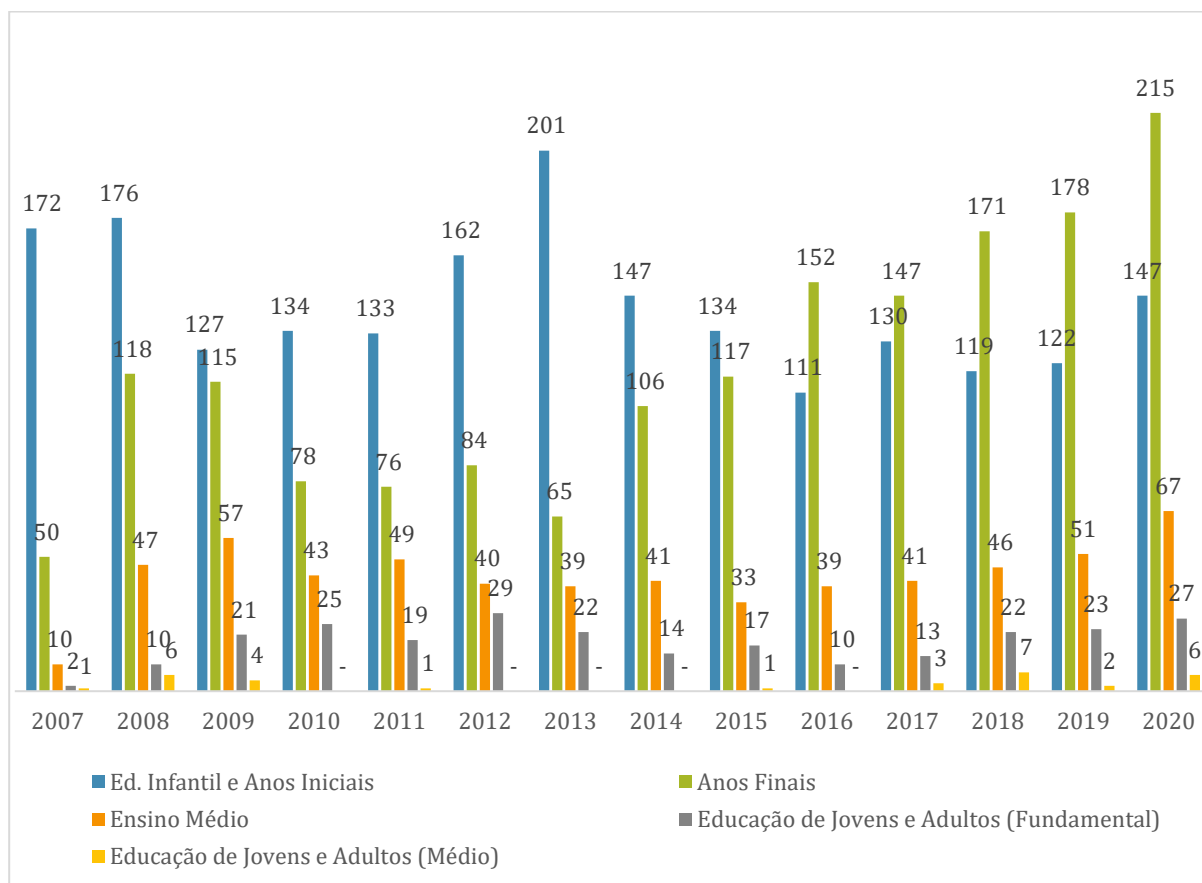
O modelo educacional, para de fato ser inclusivo, precisa se adequar para atender as necessidades específicas dos estudantes. A diferença tem que ser vista como algo que enriquece o coletivo, essa adequação e a reestrutura de ações centradas no Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar possibilita ensinar a todos, pois pauta na colaboração, reflexão e a troca de experiências de práticas de avaliação e intervenção, onde o compartilhamento do processo educativo propiciou uma aprendizagem centrada no lógico, intuitivo, sensorial, emocional e no afetivo. As práticas pedagógicas devem ser por meio de descobertas do conhecimento

valorizando as diferenças, favorecendo a permanência e o sucesso da criança com deficiência no sistema escolar. Aprender é um direito de todos, com ou sem deficiência.

5.1.3 Turmas da educação especial em Luziânia

No Gráfico 6, referente ao município de Luziânia, com um recorte temporal de 2007 a 2020, é apresentado o número de turmas por etapas de ensino da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas.

Gráfico 6: Número de Turmas por Etapas da Educação Especial por Etapas nas Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Luziânia



Fonte: INEP, (2007- 2020).

Nota-se, nas turmas por etapas de ensino da educação infantil e anos iniciais, um crescimento progressivo no ano de 2009 com 127 até o ano de 2013 com 201 turmas, representando nesse período um aumento de 74 turmas. Entretanto, ainda na educação infantil e anos iniciais, uma diminuição desse quantitativo no recorte de (2013 – 2019), representando

um total de 40% de diminuição. Nesse cenário, nos anos finais observa-se um crescimento significativo a partir do ano de 2013 com 65 turmas até 2020 com 215 turmas, totalizando um aumento de 150 turmas. Comparando o número de turmas da educação infantil com os anos iniciais e finais em conjunto, destaca-se a etapa dos infantis juntamente com os anos iniciais com maior prevalência de turmas da educação especial no município de Luziânia.

Na etapa do ensino médio, de 2016 a 2020, há um crescimento de 28 turmas. Ainda assim, em relação ao ensino médio destaca-se o ano de 2020 com 67 turmas, representando o maior quantitativo em todo o recorte temporal. Na modalidade da EJA, no ensino fundamental nos anos de 2017 para 2018 nota-se um crescimento de 13 turmas para 22 turmas, e no ensino médio da EJA um aumento de 3 turmas para 7 em 2018. Nos anos de 2012, 2013, 2014, 2016 não se constatarem turmas da educação especial do EJA médio em classes comuns ou classes exclusivas no município de Luziânia.

O Gráfico 7 apresenta o número de turmas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas. Estão incluídas as turmas que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos alunos com alguma categoria de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no ensino regular ou EJA.

Gráfico 7: Número de Turmas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, AEE em Luziânia



Fonte: INEP, (2007- 2020).

O Gráfico 7 mostra que o número de turmas nas classes comuns vem aumentando gradativamente ao passo que as turmas nas escolas especiais têm se mantido estáveis em todo o recorte temporal.

Podemos perceber um atendimento baixo nas turmas do AEE, em todo recorte temporal, mas de acordo com Decreto n.º 7.611/2011, o aluno especial tem a garantia de um atendimento especializado onde estes recursos pedagógicos complementaram o ensino no contraturno da escola regular. Os serviços do AEE foram implantados desde 2008, promovidos pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), quando houve a criação várias políticas colocando como dever dos sistemas de ensino garantir o acesso ao ensino comum. Esses serviços são ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A escola é que deve se ajustar para a diversidade e acolher a todos os estudantes, independente da condição física, intelectual ou sensorial. (BRASIL, 2011).

Segundo Moreira (2014), a ideia de que a educação de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) difira do modelo tradicional, é necessário criar condições que ajudem a superar as dificuldades, criar caminhos e ações que visam a superação da barreira existente. É preciso ver a pessoa com deficiência de forma igualitária aos semelhantes (MOREIRA, 2014, p.40).

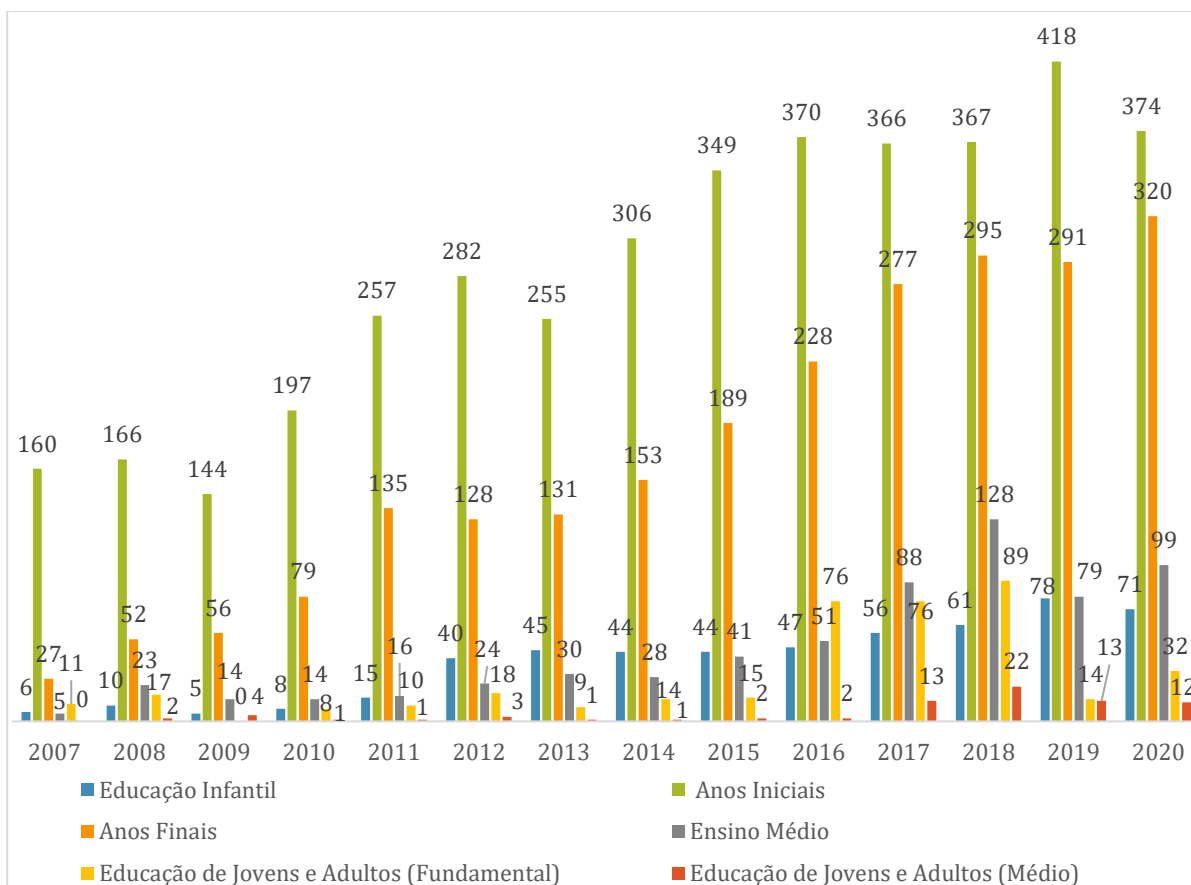
5.2 A educação inclusiva no município de Valparaíso de Goiás: análise do censo escolar

O município de Valparaíso de Goiás foi fundado em 1995. Mesmo sendo novo, com um grande crescimento populacional, vem buscando entender a importância de se trabalhar, educar e socializar pessoas com deficiências. No Plano Municipal de Educação (PME) de Valparaíso de Goiás, para o decênio 2015/2025, documento elaborado com metas e estratégias que estabelece planos de ações a médio e longo prazo, a serem seguidas pelos entes federados, orienta o planejamento, a implantação, avaliação e o controle social das políticas educacionais brasileiras por dez anos. Estruturado conforme a realidade do município, tendo como base um planejamento, que abrange um conjunto de medidas para aprimorar e melhorar o gerenciamento da educação e a qualidade do ensino para o município, integrando os sistemas de ensino e a sociedade.

5.2.1 Matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas

No Gráfico 8 estão incluídas as matrículas de alunos com alguma categoria de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação de ensino regular e/ou EJA em classes exclusivas e/ou classes comuns desde a educação infantil até o ensino médio em classes exclusivas e/ou classes comuns. Na EJA estão incluídas as seguintes Etapas: EJA Ensino Fundamental e EJA Ensino Médio.

Gráfico 8: Número de Matrículas por Etapas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás



Fonte: INEP, (2007- 2020).

No Gráfico 8, referente ao município de Valparaíso de Goiás, com um recorte temporal de 2007 a 2020, é apresentado o número de matrículas por etapas na educação especial em classes comuns ou classes exclusivas.

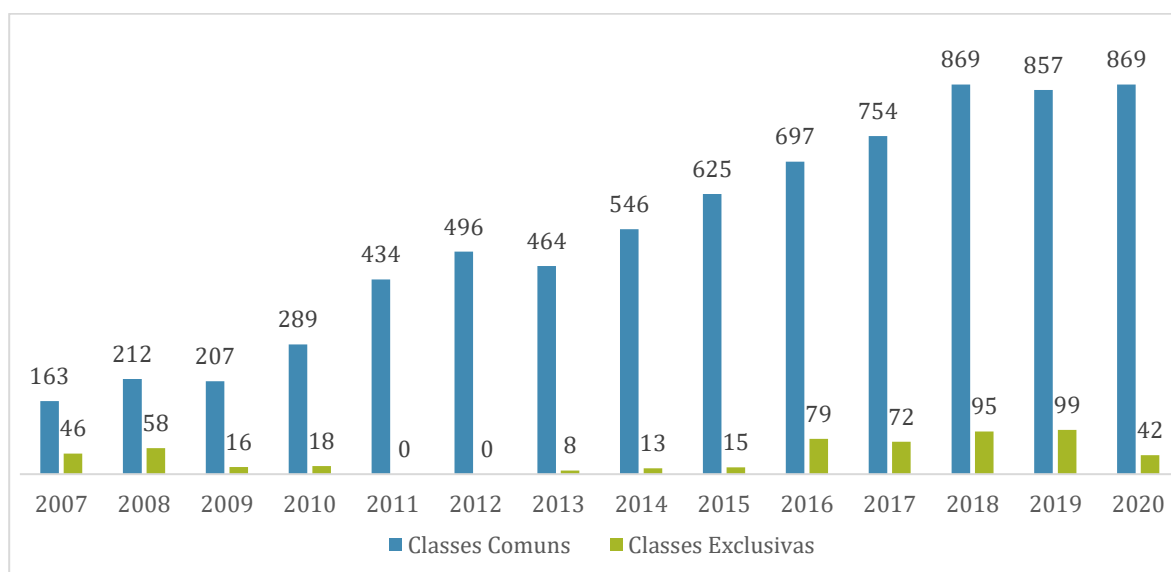
Na educação infantil nota-se um crescimento a partir do ano de 2010. Nota-se um aumento progressivo no número de matrículas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas, nos anos iniciais e finais. Nos anos iniciais, destacam-se dois períodos de aumento dessas matrículas. O primeiro período (2009 – 2012) inicia-se com 144 matrículas e se finaliza com 282 matrículas, representando um aumento de 138 matrículas. Ainda assim, o segundo período (2013 – 2016) apresenta no primeiro ano, 2013, um total de 255 matrículas e no último ano, 2016, 370 matrículas, totalizando um aumento de 115 matrículas nos anos iniciais. Nos anos finais, destaca-se o período de (2013 – 2020) quanto ao crescente aumento do número de matrículas, onde representa, nesse período, 189 matrículas.

Com referência à etapa do ensino médio e a EJA constata-se um aumento gradativo, mas não apresenta o mesmo crescimento que os anos iniciais e finais.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Valparaíso, assim como Luziânia, apresenta queda da curva no número de matrículas dos anos finais para o ensino médio em todo o recorte temporal. A baixa procura de matrículas deste público no ensino médio mostra a ausência de políticas específicas para a garantia de acesso e a permanência nesta etapa de ensino.

No Gráfico 9 consta o número de matrículas da educação especial em classes comuns e em classes exclusivas, no município de Valparaíso de Goiás, com um recorte temporal de (2007 – 2020).

Gráfico 9: Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás



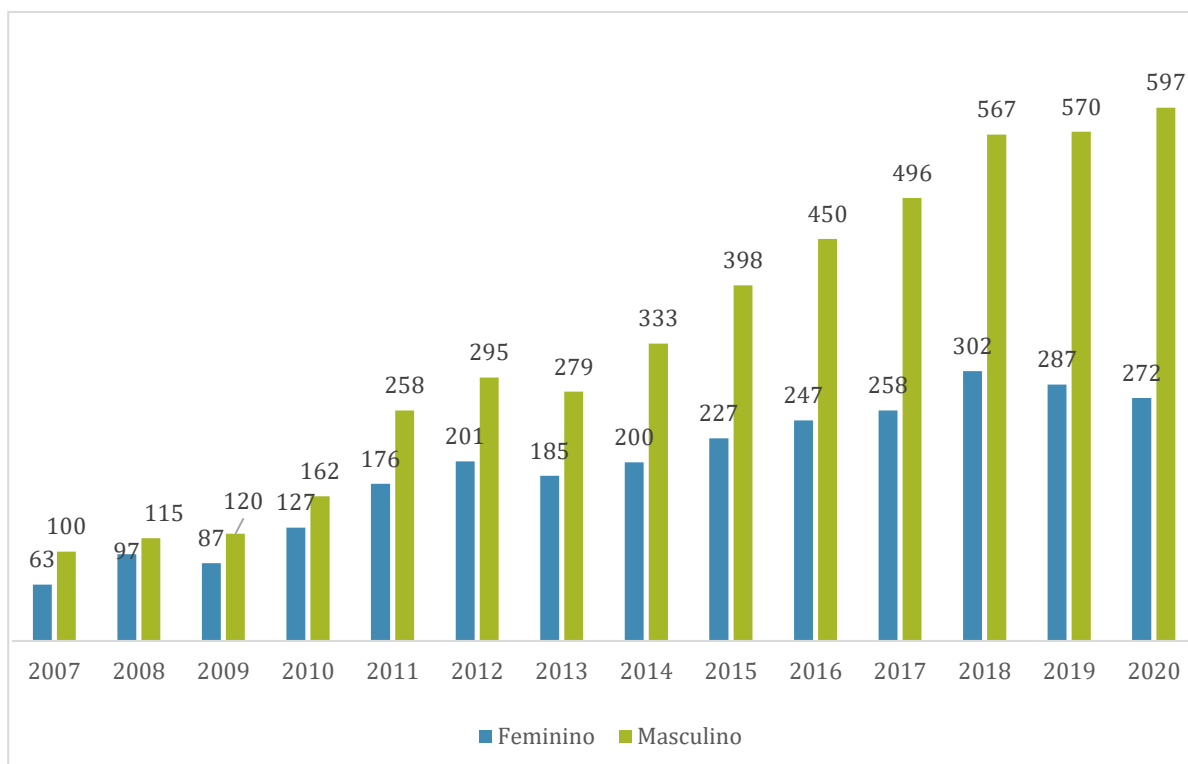
Fonte: INEP, (2007- 2020).

Verifica-se nesse recorte temporal que nos anos de 2011 e 2012 não foram informadas as matrículas nas classes comuns e nas classes exclusivas.

Verifica-se nas classes comuns o destaque quantitativo de matrículas no ano de 2018 com 869 matrículas. Nas classes exclusivas verifica-se o destaque quantitativo de 99 matrículas no ano de 2019. Ao comparar as duas cidades analisadas nesta pesquisa, Valparaíso de Goiás está bem mais em concordância com a ideia de inclusão. Conforme o Decreto n.º 5.296/04, “o acesso de alunos com deficiências às escolas em classes comuns na rede regular”.

No Gráfico 10 é apresentada uma comparação entre o número de matrículas de estudantes do sexo masculino e feminino dos anos (2007 – 2020), em classes comuns no município Valparaíso de Goiás.

Gráfico 10: Número de Matrículas por Gênero Sexual na Educação Especial em Classes Comuns em Valparaíso de Goiás



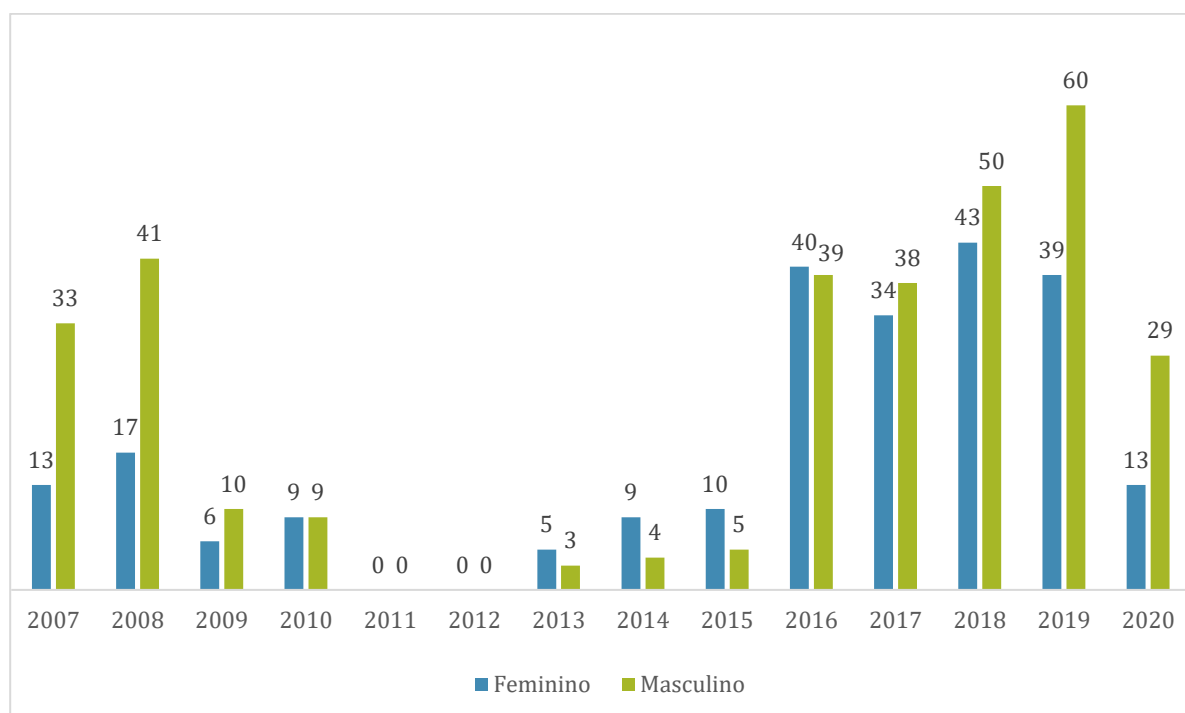
Fonte: INEP, (2007- 2020).

Verifica-se nesse recorte temporal (2007 – 2020), que em todos os anos, em relação ao número de matrículas da educação especial em classes comuns por sexo, no município de Valparaíso de Goiás destacou-se o sexo masculino. Nesse cenário, as matrículas do sexo masculino estão aumentando gradativamente. Esse crescimento se destaca no ano de 2010 com 162 matrículas, passando para 597 em 2020, ao passo que as matrículas femininas não

acompanharam as masculinas, mas se mantém em crescimento, em 2010 com 127 matrículas, passando para 597 em 2020.

No Gráfico 11, no número de matrículas da educação especial em classes exclusivas por sexo, no município de Valparaíso de Goiás, é apresentada uma comparação entre o número de matrículas de estudantes do sexo feminino e masculino no recorte temporal de 2007 a 2020.

Gráfico 11: Número de Matrículas por Gênero Sexual na Educação Especial em Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás



Fonte: INEP, (2007- 2020).

Verifica-se nesse recorte temporal que nos anos de 2011 e 2012 não tem registro de matrículas em classes exclusivas de ambos os sexos. Em relação ao número de matrículas da educação especial em classes exclusivas por sexo, destacou-se também o sexo masculino.

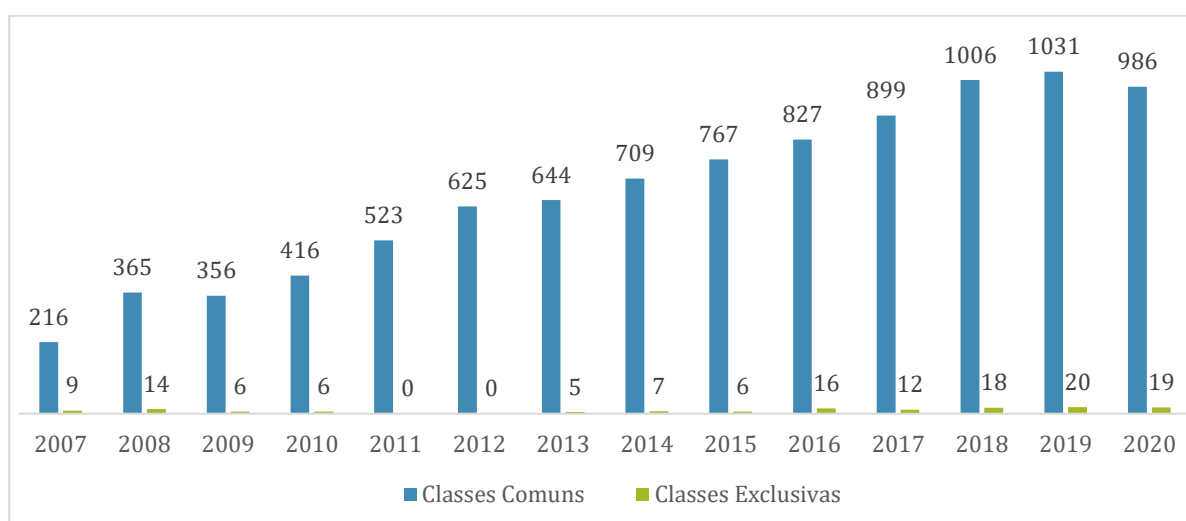
Apenas em 2016 que as matrículas do sexo feminino superaram o masculino. Do ano de (2016 – 2019) percebe-se um aumento gradativo em ambos os sexos.

Analisando os dois municípios, de Valparaíso de Goiás e Luziânia, numa educação especial na perspectiva inclusiva em relação aos números de matrículas, Valparaíso mostrou-se mais inclusiva, apesar da alta evasão no ensino médio nos dois municípios.

5.2.2 Docentes da educação especial em Valparaíso de Goiás

No Gráfico 12 é apresentado o número de professores que atuam nas classes comuns e nas classes exclusivas.

Gráfico 12: Número de Docentes da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás



Fonte: INEP, (2007- 2020).

Verifica-se nesse recorte temporal, nas classes comuns, o destaque quantitativo de 1031 docentes no ano 2019. Nas classes exclusivas o destaque quantitativo foi no ano de 2019 com 20 docentes.

A Educação ao longo dos tempos tem buscado acompanhar as mudanças que a contemporaneidade exige da humanidade, respeitando o atendimento de suas premissas básicas. Nesse contexto, a inclusão apresenta-se como necessária para que se faça cumprir a legislação vigente, que, de acordo com a Constituição Federal em seu artigo 208, inciso III, Declaração de Salamanca, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 9394/96 e Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei 10.436/2002, estabelece o direito das pessoas com deficiências receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino. Para tanto, faz-se necessária à integração plena dos alunos e de alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes escolares regulares, fazendo valer a estes a oportunidade de usufruir dos seus direitos (PME, 2015, p.133).

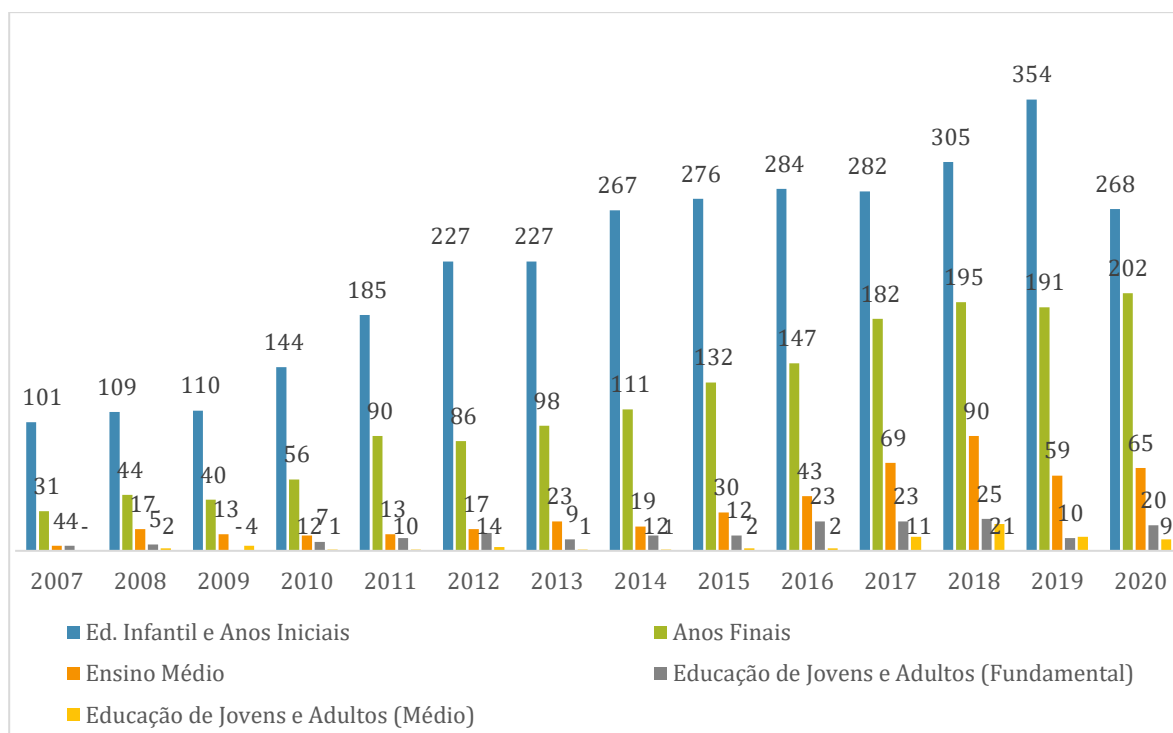
Com base nas opiniões dos autores, é possível entender que a falta de capacitação para atender as necessidades educacionais dos alunos não favorecem a inclusão, que as pesquisas e estudos desenvolvidas na formação dos professores contribuem para repensar e problematizar a formação inicial e continuada dos professores numa perspectiva situacional crítica e que para

ocorrer mudanças no quadro educacional em relação à inclusão nos cursos de graduação de formação de professores, em especial os de licenciaturas, é preciso que incluam conteúdos e disciplinas sobre educação especial em seus currículos. Torna-se fundamental para a melhora da qualidade do ensino, de modo a buscar aprimoramento de seus conhecimentos. A formação do professor na perspectiva da educação inclusiva pode ser favorecida se a proposta pedagógica do curso contemplar os princípios que norteiam a preparação com uma formação docente, onde os docentes das classes comuns tenham articulações em tempo real com os professores do AEE, com objetivos que visem também a confecção de recursos pedagógicos e materiais para o desenvolvimento em salas do ensino regular e também nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

5.2.3 Turmas da educação especial em Valparaíso de Goiás

No Gráfico 13, referente a um recorte temporal de 2007 a 2020, é apresentado o número de turmas por etapas de ensino da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas.

Gráfico 13: Número de Turmas por Etapas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas em Valparaíso de Goiás



Fonte: INEP, (2007- 2020).

Nota-se, na educação infantil e anos iniciais, um crescimento gradativo de turmas da educação especial a partir do ano de 2009 com 110 turmas e se perdura até o ano de 2019 com 354 turmas, representando um aumento de 244 turmas de educação especial. No ano de 2020 teve uma queda devido à pandemia do (Covid-19). Além disso, nos anos finais, o crescimento contínuo dessas turmas se destaca no período de (2012 – 2020). Em 2012 nos anos finais apresenta 86 turmas e em 2020 apresenta 202 turmas, totalizando um aumento de 116 turmas. Assim, analisando em conjunto, o quantitativo de turmas dos anos iniciais e finais no município de Valparaíso de Goiás, verifica-se uma tendência de aproximação, e podemos perceber uma queda em relação à quantidade de turmas dos anos iniciais entre esses dois quantitativos.

Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. Essas escolas são realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda. A possibilidade de se ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem práticas do ensino especializado, deriva de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (MANTOAN, 2003, p.35).

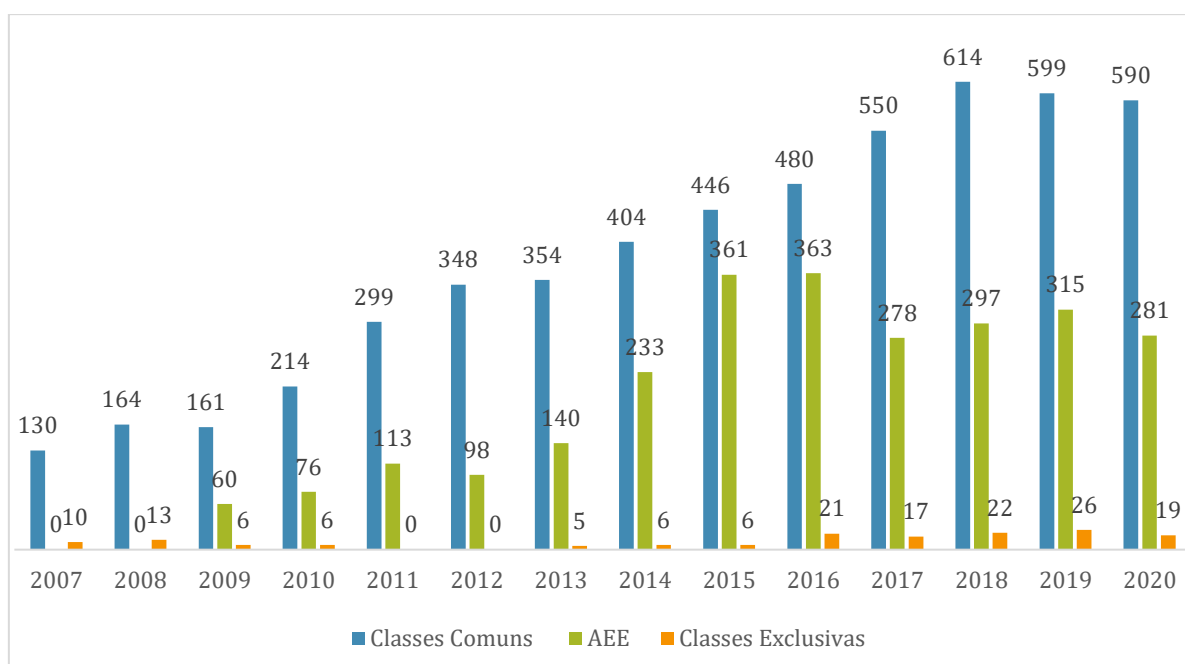
Analisando a etapa do ensino médio, nota-se que essa queda se acentua mais ainda em referência aos anos iniciais, entre os anos de (2007 – 2015), com uma menor variação na quantidade de turmas. No período mais recente (2015 – 2020), verifica-se um crescimento contínuo/estável da quantidade de turmas saltando de 12 turmas em 2015 para 65 turmas em 2020. Ainda assim, em 2020, entre as turmas do ensino médio e dos anos finais, há uma diferença de 137 turmas a menos. Na EJA, na etapa do ensino fundamental, apresenta um crescimento de (2014 – 2018), de 12 turmas para 25 com um crescimento de 13 turmas. Na etapa do ensino médio da EJA, inicia-se em 2017 com 11 turmas e um crescimento até 2018 com 21 turmas.

Nesta perspectiva, referente ao ensino médio, nota-se que a evolução quanto à permanência dos alunos com deficiência não atende a Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. E determina em seu Art. 4. Incisos I e III, o dever do Estado à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos com a educação escolar pública na pré-escola; ensino fundamental; ensino médio, com um atendimento educacional especializado.

Não faz sentido os estudantes com deficiências participarem ativamente apenas da educação básica, evidenciando a exclusão que encontrarão nos espaços sociais, principalmente no ensino médio onde uma nova visão de mundo é construída para toda uma vida adulta.

No Gráfico 14, com um recorte temporal de 2007 a 2020, é apresentado o número de turmas da educação especial em classes comuns ou classes exclusivas.

Gráfico 14: Número de Turmas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas, AEE em Valparaíso de Goiás



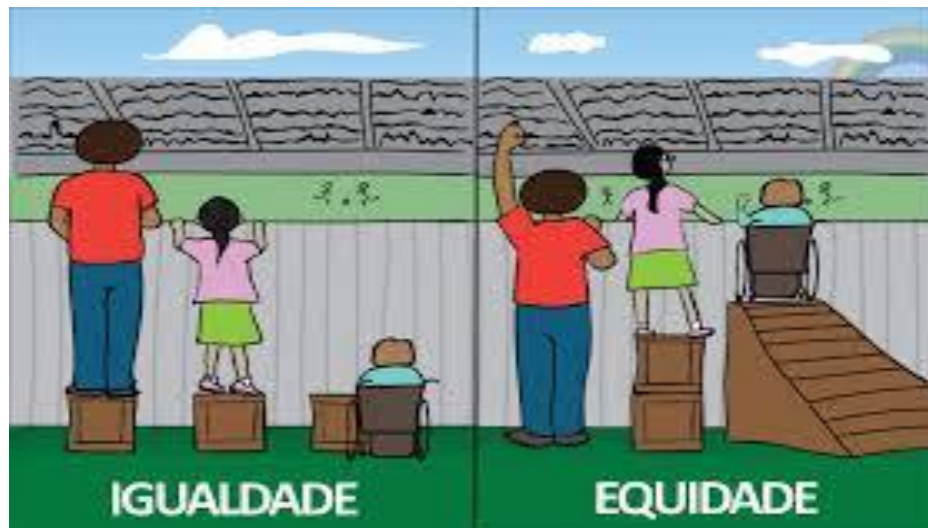
Fonte: INEP, (2007- 2020).

A atual política de inclusão escolar prevê o AEE como modelo de atendimento aos alunos da educação especial, ofertado nas salas de SRM, no contraturno do ensino regular nas escolas tendo como público-alvo, segundo a legislação de (BRASIL, 2008), aqueles com deficiência auditiva, visual ou intelectual, física, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), e/ou altas habilidades/superdotação (AH/SD).

O Gráfico 14 mostra que o número de turmas nas classes comuns vem aumentando gradativamente ao passo que as turmas nas escolas especiais têm se mantido estáveis. Podemos perceber um aumento no atendimento nas turmas do AEE, do período de 2013 até 2020, apesar do fechamento das escolas no primeiro semestre de 2020, devido à pandemia do (Covid-19), mostrando o avanço da educação especial numa perspectiva inclusiva, mas conforme as leis já vistas no referencial teórico a escola é que deve se ajustar para a diversidade. Devem acolher a todos os estudantes, independente da condição física, intelectual ou sensorial.

A Figura 1 mostra dois cenários. No primeiro plano, o da igualdade, temos três pessoas em um estádio e estão atrás de uma cerquinha vendo um jogo de futebol, onde os três receberam caixotes iguais, ou seja, de um mesmo tamanho. Todos estão recebendo as mesmas condições, os mesmos equipamentos para acessar este jogo, mas as diferenças individuais fazem com que eles não tenham equidade e igualdade de acesso, ou seja, a pessoa está presente “integrado”, mas não consegue ver depois da cerca, mas está incluído. No segundo plano, o da equidade, a criança com necessidade especial é a de estatura média. A visão deles passa da cerquinha após uma adequação que estava impedindo a visão, a igualdade de acesso e a igualdade de condições trazem uma forma igualitária em que fornecem ferramentas necessárias para acessar um determinado serviço ou conteúdo.

Figura 1: Equidade, muito mais do que igualdade!



Fonte: <https://www.inclutopia.com.br/l/equidade-muito-mais-do-que-igualdade/>

Para estar incluídas, as pessoas com necessidades, sejam especiais ou não, tem que dispor minimamente das mesmas condições, mesmo que estas condições de acesso signifiquem que vão ter êxito ou não. Trabalhar o conceito de igualdade e equidade é importante para termos uma sociedade melhor, a equidade é necessária para ter uma distribuição para as pessoas corretas, ou seja, as que tem mais necessidades recebem mais dentro das suas precisões as ferramentas personalizadas que identifiquem e tratem das desigualdades. Assim a justiça corrige o sistema para oferecer acesso igual a ferramentas e oportunidades dentro e fora da sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo abordado ao longo deste trabalho demonstra a importância de termos políticas públicas eficazes que efetivem o acesso, a permanência e o êxito em toda a educação básica, e garantam uma formação continuada para alunos com algum tipo de deficiência.

É preciso muito mais do que o amparo das leis e declarações/iniciativas governamentais. É preciso que as definições legais sejam vivenciadas nas práticas educativas das escolas de educação básica. Podemos afirmar serem grandes os avanços na perspectiva inclusiva para a educação especial. Já se reconhece a diferença e a diversidade, mas ainda não há garantia de igualdade de oportunidade a todos.

O cenário identificado nos municípios de Luziânia e Valparaíso de Goiás para esse público-alvo se apresenta com muitas divergências. Os estudos apontaram que ainda temos classes exclusivas em escolas regulares, além de escolas exclusivas para estudantes com deficiência ou alguma necessidade educacional especial. De que forma este estudante, ainda que em escola regular, poderá ser efetivamente incluído aos processos coletivos de escolarização se ele se encontra em uma turma separada? Como esse mesmo indivíduo exercerá seus direitos sociais se sua escola é isolada das demais escolas? Ao mesmo tempo, é possível garantir nas escolas regulares e turmas com inclusão que estes estudantes estejam efetivamente aprendendo? Serão eles efetivamente incluídos nas práticas escolares e nas rotinas da sala de aula regular? Algumas destas perguntas já indicam a direção para pesquisas futuras na região analisada neste trabalho.

Acredita-se, com este estudo, que para termos uma escola mais inclusiva precisamos avançar ainda na formação de professores e, mais profundamente, na transformação social de forma que haja a valorização das diferenças em nossa sociedade e nas escolas. É preciso ver as potencialidades de cada um para além de alguma limitação.

Quanto mais acessíveis os espaços, dentro e fora da escola, maior será o aproveitamento dos estudantes. É preciso incluir sim, assim como a construção do conhecimento precisa atender aos distintos perfis dos estudantes. Esta adequação vai muito além de deficiências ou necessidades específicas de educação, pois ela beneficia a todos os envolvidos com os processos educativos, sejam os professores, profissionais da educação, a família e sociedade como um todo.

Para futuras pesquisas acerca do tema, sugere-se a verificação da realidade de cada escola analisada *in loco* observando, principalmente, as dificuldades encontradas pelos

professores nos espaços escolares, além de indicarmos a necessidade de verificar a história dos estudantes egressos e sua continuidade, seja em espaços de educação ou sua inserção no mundo do trabalho. Uma vez incluídos nas escolas regulares, estão efetivamente incluídos nos demais espaços da nossa sociedade?

Para que ocorra a inclusão é imprescindível que estejam envolvidos profissionais capacitados no processo de ensino e aprendizagem, que queiram fazer a diferença na vida desses alunos. Esse é apenas um dos caminhos para que a diversidade seja acolhida dentro e fora do ambiente escolar.

7. REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO FILHO, Francisco de Assis Pereira. **O ensino de Física para alunos surdos: uma proposta pedagógica para o ensino de acústica**. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024 Ministério da Educação, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71**. Diário Oficial, 12/08/71.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 3. 298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 5. 296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as **Leis nº 10. 048** de 8 de novembro de 2000 e nº 10. 098 de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto Presidencial Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pela União em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação / SECADI**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2011. Atendimento Educacional Especializado – AEE e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 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: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. 2015.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40.

DECRETO-LEI nº 54/2018 de 6 de julho de 2018. Diário da República nº 129 - I série. Presidência do Conselho de Ministros, Portugal, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores; generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 3, n. 5. p.7-25, 1993.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **História da Educação Especial**: em busca de um espaço na história da educação brasileira. UNESP: Bauru, 1995.

CARVALHO, R. E. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

DI SANTO, M. S. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO ESCOLAR. **Anais do VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Avaliação: Processos e Políticas. Campina Grande - PB: Realize, 2019. p.1-11.

DI SANTO, M. S.; SILVA, M. R. P.; SILVA, M. S. POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Anais da Semana de Licenciatura**, v. 1, n. 1, p. 342-352, 2019.

DI SANTO, M. S.; SILVA, M. S.; SILVA, M. R. P. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENTORNO SUL DO DISTRITO FEDERAL: ANÁLISE DO CENSO ESCOLAR/INEP DE 2007 A 2018. In: Paula Almeida de Castro. (Org.). **Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. 1ed. Campina Grande - PB: Realize Editora, 2020, v. 2.

GAIA, RSP. Educação Especial no Brasil: análises e reflexões. **Revista Transversal, Assis**, n. 10, p. 69-80, 2017.

GLAT, R.; DE LIMA NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar da educação básica 2007-2020**: Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) - Anexo II. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> Acesso em 05 ago. 2021.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. p.65.

MANTOAN, M. T. E. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência, contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Memnon, Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Integração x inclusão – educação para todos. **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED, ano 2, n. 5, p. 48- 51, mai/jul 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, p.19-32, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Ed.: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade**. Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n.57, p.93-109 mai./ago. 2010.

MENEZES, E. T. **Verbetes Declaração de Salamanca**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 05 jul 2021.

MORAES, João Carlos Pereira; ROCHA, Luíz Renato Martins; SILVA, Marcia Cristina. O surdo e a escrita numérica. **Revista Espaço**, p. 36-44, 2013.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Resolvendo problemas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: desafios e conquistas. **Educação Matemática em Revista-RS**, v. 1, n. 15, p. 38-48, 2014.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PÁTRIA EDUCADORA E DO NOVO PNE: REFLEXÕES NO ÂMBITO DO GD7 THE INCLUSIVE MATHEMATICS EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE COUNTRY OF EDUCATION AND NEW EDUCATION NATIONAL: REFLECTIONS ON THE SCOPE GD7. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 17, n. 3, p. 508-519, 2015.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 964-981, 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, EDUSP, 1984.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PME. **O Plano Municipal de Educação 2015 - 2025**. Educação de qualidade se faz com participação. Valparaíso de Goiás, junho de 2015. Sua elaboração está preconizada no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://educacao.valparaisodegoias.go.gov.br/> Acesso em: 10 agosto 2021.

PME, **O Plano Municipal de Educação 2015. Luziânia**, 23 junho de 2015. Disponível em: <https://forumeja.or.br> >fomumeja.org.br/ Acesso em: 10 agosto 2021.

PRADO, M. E. B. B; FREIRE, E. M. P. **A formação em serviços visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, E. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIO DE JANEIRO. Declaração dos Direitos do Deficiente. Resolução n.º 3447, de 9/12/1975, In: **O correio**, ano 9, n.º 3, março, p. 134, 1981. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

SANTOS, M. P. O Papel DO ENSINO SUPERIOR NA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Movimento**—Revista da Faculdade de Educação da UFF, v. 7, p. 78-91, 2003.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, P. J. M. **O Acesso de alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular/ Ministério Público Federal**. 2ª ed. Rev. E atualiz. - Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf / Acesso em 12 agosto 2021.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada**. São Paulo, CEDAS: 1986.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.