



FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSY APOLINÁRIO DE ARAUJO ROSA BORGES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GOIÁS: PONTOS E CONTRAPONTOS

INHUMAS, GO

2021

JOSY APOLINÁRIO DE ARAUJO ROSA BORGES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GOIÁS: PONTOS E CONTRAPONTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado Acadêmico, da Faculdade de Inhumas-GO PPGE-FACMAIS, para submissão à banca do exame de qualificação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

Orientadora: Dr. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

INHUMAS, GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS****B732e**

BORGES, Josy Apolinário de Araujo Rosa
Educação inclusiva em Goiás: Pontos e contrapontos/ Josy Apolinário de Araujo Rosa Borges. – Inhumas: FacMais, 2021.

136p.; il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Dr. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi”.

1. Educação inclusiva. Educação especial. Políticas públicas. Goiás.
I. Título.

CDU: 37

FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GOIÁS: PONTOS E CONTRAPONTO

**Dissertação de Mestrado de Josy Apolinário de Araújo Rosa Borges aprovada em
13 de agosto de 2021.**

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais



Profa. Dra. Selma Regina Gomes
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais



Profa. Dra. Edna Misseno Pires
Membro Convidado Externo
Universidade Federal de Goiás - UFG

Dedico primeiramente a Deus, autor de toda a vida, por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades encontradas pelo caminho.

À professora doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, pela sua paciência e orientação essenciais para a conclusão desse trabalho.

À toda minha família e, especialmente, ao meu amado esposo Marcelo; às minhas filhas, Raissa e Helena e à minha mãe, Marluci, por todo incentivo, apoio e força nesse passo importante na direção da realização pessoal e para o aperfeiçoamento profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que, direta e ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse à conclusão desta etapa em minha vida. Primeiro, pela a oportunidade de realização deste que era um sonho há muito almejado. Para estes ficam a saudade e o carinho aos queridos mestres.

Agradeço a todos os professores que passaram por minha vida e que alicerçaram meu conhecimento. Lembrando Paulo Freire: “O educador se eterniza em cada ser que educa”.

Gostaria de fazer um agradecimento, muito especial à minha orientadora, professora Dr^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi que, com sua paciência, carinho e imensa sabedoria fez com que eu pudesse chegar até aqui, quando até eu mesmo achava que não conseguiria.

E, por fim, aos muitos colegas, em especial a Moises Agostinho Baloi, que nos deixou e partiu para sua morada com Deus.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.
Cora Coralina – trecho do poema “Exaltação de Aninha” - (2007).

RESUMO

Esta dissertação, exigida para conclusão do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da faculdade de Inhumas -PPGE/ FacMais, resulta de um estudo investigativo que teve como tema a educação inclusiva. Para fins de desenvolvimento da presente pesquisa, considerou-se a premissa de que a inclusão no ambiente educacional deve ocorrer de forma que todos tenham possibilidade de acolhimento e interação. Assim, esse trabalho tem como objetivo principal: explicitar o percurso histórico de implantação da educação inclusiva em Goiás, analisando os avanços e os retrocessos que garantiram a sua atual configuração. Os objetivos específicos foram: refletir sobre o processo de democratização do Brasil e o histórico das políticas públicas para o atendimento escolar das pessoas com deficiência; compreender o percurso histórico das leis e normativas que contribuíram para estabelecer uma educação na perspectiva inclusiva no Brasil e, mais especificamente, em Goiás; explicitar as alterações que configuram a proposta atual para a Educação Inclusiva em Goiás. Para o alcance do propósito desta investigação realizou-se uma pesquisa bibliográfica identificando os autores que pudessem contribuir para as análises dos dados. E, sob esse aspecto, os principais autores utilizados nesta pesquisa, foram: Freire (1996), Tiballi (2003), Gomes (2019), Mantoan (2003), Reis (2006), Saviani (1991), Vigotsky (1991), dentre outros. Complementando as escolhas metodológicas definiu-se a pesquisa documental como condição necessária para a realização deste estudo por considerar esta modalidade de pesquisa fundamental quando se tratam de políticas públicas. Quanto à organização, o texto se divide em introdução; capítulo um; capítulo dois; e capítulo três. O primeiro capítulo trata da retrospectiva histórica da inclusão no Brasil. O segundo, apresenta as diretrizes da educação especial sancionada entre os anos de 2010 e 2020. E, o último capítulo descreve a história da inclusão no estado e apresenta os dados legitimados de matrículas em todo o estado de Goiás e do Brasil. A pesquisa considerou a trajetória da inclusão nas escolas, destacando as mudanças ocorridas ao longo do tempo: mudanças nos discursos da área; a definição da educação como um direito elegendo a escola como espaço privilegiado para a educação dos alunos com deficiência; a educação especial deixa de se constituir de forma paralela e substitutiva ao ensino comum; a concepção da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a possibilidade de oferta do AEE nas instituições especializadas; a compreensão de que as salas de recursos são os espaços nos quais o AEE deve ser realizado e a busca de formação adequada dos professores da educação especial.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Políticas públicas. Goiás.

ABSTRACT

This dissertation, required for the conclusion of Master's in Education, from the Postgraduate studies of College of Inhumas - PPGE/ FacMais, is the result of a investigative study which had as it's main theme the Inclusive Education. For development purposes of this research, it was considered the premise that inclusion in the educational environment must occur in a way that everyone has the possibility of being taken in and to interact among others. Thus, this work's main objective is: to explain the historical path of implementation of inclusive education in Goiás, analyzing the advances and setbacks that ensured its current configuration. The specific objectives were: reflect on the process of democratization in Brazil and the history of public policies for school assistance of people with disabilities; to understand the historical course of laws and regulations that contributed to establishing education in an inclusive perspective in Brazil and, more specifically, in Goiás; to explain the changes that configure the current proposal for Inclusive Education in Goiás. To achieve the purpose of this investigation, a literature search was carried out identifying the authors who could contribute to the data analysis. And, in this regard, the main authors used in this research were: Freire (1996), Tiballi (2003), Gomes (2019), Mantoan (2003), Reis (2006), Saviani (1991), Vigotsky (1991), and others. Complementing the methodological choices, documental research was defined as a necessary condition for carrying out this study, considering this type of research as fundamental when it comes to public policies. As for organization, the text is divided into an introduction; chapter One; chapter Two; and chapter three. The first chapter deals with the historical retrospective of inclusion in Brazil. The second presents the guidelines for special education sanctioned between 2010 and 2020. And, the last chapter describes the history of inclusion in the state and presents the legitimate data on enrollments throughout the state of Goiás and Brazil. The research considered the trajectory of inclusion in schools, highlighting the changes that occurred over time: changes in the discourses in the area; the definition of education as a right, electing the school as a privileged space for the education of students with disabilities; special education is no longer constituted in a parallel and substitutive way for common education; the conception of special education as a transversal modality at all levels and modalities of teaching; the possibility of offering the SES in specialized institutions; the understanding that the resource rooms are the spaces in which the SES must be carried out and the search for adequate training for special education teachers.

Keywords: Inclusive education. Special education. Public policy. Goiás.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAE - Centros de Atendimento Especial
CEE/GO - Conselho Estadual de Educação de Goiás
FCC - Fundação Carlos Chagas
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC - Instituto Benjamin Constant
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
OMS - Organização Mundial de Saúde
PCD - Pessoas com Deficiências
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação
PPNEE - Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais
QI - Quociente Intelectual
REAI - Rede Educacional de Apoio a Inclusão
REANP - Regime Especial de Atividades Não Presenciais
REDE-IN - Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
SAI - Setor de Apoio à Inclusão
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado de Goiás
SUPEE - Superintendência de Ensino Especial

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UEB - Unidade Escolar de Educação Básica

UEE - Unidade de Ensino Especial

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFABC - Universidade Federal do ABC

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas pela Infância e Adolescência

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Matrículas da educação especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019.....	73
Gráfico 2	- Matrículas no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de 2009 a 2019.....	75
Gráfico 3	- Percentual de docentes da educação básica com formação continuada em educação especial de 2019.....	75
Gráfico 4	- Ascendência de matrículas do ensino médio entre 2015 e 2019.....	81
Gráfico 5	- Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns – Goiás – 2015-2019.....	82
O Gráfico 6	- apresenta percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas. Goiás – 2015-2019.....	82
Gráfico 7	- Perfil dos entrevistados.....	94
Gráfico 8	- Tempo de atuação e rede de ensino.....	95
Gráfico 9	- Etapas de ensino.....	96
Gráfico 10	- Estratégias adotadas para ensino.....	97
Gráfico 11	- Recurso de acessibilidade: material impresso.....	97
Gráfico 12	- Acessibilidade nas aulas remotas.....	98
Gráfico 13	- Ações em relação ao currículo.....	99
Gráfico 14	- Atividades realizadas nas aulas remotas.....	100

Gráfico 15 - Participação dos alunos nas aulas remotas.....	104
--	------------

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Quadro 1 – Trabalhos Depositados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações –BDTD no período de 2010 a 2020.....	17
Quadro 2 – Representa os trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações – BDTD – UFG – campus Catalão no período de 2010 a 2020.....	19
Quadro 3 – representa os trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações – BDTD no período de 2010 a 2020	20
Quadro 4 – representa os trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações – BDTD PUC no período de 2010 a 2020 ^{1.3} Breves marcos históricos da educação especial e educação inclusiva.....	20
Quadro 5 - Total de Escolas de Educação Básica: Goiás – 4.619 Brasil – 179.533.....	83
Tabela 1 – Matrículas na educação especial, por tipo de deficiência, transtorno.....	74
Tabela 2 - Apoio da Rede/Escola.....	99
Tabela 3 - Atenção escolas vs. aprendizagem dos alunos.....	101

Tabela	4	-			Relação
família/escola/professor.....					101
Tabela	5	-	Dificuldade	encontrada	pelos
respondentes.....					102
Tabela	6	-	Principais	barreiras	enfrentadas
alunos.....					pelos
					103
Tabela	7	-	Alternativa	para	retorno
aulas.....					as
					104
Figura	1	-	Região	de	atuação
entrevistados.....					dos
					95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRÁTICA: RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA INCLUSÃO NO BRASIL	25
1.1 Retrospectiva histórica da democracia no Brasil.....	25
1.2 O acesso à rede de ensino público através da educação inclusiva no Brasil	27
1.3 Breves marcos históricos da educação especial e educação inclusiva.....	30

1.4	Integração e inclusão – Justapondo as ideias.....	40
1.4.1	Integração.....	40
1.4.2	Inclusão.....	42
1.5	Educação inclusiva para alunos com deficiência.....	45
1.6	A luta por um escola pública democrática.....	48
1.7	O percurso da educação especial em Goiás e o Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva.....	55
CAPÍTULO II DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SANCIONADAS ENTRE O PERÍODO DE 2010 A 2020		62
2.1	Impactos das políticas inclusivas educacionais	72
CAPÍTULO III - ALTERAÇÕES QUE CONFIGURAM A PROPOSTA ATUAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GOIÁS.....		78
3.1	Matrículas no Ensino Fundamental e Médio do ano de 2015 a 2019, e 2020, no estado de Goiás.....	80
3.2	Pandemia de COVID – 19 X Ano Letivo.....	89
3.3	Dados da educação especial na pandemia de Covid-19.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		106
REFERÊNCIAS.....		111
ANEXO I - Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial.....		121
ANEXO II - O Caso da Secretaria Estadual de Goiás Goiânia, Goiás, Brasil.....		126

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, exigida para conclusão do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação da faculdade de Inhumas -PPGE/ FacMais, resulta de um estudo investigativo que teve como tema a educação inclusiva.

Graduei em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 2008. Em 2010, fui aprovada no concurso público para professora da Rede Estadual de Educação. Naquela ocasião, assumi a função de professora de Educação Física no Centro Educacional Especializado Diurza Leão, uma escola destinada a trabalhar com uma equipe profissional específica para atender alunos com deficiência.

Essa experiência e atuação como professora em uma escola especial trouxe à tona uma questão importante: tenho elementos formativos que me capacitam a trabalhar com alunos especiais? A instituição me oferecerá suporte pedagógico, metodológico e teórico que me habilite para essa atuação? O que eu tenho a oferecer a esses alunos e acrescentar em sua vida cotidiana para aumentar a qualidade de vida de cada um deles de maneira significativa?

A prontidão para atuar com aqueles alunos, naquela escola, já existia de sempre; porém, numa atitude profissional ainda não organizada de maneira prática. Então, encarar esse desafio, além de uma opção, foi uma atitude de coragem e de aceitação. A percepção que tive nos vários momentos de atuação nessa escola foi de que a inclusão ainda não estaria atendendo às reais necessidades educativas e socializadoras das pessoas com deficiência, tampouco efetivando de forma coerente a proposta da inclusão nos espaços educativos onde a educação inclusiva é implantada.

A pessoa com deficiência tem muitas outras necessidades que a escola não conseguiu ainda contemplar em seus planos e projetos de ensino. Ser aceita, compreendida, respeitada e assistida em todas as suas características e peculiaridades podem ser objetivos dessas pessoas. No entanto, nem sempre as atividades oferecidas e desenvolvidas pela maioria das escolas públicas conseguem atingir o êxito esperado quando o assunto é educação inclusiva. E, isso me fez constatar que somente a capacitação formal dos professores não é suficiente para a sua adequação ao trabalho com esses alunos.

Mas há uma angústia causada pela dificuldade em introduzir as mudanças necessárias para as quais não temos a formação suficiente, pois sabemos que tais mudanças são imperiosas, e entendemos o quanto é esperado do fazer docente. Há uma expectativa de que o professor possa ir além de aprender e aplicar novas técnicas; o que implica em revisões conceituais, contínua e

permanentemente, acerca do processo de ensino e aprendizagem e da própria prática docente. Sem formação adequada e precárias condições de trabalho fica difícil para o professor atender a essas expectativas.

Além dessas dificuldades apontadas vemos cotidianamente que as propostas pedagógicas, diretrizes, leis direcionadas à inclusão, não se efetivam na prática, pois a sociedade como um todo não inclui; separa, segrega, discrimina. Com a prática escolar não é diferente, afinal a escola é o reflexo da sociedade.

Assim sendo, quando falamos em inclusão, temos a percepção de que algo está fora e precisa ser incluído. E, esse entendimento leva a uma inquietação acerca do que se é produzido e promovido pela escola para que a educação chegue a todos e seja para todos.

As inquietações persistem desde que foram promulgadas leis, propostas e diretrizes para se trabalhar com a pessoa com deficiência. Persistem, principalmente, as indagações sobre como essas propostas pedagógicas impactam a realidade da escola. Para Reis:

[...] a **inclusão** propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem tipos de condição atípica. É a valorização do ser humano e aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo e todas as pessoas devem ser incluídas, sem exceção, para que possam desenvolver-se e exercer plenamente sua cidadania (REIS, 2006, p. 41, grifo da autora).

Partindo desta perspectiva apontada pela autora, emergiu como problema norteador da pesquisa realizada para a elaboração desta dissertação a seguinte indagação: quais foram os avanços e os retrocessos da educação inclusiva em Goiás, no período de 2010 a 2020?

Assim, nosso objeto de estudo foi a educação inclusiva em Goiás. A etapa inicial da pesquisa diz respeito à realização de um levantamento das pesquisas realizadas sobre este tema no período de 2010-2020.

Sabemos que há uma grande quantidade de trabalhos que são publicados a cada ano no país. E, ao nos propormos a realizar uma pesquisa sobre determinado tema, consideramos fundamental considerarmos os estudos que identifiquem e discutam esta produção acadêmica, buscando descrever as suas principais tendências e contribuições. Autores como Fernandes e Megid Neto (2007), salientam que há escassa divulgação e socialização dessas produções, principalmente nas escolas – em todos os níveis da educação, e que, por isso, se torna difícil

estimar as possíveis contribuições dessas pesquisas na melhoria do sistema escolar.

Segundo os autores:

[...] a divulgação dos principais resultados dessa produção constitui-se em condição necessária à implementação de programas de formação de professores e base para a organização de propostas curriculares consequentes de inovação no ensino (FERNANDES; MEGID NETO, 2007, p. 2).

Assim, pesquisadores e estudiosos buscaram contribuir com a divulgação das produções acadêmicas e iniciaram a identificação e a caracterização desses estudos na intenção de desvendar e examinar os principais enfoques, os temas mais abordados, as principais contribuições e as lacunas existentes, buscando dar uma maior visibilidade a eles (ROMANOWSKI e ENS, 2006). Dessa forma, surgem os primeiros estudos com a finalidade de mapear a produção acadêmica existente, denominadas “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, se o estudo abordar apenas um setor das publicações acadêmicas (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.40).

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

Romanowski e Ens (2006) afirmaram que esse tipo de pesquisa é importante à medida que procura entender como se dá o conhecimento em uma área específica. Partindo dessa perspectiva, consideramos a necessidade de mapear a produção acadêmica acerca da educação inclusiva na rede de ensino do Estado de Goiás, publicada na área de Educação no período de 2010 a 2020.

Para isso, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD - UFG); e, por último o catálogo de dissertações da Pontifícia Universidade Católica (PUC - GO).

Para tanto, minha análise considerou, inicialmente, os títulos também no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para esta busca considerei os seguintes critérios: Resumo que contenha a frase “escola inclusiva em Goiás”, que o trabalho tenha sido

defendido entre 2010 e 2020 e que seja classificada no CNPQ como uma pesquisa da área de Educação.

Ao iniciar a busca, utilizamos como filtro os termos: "Educação inclusiva" "Goiás" "Educação especial". Ressaltamos que o termo “educação especial” foi utilizado porque houve um período em que essa era a forma de referir-se à educação voltada para alunos com deficiência. Além disso, escolhemos como critério de busca a área do conhecimento: ciências humanas - educação. O tempo delimitado foi: 2010 a 2020.

A primeira pesquisa foi feita na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Nessa plataforma encontramos trinta e dois (32) trabalhos. Desse total, nove (9) apresentam relevância em relação à nossa pesquisa, tendo em vista que mostram aspectos relacionados ao tema proposto. Para esclarecer sobre as pesquisas encontradas, observa-se na tabela abaixo o quadro demonstrativo desses trabalhos. No quadro pontuamos o título, autor, ano e tipo de documento, bem como as palavras-chave destacadas nos trabalhos encontrados.

O Quadro - 1 representa os trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações –BDTD no período de 2010 a 2020.

Quadro 1 – Trabalhos Depositados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações –BDTD no período de 2010 a 2020

Trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)				
TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/A ANO	TIPO	LOCAL	Palavras-chave
1. Políticas de educação especial e inclusão escolar : as salas de recursos multifuncionais em Goiás	SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida /2017	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Educação especial Atendimento educacional especializado Sala de recursos multifuncionais Formação continuada Goiás
2. A produção do conhecimento em educação especial e educação inclusiva no centro-oeste brasileiro	MELO, Kiara Karizy Guimarães de/2017	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Educação especial Educação inclusiva Produção do conhecimento
3. As contribuições da fonoaudiologia na inclusão educacional de pessoas com deficiência na rede estadual de educação em Goiás .	ESTRELA, Renata Tavares/2013	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Fonoaudiologia Educação Educação Especial Educação Inclusiva e Intervenção Fonoaudiológica
4. Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou	LEITE, Michele de Mendonça/ 2017	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Educação especial Educação inclusiva Escola em tempo integral

necessidades especiais na escola de tempo integral				Política de educação integral Atendimento educacional especializado
5. A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás : entre o prescrito e o realizado	PEREIRA, Glaucia Resende Marra/ 2014	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Diversidade Adaptação curricular Surdez Educação inclusiva Diferença Igualdade de oportunidade
6. Política de inclusão: um estudo na rede pública de educação em Jataí- Goiás .	LIMA, Eunice Tavares Silveira/2014	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Educação Inclusiva Políticas Públicas Rede Pública de Educação Deficiência Intelectual Educação Inclusiva em Jataí- Goiás
7. Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás	FREITAS, Adriana de Oliveira/2013	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Inclusão Professor de apoio à inclusão Ensino colaborativo
8. Das políticas de inclusão escolar aos projetos políticos pedagógicos da rede comum pública de ensino de Jataí- GO	SILVEIRA, Sirlane Vicente de Sousa	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Educação inclusiva Deficiência Projeto político pedagógico
9. Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de educação de Aparecida de Goiânia/ GO e Cascavel/ PR	SANTOS, Ivone Rodrigues dos/ 2016	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Educação especial Política de educação inclusiva Atendimento educacional especializado Pedagogia histórico-crítica Psicologia histórico-cultural

Fonte: A autora, 2021.

Nos quadros supracitados destacamos em negrito, tanto no título quanto nas palavras-chave, os termos relacionados ao interesse desta pesquisa. Isso para que fosse possível a visualização dos trabalhos que poderiam contribuir para a realização desta pesquisa; bem como para identificarmos a relevância desta para a produção do conhecimento.

Sendo assim, destacamos que não há nenhuma pesquisa que se dedicou a compreender os aspectos das políticas públicas que foram sendo desenvolvidas ao longo dos últimos anos no estado de Goiás. A maioria das pesquisas inseridas nos quadros apontaram para questões mais específicas de municípios ou mesmo para ações desenvolvidas. Mesmo assim, ressaltamos que esses textos foram importantes para que pudéssemos compreender o processo de pesquisa sobre inclusão ao longo dos anos.

Em seguida realizamos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (BDTD/UFG). Esta plataforma está dividida por regionais. Desta forma, nos dedicamos às regionais que apresentam programas de pós-graduação na área de educação, quais sejam: Goiânia, Catalão e Jataí.

Na regional de Jataí encontramos dois (2) trabalhos. Um deles já foi citado no quadro 1. A outra pesquisa embora apresente questões relacionadas à educação inclusiva está mais voltada para as representações das próprias pessoas com deficiência e, por isso, não a consideramos como relevante para a nossa pesquisa.

Na regional Catalão encontramos dezoito (18) trabalhos. Dentre eles, consideramos sete (7) estudos relevantes – dois deles já foram citados no quadro 1. No quadro 2 abaixo apresentamos algumas informações sobre as pesquisas encontradas.

O Quadro 2 – representa os trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações – BDTD no período de 2010 a 2020.

Quadro 2 – Representa os trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações – BDTD – UFG – campus Catalão no período de 2010 a 2020

Trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG (BDTD/UFG) – Regional Catalão			
TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/ANO	TIPO	Palavras-chave
1. Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais	CARDOSO, Camila Rocha/2013	Dissertação	Sala de recursos multifuncionais Organização do trabalho pedagógico Educação inclusiva Educação especial
2. A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás	SILVA, Márcia Rodrigues da/ 2014	Dissertação	Formação de professores Atendimento educacional especializado Sala de recurso multifuncional
3. Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	NASCIMENTO, Selma Soares do/ 2019	Dissertação	Educação especial Inclusão escolar Educação infantil Anos iniciais
4. O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013	TEIXEIRA, Agda Lovato/ 2015	Dissertação	Financiamento da educação especial Políticas públicas FUNDEB Rede estadual de ensino Goiás
5. Tecnologia assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano	REIS, Claudinei Vieira dos/ 2014	Dissertação	Tecnologia assistiva Salas de recursos multifuncionais Inclusão escolar Atendimento educacional

			especializado
--	--	--	---------------

Fonte: A autora, 2021.

Na regional de Goiânia encontramos treze (13) trabalhos, dentre eles destacamos cinco (5) como sendo relevantes para esta pesquisa. Alguns já aparecem no quadro 1 por terem sido encontrados na primeira busca. Os demais seguem no quadro abaixo com algumas informações importantes sobre as pesquisas:

O Quadro 3 – representa os trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações –BDTD no período de 2010 a 2020.

Quadro 3 – representa os trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações – BDTD no período de 2010 a 2020

Trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFG (BDTD/UFG) – Regional Goiânia			
TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/ANO	TIPO	Palavras-chave
Educação inclusiva: a intervenção de diagnósticos provenientes da área de saúde na atuação dos profissionais da educação	OLIVEIRA, Viviane Guimarães de Lucena/2019	Dissertação	Educação inclusiva Educar ou patologizar Formação para educação inclusiva
A Matemática na educação inclusiva para DI's: concepções e divergências entre as políticas da inclusão e a realidade escolar	SILVA, Daianne Naier da/2019	Dissertação	Educação inclusiva Inclusão Deficiência intelectual Matemática inclusiva

Fonte: A autora, 2021.

Por fim, realizamos uma busca na biblioteca digital de teses e dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Goiás onde encontramos 346 trabalhos que se relacionam, de alguma forma, com a educação em Goiás. Diante da quantidade de trabalhos encontrados, realizamos a leitura dos títulos e palavras-chave para identificar a relevância das pesquisas em relação ao nosso trabalho o que nos permitiu visualizar que apenas cinco (5) trabalhos têm alguma relação ao tema proposto nesta pesquisa. Alguns já foram mencionados no quadro 1 porque apareceram na primeira busca. Nesse sentido, apresentamos no quadro abaixo algumas informações sobre os trabalhos encontrados:

Quadro 4 – representa os trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital Teses e Dissertações – BDTD PUC no período de 2010 a 2020

Trabalhos relevantes encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC Goiás
--

TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTOR/ANO	TIPO	Palavras-chave
1. Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás	ALVES, Ibrahim Martins/2018	Dissertação	Educação Especial. Educação de surdos. Formação de professores. Inclusão.
2. Políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012).	ROCHA, Leonor Paniago/2014	Tese	Políticas Educacionais Inclusão Escolar Estado do Conhecimento
A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente	ALVES, Maria José De Moura/	Dissertação	Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais. Formação Docente.

Fonte: A autora, 2021.

Problematização do tema

A partir desse levantamento foi possível confirmar a escolha da temática deste estudo investigativo e definir como objetivo principal: explicitar o percurso histórico de implantação da educação inclusiva em Goiás, analisando os avanços e os retrocessos que garantiram a sua atual configuração. Para atingir este objetivo foi necessário um entendimento prévio da categoria de análise central nesta investigação, a educação inclusiva.

De acordo com Nunes e Madureira (2015) a educação inclusiva traz enraizado o conceito de educação enquanto um direito que deve ser de acesso de todos (as) os (as) educandos (as). Mendes (2006) indica que o conceito de inclusão pode ter diversos significados a partir da perspectiva que se tem. Para a autora, “no contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudança, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa reorganização fundamental do sistema de educacional” (MENDES, 2006, p. 70).

Sob os distintos significados que pode ter a inclusão, é preciso considerar que, por vezes, o consenso será somente aparente, dado que na prática isso não acontece.

Para fins de desenvolvimento da presente pesquisa, tivemos como premissa que a inclusão no ambiente educacional deve ocorrer de forma que todos tenham possibilidade de acolhimento e interação dentro do sistema educacional. Sob essa perspectiva, Mantoan (2003, p. 96) indica que “inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o

privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção (...) inclusão é estar com, é interagir com outro”.

Bruno (2006) complementa que a inclusão consiste na interação entre os indivíduos respeitando a diversidade existente, sejam elas físicas, sociais, culturais, de gênero e orientação sexual. A autora pontua que a diversidade promove de fato a “educação para todos”, conforme menciona no trecho abaixo:

A inclusão está fundada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar. Essas duas dimensões fazem nosso olhar convergir para o interior da escola, fazendo então surgir a necessidade de se compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos com necessidades educacionais especiais encontram na classe comum. O que significa realmente educação para todos? Em que implicaria, na realidade, a igualdade de oportunidades? Quais as demandas e necessidades que emergem no processo de aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder a essas demandas e necessidades? Como se dá a prática pedagógica para a diversidade? Qual é o nível de participação dos alunos, pais e comunidade na elaboração do projeto político pedagógico e na tomada de decisões? (BRUNO, 2006, p. 11).

Vygotsky (1991) já tratava sobre a importância da convivência social para a transformação do ser biológico em ser social. Conforme o autor, privar indivíduos do convívio por conta de suas limitações é prejudicar sua evolução de forma direta.

Em Goiás, a implementação de uma proposta de educação inclusiva nos termos propostos pelos autores mencionados ainda não se consolidou. O que existe é uma realidade histórica que se evidencia na legislação educacional que vem se desenvolvendo como proposta de governo para área da educação e que se ocupa das questões inerentes ao atendimento à pessoa com deficiência na rede estadual de ensino.

Acatando sugestões advindas de diversos movimentos nacionais e até mesmo mundiais, foi implantado em Goiás, no ano 2000, o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva seguindo a tendência nacional ditada pela legislação da época, se espelhando em realidades externas às encontradas na rede de ensino local.

Seguiu-se então, dentro do contexto neoliberal, um discurso governamental afirmando que a inclusão passou a ser vista como uma forma de aumentar os índices educacionais, bem

como melhorar o padrão de democratização dos espaços escolares, levando-se em consideração igualdade e à equidade de oportunidades para todos os alunos.

Mesmo com todo discurso otimista amplamente divulgado sobre a educação inclusiva, devemos considerar que este discurso não é uma meta alcançada, pois estamos diante de uma sociedade excludente, uma sociedade em constante transformação. E, nesse cenário, a busca por direitos igualitários é uma constante para consolidação da democracia ainda não plenamente consolidada. As questões educacionais, antes camufladas e agora evidenciadas, principalmente no contexto atual com a pandemia da COVID 19, acentuaram as diferenças sociais e educacionais, assim como ampliou o fracasso escolar que já trazia discrepância para o processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar.

Assim, analisar criticamente os documentos que se referem à Educação inclusiva, sobretudo referente à educação especial vigente no Estado de Goiás foi também o principal propósito desta investigação.

Procedimento metodológico

Para alcançar nossos objetivos realizamos uma pesquisa bibliográfica identificando os autores que pudessem contribuir para as análises dos dados a serem obtidos. A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, segundo Severino (2007, p.122), a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Por meio da pesquisa bibliográfica definimos como principais referências teóricas deste estudo os seguintes autores: Freire (1996), Freitas (2009), Gomes (2019), Mantoan (2003), Reis (2006), Saviani (1991), Vigotsky (1991) dentre outros.

Complementando as escolhas metodológicas definimos a pesquisa documental como condição necessária para a realização deste estudo por considerar esta modalidade de pesquisa fundamental quando se tratam de políticas públicas. Conforme Severino (2007, p. 122):

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Nesta investigação, os principais documentos analisados foram as publicações das diretrizes elaboradas pela Superintendência do Ensino Especial dos anos de 1999, 2000, 2004, 2007, 2015, 2020 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.

Por meio dos referências teóricos mencionados foi possível analisar os documentos legais e as propostas da Secretaria de Educação do Estado de Goiás relativos à educação inclusiva e obter os resultados desta investigação que encontram-se organizados nos três capítulos que compõem esta dissertação.

O capítulo um trata da retrospectiva histórica da inclusão no Brasil, salientando a luta por uma escola pública e democrática. Abordamos, nesse capítulo - Escola Pública e democrática: retrospectiva histórica da inclusão no Brasil.

No capítulo subsequente apresentamos as diretrizes da educação especial sancionada entre os anos de 2010 e 2020. Destacamos, ainda, os impactos das decisões dos últimos governos, que representaram significativo retrocesso das políticas públicas para a educação inclusiva.

No último capítulo intitulado - Alterações que configuram a proposta atual para a educação inclusiva em Goiás - buscamos, inicialmente, descrever a história da inclusão no estado e apresentar os dados legitimados de matrículas em todo o estado de Goiás e do Brasil. E, compreendendo a necessidade de produzir uma pesquisa atual e que acompanhe as mudanças sensíveis da sociedade, neste capítulo apresentamos os dados da educação especial dentro desse contexto de crise sanitária, social e econômica provocada pela pandemia de Covid-19.

Nas considerações finais estão os resultados obtidos com a análise dos dados coletados, objetivando responder ao problema de pesquisa que orientou este estudo investigativo.

CAPÍTULO I

ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRÁTICA: RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA INCLUSÃO NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos uma reflexão sobre o processo de democratização do Brasil e o histórico das políticas públicas para o atendimento escolar das pessoas com deficiência. Para tanto, organizamos o texto da seguinte forma: Retrospectiva histórica da democracia no Brasil; A luta por uma escola pública democrática; e, por fim, a diversidade sob uma perspectiva de inclusão educacional.

1.1 Retrospectiva histórica da democracia no Brasil

O processo de democratização no Brasil se iniciou com a Proclamação da República, que se originou da decadência política e econômica do regime escravocrata. A inclusão, ainda nos primórdios da sociedade democrática, era pouco discutida. Os indivíduos que necessitavam de um olhar especial eram simplesmente segregados da sociedade e apartados do convívio. Não era compreendida a necessidade de abarcar singularidades e compreender as diferentes limitações exigidas por cada indivíduo.

Para se falar sobre a democracia brasileira, é importante destacar sua história desde a ditadura civil militar, uma vez que foi nessa ocasião que se estabeleceu toda uma discussão em defesa da democracia. Segundo Codato (2005), o regime ditatorial no Brasil durou vinte e um anos, de 1964 e 1985. Esse período foi marcado pela repressão violenta a todos aqueles que se colocavam contra os ideais propostos pelo sistema.

Nesse período, as decisões eram transmitidas de forma vertical, o que significa dizer que dessa forma, não havia consenso entre a maioria e muito menos participação coletiva. As

decisões eram simplesmente impostas sob pena de repressão àqueles que discordassem de alguma forma.

A ditadura civil-militar foi, portanto, uma forma de privação de liberdade por meio da força e da retirada de direitos básicos. De acordo com Rezende (2013, p. 5), a ditadura buscava “demonstrar que suas ações, medidas, atos e desígnios se consubstanciavam em um determinado sistema de ideias e valores sobre uma suposta democracia”.

A pauta relacionada aos direitos humanos nunca foi uma preocupação do regime militar. As denúncias de tortura àqueles que se indispunham com os ordenamentos políticos só cresciam. Sob esse pano de fundo, a população passou a se mobilizar de modo a evidenciar os abusos e práticas violentas do período.

Em 1979, como resposta à crescente mobilização, o presidente João Batista Figueiredo, decretou a Lei da Anistia. Basicamente, a lei concedia perdão àqueles que tinham contrariado os governos da época. A Lei da Anistia, naquele momento, representou uma possibilidade de reestabelecimento da democracia. De acordo com Silva Filho (2012):

A anistia no Brasil foi alcançada graças a uma especial conjunção de fatores, dentre os quais se destacavam visivelmente as lutas populares pela Anistia, o cenário econômico fortemente desfavorável ao governo e os próprios interesses do governo ditatorial. Muito embora a Anistia em 1979 tenha permitido o início da redemocratização do país, o retorno dos exilados, a libertação de muitos presos políticos e a criação de novos partidos políticos, ela também contribuiu para lançar um espesso véu de esquecimento sobre os crimes contra a humanidade cometidos pelos ditadores e seus sequazes, o que se deu especialmente com o estabelecimento da auto-Anistia e da exclusão da Anistia daqueles que foram condenados pela participação na resistência armada (SILVA FILHO, 2012, p. 458).

Conforme pontua diversos autores, a anistia foi uma forma de ‘esquecimento’ de toda atrocidade cometida durante anos neste país. O Estado concedia o ‘perdão’ aos ‘transgressores’ e, em troca, os grupos populares deixavam de pressionar as forças políticas brasileiras. A anistia foi, ou pelo menos deveria ter sido, uma política intermediária e não definitiva e final. De acordo com Gagnebin (2010, p. 180) “[...] a anistia configura sempre uma política de sobrevivência imediata, às vezes realmente necessária, mas não pode pretender ser uma política definitiva de regulamento da memória histórica”. A partir dessa afirmação da autora, compreendemos que a mobilização popular deveria permanecer e não ser interrompida por conta da promulgação da lei que servia apenas para ‘apaziguar’ o que já havia sido levado ao extremo.

Há de se considerar que a transição entre o regime ditatorial e o democrata, de certa forma, foi ‘patrocinada’ pelo próprio governo militar. Evidente que foi à custa de muita mobilização social, mas ocorreu ainda em meio à ditadura civil-militar a partir de interesses políticos e econômicos da época.

Diversos autores tratam esse período histórico como um momento de transição entre a ditadura e, finalmente, a redemocratização do território brasileiro. A consolidação da democracia, de forma efetiva, ocorreu na promulgação do texto Constitucional de 1988 que, ao contrário do período político anterior, passou a tratar questões de direitos humanos com a seriedade necessária.

Dentre os assuntos enfatizados por essa Constituição, consideramos a importância da educação. Com a promulgação desse documento, a partir do artigo 205, houve uma preocupação de que a educação fosse para todos.

1.2 O acesso à rede de ensino público através da educação inclusiva no Brasil

Sabemos que a escola é o *locus* fundamental para a formação humana e, sendo assim, é no ambiente escolar que se dá a apropriação de conhecimentos desenvolvidos pelo homem no decorrer da história. Desta forma, a compreensão crítica de mundo, o desvelamento da realidade e sua conseqüente transformação perpassa pelo ambiente escolar enquanto instituição social. Todavia, o modelo adotado pelo sistema capitalista tem contribuído para relativizar o papel da escola; o que, por sua vez, gera conflitos relacionados à ação da escola na sociedade e, conseqüentemente, o surgimento de diversas correntes pedagógicas e de teorias que buscam definir o papel da escola e a posição do professor no processo educativo. Martins (2011) esclarece que essas correntes teóricas apresentam muitos pontos de discordâncias, inclusive acerca da função da escola. “Muitos destes modelos pedagógicos não se colocam de maneira efetiva a serviço do desenvolvimento psíquico” (MARTINS, 2011, p.211).

Saviani (2012) divide essas teorias em dois grupos, no que diz respeito à marginalidade:

Denominarei as teorias do primeiro grupo de —teorias não críticas, já que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente, aquelas do segundo grupo são críticas, uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a formação e manifestação do fenômeno educativo. Como, porém, entendem que

a função básica da educação é a reprodução da sociedade, serão por mim denominadas de —teorias crítico – reprodutivistas (SAVIANI, 2012, p. 5).

Em relação às teorias não críticas o autor afirma que, para estas, equivocadamente, o fenômeno da marginalidade é acidental, é visto como um desvio do indivíduo, e que, sendo assim, pode ser superado pela educação.

Sobre pedagogias vinculadas ideologicamente Duarte esclarece que:

(...) pedagogias do aprender a aprender: o escolanovismo, o tecnicismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo e o multiculturalismo, dentre outras, visa a manutenção do *status quo* do sistema atual dominante, estando seus defensores conscientes ou não deste fato (DUARTE, 2013, p. 4)

Segundo esse autor “(...) o discurso de mudança tão veiculado na atualidade, está afinado com o —aprender a aprender e —encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas políticas e culturais do capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2001, p.187).

As teorias crítico–reprodutivistas, que emergiram na década de 1970, entendem as relações entre educação e sociedade, concebendo-a como uma sociedade dividida entre classes antagônicas, operando uma crítica à hegemonia burguesa instalada na sociedade capitalista. No entanto, mesmo apresentando uma crítica a tais questões, essa corrente pedagógica é meramente reprodutora desta sociedade e das condições de dominação e marginalização. Sendo assim, apesar delas participarem do movimento contra–hegemônico tem a reprodução na sua centralidade, conforme esclarece Saviani (2013):

Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo – a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é reprodutivista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2013, p. 393).

O autor salienta que as tendências crítico-reprodutivistas não apresentam alternativas ou orientações pedagógicas vez que não são pedagogias, somente buscaram entender e explicar como funcionava a educação e, de certa forma, “trouxeram elementos importantes da prática

educativa assim como, desenvolveram conceitos que foram apropriados por muitos estudiosos” (SAVIANI, 2013, p. 398).

Diante disso, o discurso pela educação inclusiva fez emergir um paradoxo que coloca duas posições antagônicas: de uma lado, aquela que acusa a escola de ser reprodutora da divisão da sociedade em classes sociais mais favorecidas e menos favorecidas; de outro lado, aquelas que defendem a importância da escola para a formação humana.

É fundamental, portanto, compreender que a importância da escolaridade primária para o desenvolvimento do ser humano por inseri-lo nas relações sociais extra familiares preparando-o para as demais formas de relação social. É na escola por meio da absorção dos primeiros conhecimentos que o indivíduo inicia a elaboração dos princípios que o nortearão para a vida adulta. Via de regra, com a escolaridade do ser humano pretende-se que ele se torne ciente de seus direitos e obrigações e que seja capaz de contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária e evoluída na sua dimensão social.

Entretanto, na realidade, muitas crianças que frequentam a escola ainda não estão devidamente assistidas e, um contingente expressivo de crianças, não têm o devido acesso à educação no Brasil, dentre os quais, estão as crianças portadoras de deficiência. O direito à educação do deficiente é fundamental e imprescindível, contendo em seu bojo o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Assim, o objetivo dos profissionais e estudiosos da educação deve ser a construção de uma educação inclusiva que respeita e valoriza o indivíduo, uma prática que respeite as características individuais e os diferentes níveis de desenvolvimento. Portanto, a inclusão busca continuamente o acolhimento de todas as crianças no ambiente escolar com igualdade de tratamento. Segundo Tiballi:

Então, de que escola estamos falando quando defendemos a Escola Inclusiva? Precisamos reinventar a escola para torná-la um espaço possível de escolarização para todos, segundo suas diferenças? Para que a escola cumpra sua função específica e insubstituível não é preciso reinventá-la, basta permitir que as instituições educativas realizem a sua especificidade [...] por meio de seus três elementos fundantes – o aluno, o professor e o conhecimento – e cumpra a sua tarefa de garantir a todos o acesso e a permanência no processo de escolarização, basta que: 1- sejam garantidas às escolas as condições institucionais e materiais necessárias para o seu funcionamento; 2- seja proporcionada ao professor a formação profissional que possibilita distinguir e trabalhar pedagogicamente as diferentes formas de aprender que os alunos apresentam em uma mesma sala de

aula; 3- Seja garantida a todos os alunos a formação intelectual, ética e cultural que se dá por meio do conhecimento científico (TIBALLI, 2003, p. 207).

Explicitado o significado da educação inclusiva faz-se necessária uma distinção entre o significados dos termos educação inclusiva e educação especial. Para Januzzi (2004) a educação inclusiva especial é um processo em que se inclui as Pessoas com Deficiências (PCD) ou com distúrbios de aprendizagem na escola regular em todos os seus graus de aprendizagem - do maternal ao quarto ano. Para a autora, o processo de inclusão carece muito mais que o atendimento na sala regular, é necessária uma preparação de toda a escola no sentido de entender as limitações e necessidades das crianças com deficiência.

Nesse sentido, as escolas devem promover as diretrizes necessárias para que todos os funcionários se auxiliem mutuamente, proporcionando segurança aos alunos que apresentem alguma deficiência e seus familiares, sabendo da importância dos mesmos para o desenvolvimento da criança. Do mesmo modo, promovendo o ensino seguro, “adequado às crianças com necessidades, através de recursos especiais com a devida preparação técnica do profissional da educação que irá lidar com o aluno portador de deficiência” (GIL, 2005, p. 17).

1.3 Breves marcos históricos da educação especial e educação inclusiva

No Brasil, segundo o Ministério da Educação (MEC), o atendimento às pessoas com deficiência começou na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (MEC, 2019).

Assim, durante muitos anos, a educação inclusiva no Brasil era apenas uma distante realidade e, na maioria das vezes, de instituições especializadas que mantinham os alunos separados da sociedade no geral.

Embora poucas ações ao longo dos anos tenham sido efetivadas no sentido de elaborar políticas públicas que contribuísse, realmente, para a educação inclusiva; sabemos que a década de 1980 foi fundamental para que discussões nos diversos âmbitos da sociedade possibilitassem a construção de uma ideia de inclusão. Essa década foi marcada por alguns movimentos sociais que tinham a intenção de agregar as pessoas com deficiência na sociedade. Esses movimentos, geralmente, eram compostos por pessoas que tinham algum familiar com alguma deficiência, buscavam assegurar o acesso dos alunos público-alvo da educação especial às instituições de ensino regular (SILVA e REIS, 2017).

Segundo Reis (2013), no Brasil, durante a década de 1990 os movimentos sociais organizados se transformaram em importantes e complexos atores políticos, uma vez que contribuíram para fortalecer a democracia participativa. As mobilizações sociais nas mais diversas áreas sociais, especialmente de grupos que se reconheciam como marginalizados se viram como partícipes da criação políticas públicas. Isto porque a Constituição de 1988 ofereceu possibilidades de participação popular na elaboração das políticas públicas; por isso, reconhecida como constituição democrática ou constituição cidadã.

Sendo assim, entre os anos de 1980 e 1990, alguns avanços foram fundamentais no que se refere ao tratamento dado à educação inclusiva. Trata-se da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, Espanha. Essa última deu origem a um documento intitulado: Declaração de Salamanca; dois movimentos que contribuíram para que a atenção mundial se voltasse para a ideia de educação para todos, indistintamente.

A conferência Mundial de Educação para Todos priorizou a educação básica e a formação docente na intenção de corrigir os problemas do sistema educacional mundial. A Declaração de Salamanca, por sua vez, está mais voltada para a educação inclusiva e buscou discutir, em nível mundial, propostas para a efetivação desta ideia

Diante disso, é importante ressaltar que a escola inclusiva está justaposta aos direitos humanos, uma vez que respeita e valoriza o ser humano nas suas particularidades e/ou especificidades. Nesse sentido, foi dentro desse propósito mundial de respeito e construção dos direitos humanos que no ano de 2006 ocorreu a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). No evento foram discutidas questões inerentes ao tratamento dado às pessoas com deficiência no mundo todo.

No Brasil, o que marcou o início dos trabalhos na perspectiva inclusiva nas escolas regulares foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Nesse documento, fundamentado sob a ótica de ‘educação pra todos’, viu-se delinear a fundamentação inicial para a elaboração de políticas públicas mais específicas que vieram depois. Segundo Reis:

A LDB n. 9.394/1996, promulgada sob a esteira de todas essas reformas e, sobremaneira, engrossando as políticas sociais do período, de fato consubstancia-se como a maior mudança da educação inclusiva - denominada no texto “educação especial” -, ao dedicar-lhe um capítulo específico. É a primeira vez que a educação especial recebe um tratamento legitimado sob o viés da diversidade, e não mais da integração (REIS, 2013, p. 124).

As considerações desta autora apontam para a importância nacional desse documento como uma política pública que se dedicou a pensar na educação inclusiva, naquele momento chamada de ‘educação especial’.

Após a LDB n. 9.394/96 e, fruto de discussões que ocorreram nos anos que se seguiram deste documento, foram sendo criados instrumentos legais, como a Lei de Nº 10.098, de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Ainda na perspectiva de atender ao que foi preconizado pela LDB, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2010, aprovado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabeleceu uma política com força de lei, com vistas a promover uma inovação no sistema educacional brasileiro. Desse modo, esse documento apresentou um panorama do que deveria ser alcançado na década da qual se tratava. Observa-se, pois, que “[...] o PNE 2001-2010 representou a voz popular no II Congresso Nacional de Educação (CONED), ocorrido em Belo Horizonte, Minas Gerais, em novembro de 1997” (REIS, 2013, p. 128).

Ainda conforme esta autora:

O PNE 2001-2010 não trata da educação para a diversidade em um capítulo específico, mas considera que, para a área, o acesso à rede pública, em todos os níveis e modalidades de ensino, deve-se constituir em linha orientadora das metas, a partir do direito, instituído nas leis maiores, de que o ensino gratuito para todos é dever do Estado. Está garantido, nessas leis, o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, inclusive para aqueles que estiverem fora da idade regulamentar (REIS, 2013, p. 129).

Sendo assim, embora não apresente nenhum artigo específico sobre a educação inclusiva, esse documento sustentou muitos outros que foram apresentados durante a vigência do PNE.

Dentre eles, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo decreto n.6.094/2007, o incentivo e suporte aos Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino concebeu apoio técnico e financeiro para acessibilidade nas escolas das redes públicas de ensino,

O PDE contribuiu para a consolidação do processo da Política Nacional de Educação Especial e inaugurou um conjunto de ações que estão especificados no artigo 2º do documento, que se tornaram estruturantes para favorecer a garantia do acesso e permanência dos estudantes com necessidades especiais no ensino regular.

Ainda no período de vigência do referido PNE, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) definiu o público-alvo da educação especial, conforme esclarece Mantoan (2003, p. 44), “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação”. Essa ação (ou política pública) mostra a relevância de assegurar a permanência e aprendizagem de todos os alunos nas escolas e enfatiza o dever dos sistemas de ensino de garantir a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 10).

De acordo com Mantoan (2010) esse documento impulsionou a educação brasileira no que se refere à educação inclusiva. Isto porque, contribuiu para romper com a barreira de que a educação especial fosse substituir a escola comum e, sem confundir-se com o que é específico do processo de escolarização comum, sinalizando a abertura de novos horizontes educacionais a serem percorridos. Os documentos fomentaram transformações de caráter físico e pedagógico nas escolas.

Devido às normas estabelecidas quanto à acessibilidade dentro das escolas é possível evidenciar a construção de rampas, de elevadores, corrimãos e outros elementos facilitadores da vida dos deficientes físicos. As diretrizes também colocam o ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos dos cursos superiores, entre outras ações que visam impulsionar a inclusão escolar (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, 2019).

Desse modo, a Política deixa claro que a educação especial “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 15). No que tange à legislação, pode-se dizer que houve avanço.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende que essa educação se realize por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). E, a partir do momento que diversos documentos asseguraram o direito dos alunos com deficiências, abriu-se o debate sobre a inclusão dando origem a diversas ações pedagógicas com a finalidade de assegurar o direito de acesso desses alunos. Entre essas ações podemos citar a criação das Salas de Recursos Multifuncionais para a realização do AEE. De acordo o decreto nº 7611/2011:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011, p.1).

O AEE, portanto, é um serviço da educação inclusiva que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Sobre esse assunto, Machado (2010) esclarece que

O AEE é um serviço da educação especial, voltado para a vida escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais dos desenvolvimentos e altas habilidades/ superdotação, considerando suas necessidades especiais de forma a promover acesso, participação e interação nas atividades escolares (MACHADO 2010, p.59 e 61).

O Parecer CNE-CEB nº 13/2009 determina que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja realizado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º).

Nesse parecer, assim como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE abandona a forma substitutiva, passando a integrar a proposta pedagógica da escola com o envolvimento e a participação da família e se articulando com as

demais políticas públicas (BRASIL, 2009). Para tanto, conforme o documento, “[...] serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2011, art. 14, § 1º).

À semelhança do disposto Decreto n. 6.571/2008, o AEE pode ser oferecido aos alunos da rede pública de ensino regular pelos “sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial” (BRASIL, 2011, art. 9º, § 2º).

Entretanto, o Decreto nº 7.611/11 apresentou pontos de tensão em determinados aspectos de seu texto e deu margem a diversos questionamentos e dúvidas por parte de vários segmentos que atuam na educação especial. Os pontos em questão estão relacionados a situações antes garantidas e conquistadas pela educação especial: a oferta de serviços; ao caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino quanto à escolarização; e, mais diretamente, ao financiamento público das instituições privadas e filantrópicas de educação especial, dando a entender que o decreto garantiu prerrogativas às instituições privadas no que tange à oferta do AEE.

De forma abreviada seria este o panorama da inclusão, todavia, é fundamental compreender que a educação especial surge em um contexto em que a educação ainda era privilégio da minoria econômica. Portanto, para discorrer sobre a educação especial e educação inclusiva, é preciso entender a história, o comportamento, o contexto e os modelos da sociedade em uma determinada época. Nesse sentido, vale explicitar que o processo histórico da educação escolar passou por várias etapas indo do atendimento à pessoa com deficiência, perpassando pela educação especial até chegar ao movimento da educação inclusiva.

De acordo com Blanco (2003) o processo de inclusão educacional é fragmentado e foi desenvolvido em quatro fases diferentes:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a idéia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (BLANCO 2003, p. 72).

Na Antiguidade, as pessoas com alguma deficiência e/ou alteração genética, ou problemas intelectuais eram rejeitadas pela sociedade e abandonadas pela família que as afastavam do convívio social; ou, ainda, eram submetidas a clausura ou outro lugar de tratamento, função que também cabia às autoridades. Durante esse período, acreditava-se que essas pessoas eram dominadas pelo demônio (SOUZA, 2006).

Na Idade Média, conhecida como sendo um período de escuridão para a ciência, os padrões sociais eram fortemente influenciados pela Igreja. E, nesse período, os indivíduos tidos como anormais eram entendidos como demônio ou considerados um profeta em transe e, por isso, eram punidos ou condenados. A deficiência era considerada como uma maldição, muitas vezes, ligada a algo diabólico. Desse modo, aqueles que não se enquadravam socialmente eram executados, ora na forca, ora na fogueira ainda vivos, a exemplo do período da Inquisição (idem).

Souza (2006) esclarece que foi no Renascimento que houve o processo de transformação da mentalidade em função dos avanços da Medicina. A partir disso, a concepção da anormalidade teve outro enfoque, emergindo a noção de patologia que se aproxima do conceito dos dias atuais.

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes (AMARAL, 2001, p. 32).

Essa fase ficou conhecida como fase da exclusão, uma vez que qualquer pessoa que não estivesse no padrão de comportamento e de desenvolvimento instituído pela sociedade era totalmente excluída. De acordo com Amaral (2001), foi no final do século XVIII e início do século XIX, que revelou-se a segunda fase em que houve o surgimento das instituições especializadas no tratamento para pessoas com deficiências. Foi nesse período que surgiu a educação especial.

Sobre este período, Amaral (2001) acrescenta que houve uma divisão do exercício educacional, emergindo uma pedagogia especializada e institucionalizada, que separava indivíduos de acordo com diagnósticos em quociente intelectual (QI), período que ficou conhecido como fase de segregação. As escolas especiais cresciam e se multiplicavam por diferentes etiologias: pessoas com cegueira, surdez, com deficiência física, intelectual, etc. Surgiram, então, duas formas de concepção de inclusão: a concepção de que a inclusão escolar devia ser total - de alunos na sala comum independente do grau ou tipo de limitação com

eliminação total da educação especial; e, a concepção de que os alunos deviam ser colocados em classe comum, contudo, com serviços de apoio, classes especiais ou mesmo em instituições especializadas. Este embate se prolongou na década de 1990.

Estes núcleos especiais possuíam programas próprios, como técnicos e especialistas, que constituíam um sistema de educação especial diferenciado em relação ao sistema educacional geral, ou seja, dentro do sistema educacional existiam dois subsistemas que não se interligavam: educação especial e educação regular:

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, seria a terceira fase que constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (BLANCO, 2003, p. 28).

A década de 1970 foi marcada pelo início das reivindicações das classes sociais, dentre as quais estavam os movimentos que lutavam pelos direitos das Pessoas com Deficiência. Elas eram educadas em instituições especializadas e, por isso, reivindicavam a inserção na comunidade. Nesse período, importantes mudanças ocorreram no cenário da educação especial em decorrência das mobilizações dos pais no sentido de que seus filhos ocupassem espaços nas escolas regulares. É importante salientar que não somente os pais, mas também os profissionais passaram a reivindicar e pressionar a sociedade em geral a fim de garantir os direitos essenciais e evitar as discriminações, o que resultou no direito à educação pública gratuita para todas as crianças com deficiência ao ensino regular (NASCIMENTO, 2014).

A expressão deficiência deixou, em parte, de ser utilizada e foi substituída pelo termo - Necessidades Educativas Especiais -, ampliando possibilidades para integração da pessoa com deficiência na escola regular. Todavia, ainda que a integração tenha sido considerada um grande avanço para igualdade de direitos, poucos foram os benefícios na direção da promoção do desenvolvimento do indivíduo. A deficiência era considerada um problema de quem a possuía, desse modo, o indivíduo deveria se tornar apto à integração ao meio social. Não cabia à escola se

adaptar às necessidades dos alunos, mas, a elas - pessoas com deficiência - adaptarem-se à escola (inclusive em termos econômicos).

Nascimento (2014) destaca que a ideia de integração física envolvia a construção de classes especiais nas escolas, as quais eram de tal modo organizadas que também não atendiam plenamente à inclusão. Surgiu, então, a concepção de - inclusão total -, que era a forma mais radical de legitimar a inclusão de todas as pessoas na classe regular e a proposta de eliminar os programas paralelos de educação especial.

A ideia de uma aplicação prática no campo da educação foi reforçada na década de 1990 a partir de um movimento mundial, denominado - Inclusão Social -, emergindo o termo - Educação Inclusiva. Nascimento (2014, p. 18) explica que “(...) o movimento pela Educação Inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial”. Lima (2006) alerta que o ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial. A escola inclusiva surge sob lutas de classes reivindicando direitos justaposta aos debates internacionais e a educação especial a partir de uma proposta de educação para todos, independentemente da origem social.

Correia (1997) sustenta a ideia de inclusão como um processo que implica, sempre que possível, a inserção desses alunos na classe regular, na qual devem receber todos os apoios adequados às suas especificidades. Esses apoios pressupõem um conjunto de recursos e de serviços especializados (educacional, terapêutico, psicológico, social e clínico) que a escola e a família devem oferecer de forma a responder às capacidades e necessidades dos alunos. É a esta estrutura que Correia (1997) define como educação especial.

É recorrente o entendimento de que a educação especial ainda não alcançou o patamar para o qual foi concebida, ou seja: “A modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (LDB nº 9.394/96). Contraditoriamente, as ideias que ressaltam o aspecto instrumental, concebidas como uma metodologia específica ainda permeiam as práticas, tal como afirma Mazzotta (1996, p. 11): “O sentido a ela atribuído é – (...), muitas vezes, o de assistência aos deficientes” ou “como simples opção de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais”. A Política Nacional de Educação Especial, no Brasil, na perspectiva da Educação Inclusiva, garante o acesso ao ensino regular da educação, do infantil ao superior aos alunos com

as mais diversas deficiências, tais como: intelectual, física, surdos, cegos, com transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação, como explica Sasaki, (1998):

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral (SASSAKI, 1998, p. 8).

A política de Educação Especial (EE) do final do século XX e início do século XXI, foi direcionada para que a perspectiva inclusiva ocorresse nas escolas regulares com base nas indicações das organizações multilaterais.

A partir da LDB n. 9.394 de 1996, a EE foi compreendida como apoio à rede regular de ensino. No período do governo Luiz Inácio Lula da Silva, especialmente com o Decreto n. 6.571/2008, a EE foi direcionada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais. Em 2011, na gestão de Dilma Rousseff, o Decreto n. 7.611 retomou as instituições e classes especiais como alternativa ao ensino regular. De modo que fica claro o campo de disputa em que se insere a EE, assim como a docência.

Sobre isto, Rodrigues (2013) chama a atenção para o fato de que a maior parte do conhecimento produzido na área da EE, em termos epistemológicos, possuem uma raiz conservadora, uma vez que existe preocupação pela categorização, que o autor apelida de “pensamento tipológico”. Ou seja, persiste a sobrevalorização dos diagnósticos clínicos e psicológicos, que nem sempre são claros quanto à problemática físico-psíquicoemocional dos indivíduos ou às funções do corpo da criança ou do jovem; o que revela uma certa pretensão de apressar atribuição de um “rótulo” que pode condicionar a intervenção pedagógica.

Vive-se um momento em que, na maioria dos acalorados debates sobre o assunto, sobram opiniões e posicionamentos políticos, mas faltam clareza e objetividade sobre aquilo que é dito. Isso é assim não apenas porque a inclusão é um tema que só recentemente entrou na agenda das políticas públicas, mas também, porque, sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação. Seja no plano simbólico, seja no plano nitidamente material o fato é que a todos parece interessar qualquer coisa que se possa fazer ou se deixar de fazer em nome da inclusão (VEIGA-NETO e LOPES, 2007).

Dessa forma, Veiga-Neto e Lopes (2007) chamam a atenção para a falta objetividade no que diz respeito à inclusão propriamente dita, e esclarecem que, apesar de muitos debates e estudos a esse respeito, ainda não se conseguiu chegar a uma conclusão óbvia e funcional para que os aspectos sociais, políticos e culturais sejam sobrepostos pela forma determinante da inclusão.

De acordo com Gomes (2019), na histórica relação entre o saber e a escola, evidenciou-se, inicialmente, uma ação direta da medicina nas práticas de saúde no interior da escola; e, posteriormente, a escola criou uma dependência de saberes de outras áreas do conhecimento na tentativa de resolver conflitos pertinentes aos alunos que apresentassem problemas de desempenho escolar.

Segundo o autor, existe uma submissão da escola ao discurso médico que, tendo assimilado as ideias organicistas e higienistas, coloca o aluno responsável pela própria aprendizagem. Essa ideia, repetidamente, ocorre para explicar as questões do desempenho escolar. Por meio de um diagnóstico/laudo que confirma a doença do estudante o professor deixa de exigir atenção e comportamento e paralelamente esquivava-se de investir esforços na direção de uma melhor aprendizagem. Como consequência, Gomes (2019, p. 47) pontua que:

O rótulo imputado por meio do diagnóstico pode acarretar em situações de constrangimento para o estudante e se materializar em impedimentos cognitivos e emocionais para o mesmo. A maneira como as pessoas passam a agir, pensar em relação a ele, vincula-se a práticas preconceituosas e excludentes, que contribuem negativamente para o seu autoconceito, pois acaba introjetando uma doença e desistindo de sua própria aprendizagem.

No Brasil, ainda é possível encontrar pretextos, como: não ter recursos, não disponibilizar de professores capacitados, não haver estruturas adequadas nas escolas, não possuir dinâmica para o recebimento dos alunos especiais, falta de recursos pedagógicos, dentre outros (LIMA, 2006).

Entretanto, para se chegar ao que se tem acerca da concepção de educação especial foram necessárias muitas décadas de lutas das pessoas atendidas por essa modalidade de ensino, assim como da legislação. A compreensão de que ela necessitava não somente de recursos e métodos específicos e passasse a ser concebida como: um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio à disposição de todos os alunos é uma ideia ainda nova para a maioria dos educadores (MEC, 2000).

Ao longo desta exposição nos deparamos com as expressões: integração e inclusão. E, por considerar que há diferenças significativas entre esses termos, apresentamos a seguir algumas considerações importantes do ponto de vista conceitual.

1.4 Integração e inclusão – Justapondo as ideias

1.4.1 Integração

No Brasil o princípio de integração teve sua divulgação depois dos anos de 1970. O surgimento desse termo se deu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, mas se consolidou nos Estados Unidos. Posteriormente, o Canadá juntou-se ao movimento, que visava atender os objetivos da corrente integracionista em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem.

Em função das severas críticas ao modelo da educação especial, houve uma procura por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos no sistema regular de ensino, como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, mesmo que fossem portadores de deficiências severas. Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a concepção de Integração¹.

Na contemporaneidade, esse modelo ainda prevalece nos sistemas escolares. Esse modelo tem como meta preparar alunos advindos das classes e escolas especiais para se integrarem nas classes regulares e, sobretudo, receberem o quanto possível e na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. Desta feita, o discurso o “deficiente pode se integrar na sociedade” se tornou o cerne do novo paradigma. Esta nova concepção sobre o espaço social das pessoas com deficiências, que ganhou força em nosso país com o processo de redemocratização, resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade dos serviços de atendimento a esta clientela.

Para ser compreendida, segundo alguns estudiosos, dentre os quais, Mantoan (1997) a concepção de integração necessita de uma metáfora:

¹ Neste período o CENESP publicou os Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (1984), apoiado nos princípios filosóficos da normalização, integração e individualização, propondo as modalidades de atendimento: classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante, escolas e centros especiais.

[...] integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1997, p. 8).

Como é possível observar nas considerações supracitadas, a autora denuncia o conservadorismo na escola e a necessidade de aperfeiçoamento. Ainda sobre essa concepção, Mantoan (1998) aponta que uma das opções de integração escolar deveria ser o modelo denominado *mainstreaming*. Este modelo defende a ideia de que todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, devem ter acesso à educação e que a formação deve ser adaptada às suas necessidades específicas.

Para Mantoan (1997), o sistema educacional continua segregando a criança na turma especial. Para a autora, acontecem, escassamente, alguns momentos de “socialização” com os alunos tidos como “normais”. Assim, a forma de inserção acaba dependendo do próprio aluno, ou seja, da sua capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar nas escolas regulares, em sala comum ou em sala especial, e ainda, em escolas ou instituições especializadas.

Paralelamente, a abordagem integracionista defende a inserção dos alunos “deficientes” no sistema educacional, assentada na ideia da igualdade de direitos e a democratização do ensino; defendendo o encaminhamento dos alunos que apresentam maiores limitações para uma escola especial, mediante o despreparo da escola regular para atendê-los; o que, por sua vez, confirma a segregação.

Assim sendo, a integração na escola comum não é para todos os alunos com deficiências, mas sim para aqueles que estiverem em condições de se adaptarem às classes regulares. Os demais são encaminhados para escolas ou salas especiais. A maioria dos autores que defendem a integração e a ideia de propiciar um atendimento diferenciado - em nível pessoal, didático ou metodológico - às crianças de educação especial.

Contudo, abre-se aqui um novo dilema: ao criar esses serviços, organizando recursos pedagógicos e didáticos especializados, a escola regular está sendo contraditória em relação aos seus princípios, uma vez que já trata de forma diferente aqueles com os quais ela se comprometeu, recebendo como iguais. Desse modo, observamos que há um paradoxo. E, ainda, que o desejo de

integrar quem é diferente e a noção de necessidades específicas sejam na teoria o que se almeja, ainda não foi capaz de se concretizar na prática.

1.4.2 Inclusão

Discorrer acerca de inclusão é justapor sua antítese à exclusão. Para tanto, consideramos a necessidade compreender os sentidos, significados, contornos e limites para essa acepção. Os termos inclusão e exclusão não são somente antônimos; sobretudo, são ideias antagônicas que surgiram na literatura moderna sob os mais variados enfoques e teorias: desde o âmbito das formulações acerca de categorias de classes sociais até as concepções de etnia. E, esse antagonismo de sentidos revelam o caráter contraditório das interações humanas.

Acerca do termo exclusão Bourdieu (2007) explicita que ela geralmente ocorre quando os sujeitos contrariam o acordo harmônico do modelo ideológico sustentado pelo grupo dominante. Nesse contexto, pessoas com deficiência tornam-se excluídas visto que não atendem ao padrão estabelecido pela cultura ideológica de normalidade dominante.

Assim, os termos inclusão e exclusão estão presentes nos debates sobre pluralismo cultural, diversidade na educação e, especialmente, na discriminação das pessoas com deficiência, dentre outros assuntos. Frequentemente estes termos são utilizados e diferenciados segundo o contexto em que se inserem. Por isso, é necessário pontuar a partir de que enfoque o termo inclusão se situa neste estudo. Então, enfatizamos que os termos inclusão e exclusão estão vinculados ao contexto das pessoas com deficiência ou mais diretamente, às Pessoas Portadoras de Necessidades Educacionais Especiais²– PPNEE.

O discurso educacional acerca do conceito de inclusão assume um caráter polissêmico e flexível e, muitas vezes, é confundido com “normalização” ou “integração”, constituindo-se uma ideia/noção em constante reformulação em que parecem caber uma multiplicidade de concepções teóricas, das quais, nomeadamente a noção de educação especial (EE) (GONZÁLEZ, 2010).

A inclusão é o resultado de uma longa trajetória de lutas em um processo marcado pela segregação, discriminação e até morte. Desta forma, quando se reflete sobre a inclusão não se

² Termo pela primeira vez apresentado em 1996, em Salamanca, e adotado por diversos autores, como Sasaki (1997), Mantoan (2000) e Ferreira (1995), e, também pela Secretaria de Educação Especial do MEC, com respeito às pessoas que, diante de condições atípicas, reclamam atendimento diferenciado em relação à aprendizagem escolar.

está “apenas repetindo um termo ou um conceito, mas referindo também aqueles que passaram suas vidas aprisionados em hospícios ou que acabaram em uma fogueira para salvar a alma de um corpo deficiente, como ocorreu na Idade Média” (BLANCO, 2003, p. 72).

Como mencionamos anteriormente, nesta pesquisa refletimos sobre “inclusão” em contexto específico de educação especial, questionando se esta, tal como é materializada nas escolas, é promotora de uma educação verdadeiramente inclusiva. Esse nosso questionamento encontrou respaldo na percepção de Rodrigues (2013) ao considerar que a EE carece de reflexão epistemológica.

Isso para justificar o “terreno dilemático” em que a EE tem se situado e que a caracterizam: de um lado, a forma como está organizada e a busca por soluções de intervenção prática, frequentemente insuficiente, o que pode incidir no empobrecimento do seu estatuto científico; do outro lado, o fato de que se movimenta em um campo com conceito ambíguo, com adoções de linguagens/discursos de outras áreas do conhecimento, geralmente - Psicologia, Sociologia, Filosofia ou até a Medicina - o que, por sua vez, repercute nas formas e nos modos como são analisadas as situações e como são definidos os processos de intervenção educacional.

Correia (2013) chama a atenção para a ideia de que avançar na direção da verdadeira inclusão não significa somente inserir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dentro da sala de aula regular. Para o autor, é necessário perceber os alunos com NEE como sujeitos de direito na comunidade escolar, valorizando mais suas necessidades e potencialidades e não tanto suas deficiências ou limitações, como já afirmava Vigotsky (1991). Todavia, ao perscrutar a nossa prática, ainda que queiramos bastante, as possibilidades de ação orientadas por esta filosofia estão ainda muito comprometidas.

Diante disso, e, compartilhando algumas das opiniões dos autores estudados nesta pesquisa, consideramos que colocar na mesma sala de aula grupos heterogêneos, ou melhor, crianças autistas, com retardo mental dentre outras limitações e crianças normais, não serve para a integração; acredito que não por vontade própria dos professores, tão somente por não ser possível conciliar em um mesmo espaço demandas tão específicas e diferentes. Isto porque, crianças com ritmos e tempos diferentes exigem práticas e tratamento de acordo com as especificidades, se tornando impossível tratar como igual aquele que é diferente. Dessa forma, torna-se difícil tratar igual à maioria aqueles que necessitam de atendimento diferenciado.

É preciso lembrar que é comum na literatura o mesmo discurso que defende a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos. Do mesmo modo, defendem a ideia de que cada indivíduo é único, que aprende de maneira diferente, e que, por isso, é necessário ensinar com métodos e recursos diferentes para atender às diferentes necessidades individuais.

Nas condições que atuamos, é difícil educar para a liberdade porque há ausência de práticas de liberdade. Contrariamente, é mais fácil, ou melhor, nos é imposto uma forma subordinada de agir, orientada pelas prescrições de outros (externo à realidade do ambiente), e ainda que não concordemos esta imposição nos paralisa e nos algema no pensar, nas ações e na necessidade de buscar novas possibilidades. Assim, nossos alunos estão sendo esmagados por rituais de obediência cega, por injunções pedagógicas estranhas ou por tecnicismos didáticos alienantes.

Considerando que a inclusão no âmbito da escola, sobretudo, parece ser uma tentativa de inclusão social no seu sentido mais amplo. São ações realizadas em todos os níveis e por todos os segmentos da escola que buscam dar oportunidade aos alunos para que estes vivenciem as mais práticas sociais enquanto garantia de sucesso como sujeitos e não mais como objetos da ação de elites dominantes que, por séculos, trabalharam para a manutenção das relações sociais vigentes.

Assim, é preciso considerar que a construção sócio histórica da educação especial está justaposta à própria história de luta das pessoas com deficiência na busca por seus direitos, que tratavam de conquistar as garantias de democratização do acesso e a universalização do ensino.

1.5 Educação inclusiva para alunos com deficiência

A história da educação inclusiva no Brasil inicia na década de 1970, quando algumas escolas passaram a aceitar alunos com deficiência, desde que os mesmos conseguissem se adequar ao plano de ensino da instituição.

Entretanto, considerando a Constituição Federal (1988), que foi construída sob à égide do princípio da Igualdade para Todos, espera-se de um país democrático “[...] promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, se constituiu um processo de inclusão nas mais diversas dimensões da sociedade.

Desta forma, a inclusão é um movimento social amplo e que ocorre em diferentes segmentos da sociedade que lutam pelos seus Direitos Legais e estão subsidiados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A exemplo dos diversos movimentos sociais organizados, quais sejam - Sem Terra, dos Negros, dos Homossexuais, dos Índios, da Mulher, dentre outros; que uma vez se sentindo prejudicados e excluídos dos benefícios da sociedade relacionados aos seus preceitos básicos. Fato que promoveu a criação de uma Secretaria Nacional dos Direitos Humanos para o atendimento de todos os indivíduos e grupos para a devida restituição dos danos.

Nesta direção, e, no sentido da educação como princípio da igualdade, prevê escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino; sobretudo, significa educação de qualidade para todos, conforme preconizado pela Declaração de Salamanca.

No âmbito da educação, a inclusão se constitui um movimento na direção da transformação de uma sociedade que segrega para uma que acolhe; num processo que pretende ampliar a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 21).

Martins *et al.* (2008, p. 19) salienta que esse “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Para Mantoan (2003, p. 19) o mais importante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

A escola inclusiva segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), enfatiza uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os

alunos. Isto porque, em uma escola inclusiva a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p. 1).

Conforme mostram Ferreira e Glat (2003), o movimento em prol da educação inclusiva trouxe em sua gênese uma discussão sobre a finalidade da educação especial, especialmente no seu excesso de especialização. A classificação de diferentes tipos de deficiências começou a ser colocada em segundo plano na definição geral de portadores de necessidades educativas especiais, ampliando o contingente de alunos que deveriam receber algum tipo de suporte, vez que nesse modelo qualquer dificuldade escolar, permanente ou temporária, é considerada.

Contudo, para oferecer uma educação de qualidade para todos os educandos, a escola necessita capacitar seus professores, preparar-se, organizar-se, enfim, adaptar-se. Nesse cenário, a educação inclusiva visa equipar-se de métodos e técnicas especializadas na prática da classe regular, se tornando um sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos com deficiência incluídos.

Ao assumir essa nova ordem, a “escola para todos” assumiu, concomitantemente, o compromisso de colocar todos os indivíduos nas escolas regulares como sujeitos do processo educacional e não somente colocá-los na “corrente principal”, como apontou Mantoan (2003). Desta forma, conforme Ferreira e Guimarães (2003, p. 37):

As aprendizagens necessárias à vida social devem ser apropriadas, por cada um e por todos os membros de uma sociedade que coexistam no mesmo momento histórico, em uma educação única, para todos. A deficiência que na concepção tradicional é um atributo da pessoa, numa visão social e histórica ela é construída a partir das relações que o ser humano, com suas irregularidades, estabelece com a sua cultura. “Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas”. São, então, diferentes de direito. “É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente”.

A dilatação da percepção acerca de igualdade e diferença exige uma nova abordagem de educação, de escola e de sujeito. É, portanto, necessário debater sobre diferenças que se complementam em vez de se excluírem mutuamente, “é pensar a existência de “outro”. Outro que

se apresenta como uma realidade que impõe, gradativamente, no dia-a-dia; outro concreto, com identidade, com história, com uma constituição afetivo-emocional própria” (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003, p. 41); redundando fundamentalmente em novas abordagens e novas práticas docentes.

Na educação inclusiva abordam-se concepções de autores brasileiros e estrangeiros. Segundo Santos (2001, p. 25), “acredita-se que em outras épocas há divergência entre esses consensos. Épocas em que a confiança epistemológica dá lugar à dúvida: épocas de transição, e diz ‘penso que estamos em uma destas épocas’. E acrescenta que, “esta transição reflete-se sempre nas formas de poder e nas formas de conhecimento” (idem).

Uníssono entre estudiosos é que a escola é um ambiente multicultural, diversificado, com atendimento de um público com objetivos, ideologias e necessidades diferenciadas. Enfim, essa é uma característica própria, que acolhe indivíduos com aspectos múltiplos, sejam religiosos, políticos, sociais, dentre muitos outros. Sobretudo, a escola é responsável pela transformação do indivíduo, o que corresponde a um conjunto de alterações comportamentais que se tem por aprendizagem.

Como mencionado, a educação especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos dos quais a escola regular deve dispor para atender à diversidade de seus alunos. No entanto, em que pese o crescente reconhecimento da educação inclusiva como forma prioritária de atendimento a alunos com deficiência, na prática, este modelo ainda não se configura no contexto escolar como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

Nesse ponto, é necessário ressaltar que a ideia de que o direito é uma questão importante e se constituiu uma das mais relevantes nos debates públicos, uma vez que se configura como uma das principais preocupações/reflexões da sociedade contemporânea, base das denúncias e dos combates aos danos aos indivíduos e grupos nas mais variadas dimensões.

Talvez virando um pouco a página no processo histórico da inclusão no sentido de avançar, seja necessário desligar deste modelo denominado escolas especiais e perceber os seres humanos na sua totalidade para que o ambiente escolar seja palco para o exercício da cidadania, motivando a todos a se sentirem capazes de desenvolver suas potencialidades. Lembrando as

concepções de Vigotsky acerca da defectologia, da importância do meio, do outro, na aprendizagem, na formação e fundamentalmente, no construto de uma sociedade que almejamos.

1.6 A luta por um escola pública democrática

A escola tradicional surgiu a partir dos sistemas nacionais de ensino que datam do século passado, mas que só teve de fato uma maior abrangência nas últimas décadas do século XX, como brevemente evidenciado no tópico anterior. Com o início da política educacional nacional foi possível a implantação de uma rede pública de ensino. A organização desses sistemas de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual determinava a educação como um direito de todos e dever do Estado. Assim, a educação passou a ter o papel de auxiliar a construção de um indivíduo para uma sociedade democrática. Segundo Saviani (1991).

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Para superar a situação de opressão, própria do Antigo Regime, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado livremente entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância... A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter súditos em cidadãos (SAVIANI, 1991, p. 18).

A escola então nasce como uma instituição fundamental para o indivíduo enquanto um ser de direito. Ela passa a constituir a sociedade e fazer parte de um processo de evolução da humanidade e, desse modo, torna-se papel da escola não apenas refletir as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado.

Mais do que um simples espaço físico e um local onde o professor deposita seu conhecimento nos alunos, pensadores contemporâneos, como Paulo Freire, entendem a escola como instituição na qual há um processo de troca, de aprendizagem de ensino, entre alunos e docentes e, principalmente, como espaço de formação para a o exercício da cidadania.

Freire (1996) defende que o professor tem o dever de ensinar o aluno a ‘pensar certo’ e isto se refere, entre outras coisas, a compreender que o ensino é uma troca. Para o autor, conforme mencionado abaixo, a educação deve ser tratada como uma via dupla, uma troca, e não somente uma transmissão verticalizada de conhecimento.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do

mundo e dos fatos, ante nós mesmos. (...) O clima do pensar certo não tem nada a ver com a das fórmulas preestabelecidas, mas seria negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo (FREIRE, 1996, p. 49).

Alves (2007) defende que precisamos criar relações com o que é ensinado e o cotidiano dos alunos, pois só assim o ensino faz algum sentido. O autor retifica essas ideias fazendo uma comparação entre a quantidade de conteúdos que os alunos precisam aprender na escola hoje aos antigos métodos escolares fundamentados na tortura física e psicológica. Conforme o autor:

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida? (ALVES, 2007, p. 18).

Marques (2001) afirma que a função da escola no século XXI é de estimular o potencial do aluno, sobretudo, levando em consideração as diferenças socioculturais para um melhor desenvolvimento. Sob esta perspectiva, o autor aponta três objetivos que são comuns e devem ser buscados pelas escolas modernas:

- I. Estimular e fomentar o desenvolvimento em níveis físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade;
- II. Desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social;
- III. Promover uma aprendizagem de forma contínua, propiciando, ao aluno, formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Isto implica, necessariamente, em promover atividades ligadas aos domínios afetivos, motor, social e cognitivo, de forma integrada à trajetória de vida pessoal.

Segundo as concepções do autor, a escola é uma instituição em que se priorizam as atividades educativas formais, sendo identificada como um espaço de desenvolvimento e aprendizagem para a formação humana. Isso significa considerar os padrões relacionais, aspectos culturais, cognitivos, afetivos, sociais e históricos que estão presentes nas relações entre docentes e discentes. Dessa forma, os conhecimentos provenientes da vivência familiar podem ser utilizados como auxiliares para a construção dos conhecimentos científicos trabalhados na escola.

Contraditoriamente, a educação formal é uma das responsáveis pela manutenção de privilégios de grupos historicamente dominantes, enquanto legitima e aprofunda a marginalização de grupos, também historicamente, periféricos.

Assim, ainda que formação e a educação escolar sejam um direito garantido pela Constituição brasileira, de caráter democrático, a escola pode apresentar caráter discriminatório com determinados indivíduos e, assim sendo, pode ser reprodutora de violência simbólica e exclusão e, nesse sentido, de preconceitos diversos.

No que se refere ao ambiente acadêmico, durante muito tempo, as escolas foram consideradas espaços neutros e livres de discriminações. Entretanto, Miskolci (2010) considera que esses ambientes nunca foram neutros, muito pelo contrário, elas são, por si só, ambientes de opressão. Miskolci (2010) reforça sua percepção ao analisar o silêncio dos educadores frente às agressões sofridas por aqueles que não se adequam a um padrão imposto e revela que essa omissão se traduz em cumplicidade e concordância com padrões e valores hegemônicos.

Na verdade, o que se estabelece no espaço escolar é algo mais complexo e violento do que se pode parecer à primeira vista. A identidade e a classificação dos 'estranhos' revelam a certeza de que as crianças e os jovens aprenderão a ser 'normais' não apenas por meio de bons exemplos, mas também pelo reconhecimento e pela rejeição daqueles que constituem 'maus exemplos'. A escola ensina a estranhar aqueles que manifestam interesses sexuais por colegas do mesmo sexo, portanto, tem papel ativo na transformação de sua diferença em algo que espera que os outros estudantes venham a identificar como incorreto, inaceitável e até mesmo desprezível (MISKOLCI, 2010, p. 80).

O silêncio se revela como um perverso mecanismo para eliminar aquilo que é incômodo e que foge do padrão imposto. A não permanência e a falta de acolhimento ofertada por esses espaços, acaba por impedir o acesso pleno às instituições escolares. A escola, sob essa perspectiva, atua como um espaço de opressão e personificação da violência simbólica, quando deveria ser um local de emancipação, acolhimento e transformação.

Neste ponto, importante pontuar que a violência simbólica na perspectiva de Bourdieu (2007) se expressa por meio da imposição legítima e dissimulada com a interiorização da cultura dominante e a estreita correlação entre as desigualdades sociais e escolares. Observa-se que, as posições privilegiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos, dentre outros) frequentemente são ocupados pelos indivíduos pertencentes aos grupos sociais dominantes. E, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, existe uma forte correlação entre as desigualdades sociais,

sobretudo culturais. E, essa correlação só pode ser explicada considerando que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais. O capital cultural e a naturalidade no trato com a cultura e o saber, são atributos que somente aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter (SOUZA, 2012).

Ressaltamos que a construção e internalização/naturalização é histórica e remonta séculos de exploração e subserviência da classe trabalhadora pelos que detém o capital. E, embora compreendamos que seus reflexos perpassam a escola e conseqüentemente este estudo, dado à complexidade deste ideário somente foi delineado, quiçá em estudos posteriores o façamos com mais profundidade.

Retornando a reflexão sobre a luta pela escola pública democrática, é importante destacar que a Constituição promulgada em 1988 foi a primeira no território brasileiro que se destinou a elaborar normativas referentes aos direitos sociais. Não por coincidência, o direito à educação é muito mencionado no texto constitucional. De acordo com o Artigo 205º e 206º, a Constituição Federal de 1988 efetiva³ o exercício da cidadania a partir da universalização à educação para todos os indivíduos sociais, conforme exposto abaixo:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

³ Cumpre-se registrar que a educação é apenas uma das formas de exercer a cidadania. O texto Constitucional de 1988 é muito mais abrangente e não se limita só a garantia da Educação.

Esse artigo garante a educação enquanto um direito de todos (as). De maneira complementar, o art. 206 indica que o direito à educação e ao conhecimento é parte do princípio da igualdade. Sendo assim, deve-se considerar a igualdade de acesso a diferentes indivíduos. Isso significa respeitar os pontos de partida de cada indivíduo. É juntamente desse princípio que parte o Artigo 5º, I e Art. 210, para determinar a educação básica.

Ainda no texto constitucional, a educação é garantida para todos os indivíduos, independente de raça, cor, credo e orientação sexual. Esse documento pontua a necessidade de garantir não somente o acesso à educação, mas também se refere à permanência estudantil no art. 206.

A Constituição Federal de 1988 é um marco no que se referem às conquistas sociais, tão aclamadas e reprimidas no período ditatorial⁴. De acordo com Miskolci (2010, p. 37) esse documento garante direitos básicos como o da educação e evidencia as que “diferenças ignoradas e sufocadas durante a ditadura afloraram na democracia clamando por reconhecimento e aceitação”.

Assim sendo, todos os indivíduos da sociedade, (independente de classe social, raça, etnia, gênero) devem ter iguais condições ao acesso que à educação. Sobre esse assunto Cury (2007) aponta que:

Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolha ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser bem-sucedidos e reconhecidos como iguais. Mesmo que a igualdade de resultados não possa ser assegurada a priori, seria odioso e discriminatório conferir ao conhecimento uma destinação social prévia (CURY, 2007, p. 486-487).

As considerações do autor mostram que o acesso igualitário aos bens e serviços, mais especificamente à educação, é condição necessária para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, não permitir esse acesso a todos é aumentar os paradigmas os estigmas estruturais que dividem a sociedade, além de ser inconstitucional.

⁴ A ditadura militar, foi um momento político marcado pela forte repressão e pela perda de direitos sociais e políticos. O período se iniciou em 1 de abril de 1964 e foi até 15 de março de 1985.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, determina de forma detalhada o funcionamento do sistema educacional no Brasil. Segundo Cury (2007):

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil (CURY, 2007, p. 484).

Diante disso, é possível afirmar que a educação é uma das principais ferramentas de efetivação da cidadania. De acordo com Ferreira (2000) o conceito de igualdade dentro de um ambiente democrático deve ser dado conforme o trecho abaixo:

Igualdade de oportunidades para a democracia significa igualdade de possibilidades reais para todos que são desiguais e, como tal, necessitam de todas as possibilidades diferenciadas para se desenvolverem. Significa compreender o respeito que todos os seres humanos devem merecer por parte do poder público, das instituições e de todos, reciprocamente, no sentido de possibilitar seu desenvolvimento como pessoa humana. Significa entender que o ser humano é o único ser vivo que se desenvolve historicamente através de sua participação na criação do mundo objetivo e por esta razão não pode ser relegado à mera situação de receptor e sim de ator e sujeito (FERREIRA, 2000, p. 169-170).

Conforme mencionado, a democracia tem como princípio que os indivíduos devem ser compreendidos e respeitados dentro de suas mais diversas singularidades. Somente a partir dessa perspectiva o desenvolvimento humano será possibilitado.

Entretanto, refletir a escola inclusiva é também refletir a escola pública democrática, e vice versa, e, do mesmo modo, lembrar de um discurso histórico que está contido em um sistema maior, que é o “sistema educacional brasileiro”; ele perpassa, atravessa, alinha, e impõe todas as dificuldades sob a função social da escola.

De acordo com Bourdieu (1998, p. 79), a escola deveria garantir a “igualdade de oportunidades” e “igualdade social a todos”, mas ela tem se constituído um “reflexo e um instrumento da reprodução social”. Para o autor, “a educação perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais” (BOURDIEU, 1998, p. 17).

No que se refere ao papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, Bourdieu (1998, p. 6) pontua que “(...) supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema de acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos”. Conforme o autor “(...) a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior e que avaliaria os alunos a partir de critérios universalistas, mas, ao contrário, seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes sociais” (BOURDIEU, 1992, p. 25).

As considerações de Bourdieu acerca da educação nos remetem a questões relacionadas às desigualdades educacionais; suscitando outras questões complexas e paradoxais, que, diretamente dificultam o exercício docente, e que, carecem de estudos e pesquisas posteriores. Compreendendo o que aqui foi explicitado, no próximo item desse capítulo descrevemos de forma detalhada o programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva e democrática.

1.7 O percurso da educação especial em Goiás e o Programa estadual de educação para a diversidade numa perspectiva inclusiva

De acordo com Almeida (2003) a rede de ensino do estado de Goiás deu início a uma educação com olhar voltado às limitações existentes entre os discentes, em 1953, no que foi denominado ‘educação especial’. Por meio da Lei 926 foi criado o Instituto Pestalozzi de Goiânia (IPG) que visava:

[...] à inclusão das Pessoas com Deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e aqueles com altas habilidades ou superdotação, bem como os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia; Transtorno de Conduta, Distúrbio do Processamento Auditivo (Central) - DPA(C) e Autistas, domiciliados no Estado de Goiás (GOIÁS, 1953).

É importante observar que essa lei mencionava somente aqueles que possuíam alguma deficiência intelectual. Vinte anos depois, em 1973, ainda nessa perspectiva da inclusão, foi

criada a Seção de Ensino Especial vinculada ao que era denominado ‘Departamento de Ensino Supletivo da Secretaria Estadual de Educação’. Em 1976 o departamento passou a se chamar ‘Divisão de Ensino de 1º Grau’. Nesse mesmo período foram implementadas “classes especiais” para alunos (as) que se enquadravam nos critérios estabelecidos pela educação especial. A Divisão de Ensino de 1º Grau teve vigência até 1982, quando, por meio da Portaria nº 1.614, foi criada a Unidade de Ensino Especial (UEE), sob a responsabilidade da Superintendência de Assuntos Educacionais da Secretaria Estadual de Educação.

Em 1987, a partir da extinção da Unidade de Ensino Especial, foi criada a Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), vinculada de forma direta à Secretaria da Educação. De acordo com Jordão, Jordão e Tartuci (2011, p. 3777) a Superintendência de Ensino Especial – SUPEE “tem por objetivo direcionar o Ensino Especial por todo Estado, podendo elaborar e executar diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas, com o objetivo de integrar as pessoas com necessidades especiais.”

Conforme Almeida (2003, p. 20), a SUPEE tem a função institucional de garantir a integração de pessoas com alguma deficiência tendo como princípios básicos da educação especial: “integração, normalização, individualização e interiorização”

No documento - Educação especial em Goiás - de 1995 da SEE compreende-se um movimento que ocorre de forma dinâmica e orgânica e permite que pessoas com deficiência se integrem à comunidade estudantil, obedecendo os valores democráticos expostos em Constituições e já mencionados no decorrer deste trabalho (GOIÁS, SEE/SUPEE, 1995).

A implantação desta modalidade de ensino, por sua vez, objetiva “proporcionar às pessoas com necessidades educacionais especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais que têm as outras pessoas, a fim de que possam desenvolver ao máximo suas potencialidades” (GOIÁS, SEE/SUPEE, 1995).

Ainda segundo esse documento, a individualização diz respeito ao respeito e compreensão das diferenças individuais das pessoas com deficiência⁵, ofertando-lhes ferramentas para o desenvolvimento, considerando realidades, potencialidades e limitações dos indivíduos. Por fim, no que se refere à interiorização, esse documento considera e possibilita que a educação

⁵ É importante frisar que ao longo dos tempos as terminologias utilizadas pra definir as pessoas com deficiências foram se modificando. Assim sendo, no período que compreende os documentos aqui referenciados, o termo utilizado era: pessoas com necessidades especiais, alunos especiais, dentre outros.

especial chegue nos locais mais afastados do Estado, como as periferias e cidades do interior (GOIÁS, SEE/SUPEE, 1995).

É preciso considerar que, para o momento histórico aqui desenhado, 1973 – 1998, as medidas inclusivas adotadas pelo Estado de Goiás foram consideradas inovadoras e revolucionárias. Pela primeira vez foi considerada a importância de permitir uma educação que se apresentasse de forma inclusiva aos diferentes perfis de estudantes.

Segundo Gomes (2005) a experiência inclusiva, de forma mais completa, foi iniciada em Goiás em 1999 por meio da Superintendência de Ensino Especial, na Secretaria de Educação. Importante frisar que no ano anterior, 1998, ocorreu um importante evento que foi o Fórum Estadual de Educação de Goiás que versava, dentre outros assuntos, sobre os alunos com deficiência no ambiente escolar. Após longas discussões sobre a temática, esse evento deu origem ao documento denominado - Uma Nova Proposta Educacional com Base nos Princípios da Inclusão. Posteriormente; que deu origem ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva.

Freitas (2009, p. 11) indica que “este documento gerou enorme interesse e compromisso, em 1999, por parte da Superintendência de Ensino Especial, que criou, treinou e manteve, durante todo seu mandato (1999- 2002)⁶ uma equipe técnica especializada em inclusão escolar”. Gomes (2005, p. 67) informa no trecho abaixo os dados sobre o início do Programa Estadual,

Iniciou-se o Programa Estadual recebendo a seguinte situação real: Dos 242 municípios goianos da época (hoje são 246), apenas 77 ofereciam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com deficiência. Havia em todo o estado 52 escolas especiais, sendo 12 na capital e 40 no interior, que atendiam 5.767 alunos. Havia 138 classes especiais, sendo 31 na capital e 107 no interior, 7 que atendiam 1.283 alunos. Havia 159 salas de recursos pedagógicos, sendo 34 na capital e 125 no interior, que atendiam 2.469 alunos. Portanto, estavam envolvidos no conjunto desses atendimentos cerca de 9.000 educandos. Era um número extremamente pequeno em relação à demanda estimada (100.000 alunos).

Ainda de acordo com Freitas (2009), entre 1999 e 2002, o Estado de Goiás elaborou e ministrou cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para profissionais da área da educação, o que viabilizou de forma direta algumas das ferramentas necessárias para se concretizar a inclusão planejada e idealizada pelo Programa Estadual. O autor informa que durante esse período,

⁶ Marconi Ferreira Perillo Júnior foi governador do Estado de Goiás entre 1999- 2002 e foi o responsável por implementar as políticas públicas aqui referenciadas.

espaços físicos foram alterados, ainda que de maneira muito aquém do ideal, haja vista que ainda é comum encontrar espaços sem acessibilidade alguma.

Almeida (2003) pontua que embora classes especiais tenham sido criadas dentro do ambiente escolar convencional, indivíduos com deficiências severas e múltiplas ainda são estimulados a permanecer em escolas especiais, segregados, com a justificativa das condições específicas exigidas no cuidado desses.

É preciso destacar que a inclusão dos alunos com deficiências em escolas regulares indica, para além da inclusão, o cumprimento dos princípios básicos da educação especial. Reforça-se ainda que a prática de inclusão a partir de salas especiais dentro de escolas regulares é uma medida que atende ao que foi proposto por meio da Declaração de Salamanca⁷, conforme abaixo demonstrado.

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais, ou em aulas, ou seções especiais dentro duma escola, de forma permanente, deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno [...] (UNESCO, 1994, p. 12).

Conforme as limitações e potencialidades identificadas em cada um dos indivíduos, gradativamente, os alunos com deficiências foram sendo inseridos em salas convencionais, a partir de uma perspectiva que se propunha ser inclusiva. Para tanto, algumas mudanças foram implementadas como a extinção do diagnóstico de triagem prévio que era responsável pela autorização, ou não, da inclusão dos alunos.

Para a implementação efetiva da inclusão foram feitas parcerias com diversas instâncias governamentais, como a Secretaria de Ensino Profissional, a Secretaria de Cidadania e Trabalho, a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Estadual de Saúde (ALMEIDA, 2003). A Superintendência de Ensino Especial, seguindo o propósito de inclusão, adequou as escolas de modo que essas atendessem e integrassem o que se chamou de Projeto Unidades de Referência.

⁷ Resolução das Nações Unidas que versa sobre os princípios, políticas e práticas que devem ser adotadas na educação especial. O documento indica procedimentos e padrões que buscam garantir a equidade na educação, a partir de um olhar voltado a pessoas com deficiência.

Dentro dessas Unidades de referência, que objetivou transformar as antigas escolas especiais⁸ em centros de inclusão, conforme menciona Milano (2004). Cada uma das unidades contou com três setores de apoio, sendo esses:

- **Setor I:** Responsável pelo atendimento clínico, não hospitalar. Para a efetivação deste foi essencial a parceria realizada com a Secretaria, estadual e municipal, da Saúde;
- **Setor II:** Setor de Apoio à Inclusão (SAI), que contou com a presença de equipes multiprofissionais. As equipes eram compostas por Assistentes Sociais, Fonoaudiólogos e Psicólogos;
- **Setor III:** Destinado ao atendimento específicos de alunos com deficiências múltiplas e severas.

Para a implementação do plano de inclusão a Superintendência de Ensino Especial destacou como fundamental o cumprimento de quatro fases, sendo essas: sensibilização, implementação, expansão e consolidação.

A primeira fase, sensibilização, como o próprio nome anuncia, se refere à sensibilização de profissionais e população para que se dê a importância necessária no amplo papel exercido pela educação inclusiva (GOIÁS, SEE/SUEE, 1999, p. 28, apud ALMEIDA, 2003).

A implementação, que é descrita como a segunda fase, teve seu início no ano de 2000. Logo nesse momento, foi possível contar com 55 escolas inclusivas dentro dos 35 municípios sede das Subsecretarias Regionais de Educação (GOIÁS, SEE/SUEE, 1999, p. 28, apud ALMEIDA, 2003).

A fase de expansão cumpriu com o papel de levar a inclusão educacional a mais escolas. Desse modo, foi possível estabelecer a educação especial e inclusiva em 260 escolas públicas, que contemplou toda a cidade de Goiânia, em Goiás. É importante destacar que adaptações físicas e capacitação profissional foram realizadas para que fosse possível o funcionamento da educação na perspectiva inclusiva nessas escolas (GOIÁS, SEE/SUEE, 1999, p. 28, apud ALMEIDA, 2003).

Por fim, a última fase se refere à consolidação que foi implementada em 2002. De acordo com Almeida (2003), essa fase foi responsável pela:

⁸ Escolas destinadas especificamente a todos aqueles que possuíam deficiências, sem distinção de grau, limitações e potencialidades. Conforme mencionado no decorrer do capítulo, algumas escolas especiais se mantiveram, entretanto somente para portadores de deficiências múltiplas e severas.

[...] consolidação das ações básicas do Programa; implementando, avaliando e/ou concluindo, dentre outras atividades, as

- Reformas arquitetônicas.
- O perfil das escolas inclusivas conforme os princípios e fundamento de uma escola de qualidade e equidade para todos.
- Curso de capacitação de professores e técnicos de apoio. *f* Plano de carreira dos servidores administrativos.
- Realização de laboratório Itinerante e Acompanhamento Institucional Sistematizado, pela Assessoria de Apoio à inclusão de todas as Subsecretarias Regionais de Educação.

Os projetos de sustentação do Programa inseridos no fazer pedagógico da escola e/ou em parceria com a comunidade (GOIÁS, SEE/SUEE, 1999, p. 28, apud ALMEIDA, 2003, p. 48).

Sendo assim, observamos que de forma gradual o Estado de Goiás foi introduzindo na rede de ensino o que chamou de inclusão, em uma tentativa de se adaptar e adaptar os usuários do sistema educacional a uma proposta inclusiva que considera individualidades. Entretanto, é preciso destacar que essas adaptações ainda ocorrem de forma mais lenta que o ideal, ou simplesmente não se efetivam.

Ainda sobre os dados acerca da educação inclusiva, um relatório produzido pela Secretaria de Educação Estadual foram apresentadas as seguintes informações:

Iniciado em 2000, o Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, contava com as estruturas e profissionais para promoção do acesso e permanência de estudantes com algum tipo de deficiência, transtornos globais de aprendizagem e superdotação e altas habilidades: 17 escolas inclusivas na capital, 38 escolas inclusivas no interior, 04 classes hospitalares, 08 alunos do Projeto Re-fazer, 62 turmas do Projeto Sala Alternativa, 52 unidades de referência, 55 Intérpretes de LIBRAS, 15 Instrutores de LIBRAS, 15 Assistentes Sociais, 29 Fonoaudiólogos, 38 Psicólogos, 36 Professores de Métodos e Recursos, Zero Professores de Apoio, Profissionais capacitados: 103, No ano de 2008, estes números demonstraram a expansão do programa: 49 escolas em processo de inclusão na capital, 430 escolas em processo de inclusão no interior, 51 Classes Hospitalares, 543 alunos do Projeto Re-fazer, 30 escolas especiais, 346 Intérpretes de LIBRAS, 68 Instrutores de LIBRAS, 35 Assistentes Sociais; 50 Fonoaudiólogos, 64 Psicólogos; 282 Professores de Recursos; 860 professores de Apoio, CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, NAAH’S – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Altas Habilidades e Superdotação, Profissionais capacitados: 2.600 (GOIÁS, 2010, p. 2)

Em 2004 no plano plurianual, que consiste no estabelecimento de diretrizes, objetivos e metas quantificados, física e financeiramente, foi sinalizada a proposta de educação inclusiva. O

documento apresenta o compromisso de implementação de Unidades Inclusivas, criação de Unidades de referência (escolas especiais), atendimento hospitalar (GOIÁS, 2003b).

As limitações ficaram por conta de vários fatores, tais como: a grande extensão territorial de Goiás, o longo tempo de deslocamento dos profissionais dos Setores de Apoio à Inclusão pelos municípios e da equipe técnica central para o interior, a escassez de tempo para se fazer tudo o que estava previsto, a escassez de recursos financeiros (apesar dos R\$ 10.624.552,00 disponibilizados e utilizados em 4 anos, seriam necessários mais recursos), a escassez e/ou falta de certos recursos humanos em algumas regiões do estado (GOIÁS, 2003b, p. 9).

Diante dos relatórios e documentos apresentados, observamos que a proposta de uma educação inclusiva está longe de ser uma meta fácil de ser alcançada. Freitas (2009), no entanto, pontua que o Estado de Goiás está caminhando positivamente para alcançar os objetivos traçados. Sobre essas políticas de inclusão a autora destaca a Rede Educacional de Apoio a Inclusão (REAI), criada no ano de 2004.

Já ao final da primeira década de 2000, o Governo de Goiás apresentou as - Diretrizes Operacionais da Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás 2009/2010 - como forma de dar prosseguimento às práticas de inclusão iniciadas na década de setenta (GOIÁS, 2009). No referido documento, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC) fica responsável pelo:

Alcance da universalização do acesso das crianças, jovens e adultos às unidades escolares e viabiliza a condição de permanência, assegurando a crescente qualidade do ensino ministrado aos estudantes das escolas públicas estaduais nas diversas etapas de ensino: fundamental e médio, nas suas modalidades de educação de jovens e adultos e na educação especial, numa perspectiva de respeito à diversidade, dentro do princípio da educação inclusiva (GOIÁS, 2009, p. 9).

À Secretaria de Estado da Educação caberá a gestão da rede estadual, tendo sua efetivação por meio de políticas públicas, fornecimento de ferramentas de realização, projetos e acompanhamento.

Segundo Jordão, Jordão e Tartuci (2011) a SEDUC é composta pela Unidade Escolar de Educação Básica (UEB), Centros de Atendimento Especial (CAE) e sete tipos de Unidades de Suporte Pedagógico. Cabe à Unidade Escolar de Educação Básica (UEB) o atendimento do ensino fundamental e médio, contemplando a educação de crianças, jovens e adultos. De acordo

com a diretriz normativa “todas as unidades escolares de educação básica (UEB) que constituem a rede pública estadual de ensino são inclusivas” (GOIÁS, 2009, p. 33).

Em se tratando dos Centros de Atendimento Especial (CAE), está estabelecido na diretriz normativa que ele é responsável por “coordenar o trabalho com os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, da rede regular pública estadual de ensino e das escolas especiais” por meio do o Programa de Educação para a Diversidade, numa perspectiva inclusiva (GOIÁS, 2009, p. 57).

Diante disso e, alinhados com nosso objetivo de pesquisa que é acerca da educação inclusiva em Goiás, no próximo capítulo apresentamos reflexões diretrizes da educação especial sancionadas entre o período de 2010 a 2020.

CAPÍTULO II

DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SANCIONADAS ENTRE O PERÍODO DE 2010 A 2020

Neste capítulo apresentamos as leis, diretrizes e decretos que versam sobre a educação especial na última década. Consideramos fundamental apresentar o percurso histórico das leis e normativas que contribuíram para estabelecer uma educação na perspectiva inclusiva no Brasil e, mais especificamente, em Goiás.

As diretrizes, bem como as leis e decretos, têm como objetivo a consolidação da equidade de aprendizagem no que se refere à educação especial. Elas buscam garantir que os

conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, levando em consideração os diferentes contextos nos quais eles se inserem.

Desse modo, é importante considerar que o primeiro decreto apresentado durante esse período ocorreu em 2011 a partir da revogação de um antigo (Decreto Nº 6.571) promulgado pela presidência da república e datado de 2008. O referido decreto dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

O documento de 2008 obrigava a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Para além disso, o decreto 6.571 do Ministério da Educação indica que a o AEE deve ser integrado ao projeto pedagógico da escola.

Em 2011, em substituição do primeiro decreto, passou a vigorar o Decreto Nº 7.611 pela presidência da república que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011a), revoga o Decreto Nº 6.571 e estabelece diretrizes novas em relação ao dever do Estado para com os usuários da educação especial. São diretrizes desse decreto, conforme exposto no primeiro artigo:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2011a).

De maneira geral, o Decreto N° 7.611 indica que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e que, portanto, não permite a exclusão em detrimento da deficiência. Ainda no ano de 2011 foi criado o Decreto N° 7.480 promulgado pela presidência da república que vincula a pasta de educação especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL, 2011b).

Em 2012 foi decretada a Lei 12.764, promulgada pela presidência da república que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (BRASIL, 2012). De acordo com esse documento:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

(...)

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado (BRASIL, 2012).

A referida Lei aborda questões relacionadas à saúde, socialização e inserção de indivíduos portadores do transtorno do espectro autista no mercado de trabalho. Ainda nesse documento, art. 3º, inciso I foi determinado como direito desses indivíduos “a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer” (BRASIL, 2012).

Em 2014 surgiu o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei N° 13.005 que, de acordo com o Ministério da Educação, “determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024” (MEC, 2021). Nesse documento foram dispostas vinte metas para a educação, das quais destacam-se:

✓ Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

✓ Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

- ✓ Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
- ✓ Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
- ✓ Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
- ✓ Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- ✓ Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
- ✓ Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014)

O Plano Nacional de Educação (PNE), conforme demonstrado, determina uma série de metas com o objetivo de promover o acesso e a maior abrangência dentro das instituições educacionais. Ao contrário dos decretos, diretrizes e leis que até o momento foram apresentados, o PNE é descrito de forma abrangente a todos aqueles que acessam a educação.

No que diz respeito à educação especial, a meta quatro, estabelece a necessidade de “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, (...) o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 2014 - grifo nosso) repercutiu de forma não satisfatória. O motivo central das críticas foi por conta do termo grifado, visto que esse abre possibilidade de o aluno frequentar, ou não, o ensino regular, visto que não se trata de uma obrigatoriedade e sim de uma preferência.

No decorrer do Plano Nacional de Educação (PNE), a educação especial é referenciada por oito vezes. Abaixo apresentamos os trechos de modo a compreender de forma mais aprofundada a abrangência do plano.

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

[...]

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de **educação especial** na forma do art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 2014 - grifo nosso).

Nesse trecho, a educação especial é mencionada a partir do investimento público, garantido na Constituição Federal. Já no art. 6º do Plano Nacional de Educação é determinada a necessidade de garantia de acesso contemplando as necessidades específicas, conforme abaixo.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

[...]

III - **garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;** [...] (BRASIL, 2014 - grifo nosso).

É importante observar que os planos são elaborados ou adequados a depender das necessidades existentes com o objetivo de garantir o acesso àqueles que possuem necessidades específicas na educação especial. Já na primeira meta, determina que:

1.11) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a **transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica** (BRASIL, 2014 - *grifo nosso*).

No trecho acima citado, a complementariedade do ensino se faz extremamente importante para suprir eventuais necessidades daqueles que necessitam de atendimento educacional especializado e que possuam deficiências físicas e/ou intelectuais. Apresentamos, abaixo, a quarta menção à educação especial no decorrer do PNE, disposto na meta dois:

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, **considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;** (BRASIL, 2014 - grifo nosso).

De forma complementar, a meta 7 determina que:

7.26) **consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural;** a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e **o atendimento em educação especial;** (BRASIL, 2014 - grifo nosso).

Nesse trecho destaca-se a característica principal dos planos inclusivos, que é a de equidade. Os itens 2.6 e 7.26, estratégias pertencentes à meta dois e sete, respectivamente, trazem em si a compreensão das necessidades específicas de cada território e cultura vigente.

Na décima quinta meta, justamente a partir do reconhecimento das particularidades territoriais, determina-se a necessidade de implementação de “programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014).

Já na meta quatro, no item 4.1, está estabelecido enquanto estratégia a contabilização, para fins de repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), matrículas de estudantes que fazem uso do atendimento educacional especializado complementar e suplementar.

Na sétima meta é determinada a necessidade de desenvolvimento de “indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos” (BRASIL, 2014)

Em 2015 foi sancionada a Lei 13.146, também promulgada pela Presidência de república, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015). O capítulo IV desse documento é destinado exclusivamente ao direito à educação. Fruto de intensos debates acerca do estado jurídico das pessoas com deficiência, essa lei, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe significativas mudanças que representam um notável avanço para a proteção da dignidade da pessoa com deficiência.

Não sem lutas, na sua base conceitual houve divergência entre os parlamentares que propuseram a lei, os movimentos sociais e outros atores ligados ao paradigma de modelo social de inclusão e direitos humanos. Os primeiros textos tinham uma carga muito assistencialista e de tutela, fato entendido pelos pais e atores dos movimentos um retrocesso, tendo em vista que a luta era por maior espaço na vida social e não por uma legislação que legitimasse as insuficiências do indivíduo com deficiência. Ainda mais porque a origem da lei se confunde entre dois períodos, o primeiro deles situa entre 2000 e 2006 com as primeiras proposições da lei pelo Deputado Paulo Paim. Essa primeira proposição era uma tentativa de reunir em uma única lei todos os direitos das pessoas com deficiência. Devido à grande resistência dos setores militantes, a lei nesse período foi praticamente arquivada.

O segundo período foi após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo homologada pela ONU em 2006 e ratificada por mais 153 países até 2009. Esse evento impulsionou o processo de retomada da discussão em 2011 e como um texto norteador para a redação final da LBI em 2015 que se constitui uma importante política pública de garantia de direitos.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência possui também duas grandes ordens de modificações legislativas - por um lado aquelas relativas ao Direito Civil, quais sejam: (i) as alterações referentes à capacidade civil, (ii) alterações ao instituto da curatela e (iii) a criação do instituto da tomada de decisão apoiada; por outro lado, convivem neste diploma legal normas dirigidas ao Poder Executivo referentes à consecução de políticas públicas (VIANA, 2018).

E em relação à questão da capacidade civil foram alterados os artigos do Código Civil referentes à incapacidade absoluta sendo estas apenas relacionadas aos menores que não atingiram a puberdade e todas demais são consideradas incapacidade relativa.

Outra importante conquista se refere à criação do Instituto da Curatela que atua no sentido de preservar ao máximo a autonomia e capacidade do deficiente, de modo a restringir-se o instituto da Curatela aos atos de cunho patrimonial. Assim, é fundamental preservar-se a autonomia do deficiente no que diz respeito ao seu corpo, constituição de vínculos familiares, direito ao sufrágio, educação e saúde (idem).

Mesmo diante desses avanços, houve confusões interpretativas quanto às normativas e atendimento às mesmas. Desse modo, é importante ressaltar que os debates são fundamentais não apenas na produção do conhecimento, mas na elaboração de práticas que corroborem para a construção de uma educação realmente inclusiva.

Ainda em 2015, a Lei nº 13.234 foi promulgada pela Presidência de república, de 29 de dezembro de 2015. O documento dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Em 2018 foram realizadas três ações direcionadas às pessoas com deficiência, sendo estes: Lei nº 13.632, promulgada pela Câmara dos deputados que altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida; Lei nº 13.716, promulgada pela Câmara dos deputados que assegura atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado; Decreto nº 9.522, que promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso (BRASIL, 2018c).

Em 2019, foi estabelecido o Decreto Nº 9.465 que cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) criada em 2011 através do Decreto Nº 7.480 da presidência da república.

A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação é composta por três frentes, sendo essas: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Por fim, em 2020 a partir do Decreto Nº 10.502, promulgado pela presidência da república foi desenvolvida a Política Nacional de Educação Especial. A referida política Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Logo no Art. 1º ficava instituído que:

[...] a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020)

Entretanto, no corpo da Lei, o texto se apresenta de forma pouco equitativa e inclusiva e reforça o ensino segregado que já havia sido duramente combatido nos anos anteriores. Abaixo são dispostos os termos considerados pelo Decreto Nº 10.502

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, **por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas**, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, **planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas**, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020 - grifo nosso)

Os trechos acima destacados representam os diversos momentos em que o Decreto se refere à segregação daqueles que possuem alguma deficiência, seja ela física ou intelectual. Assim, é preciso enfatizar que o texto completo da Lei representa significativos retrocessos no que diz respeito à educação inclusiva.

De acordo com uma divulgação feita pelo Instituto Rodrigo Mendes, uma instituição sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum, foi publicado via Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In), um repúdio ao Decreto N° 10.502, conforme exposto abaixo

A Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Rede-In), composta por 20 entidades da sociedade civil que acreditam na inclusão e lutam por ela, vem manifestar intenso repúdio ao Decreto n° 10.502/2020, publicado em 1º de outubro de 2020, pelo Governo Federal. Acreditamos que todas as crianças, adolescentes e jovens têm o direito de conviver em sociedade em equiparação de condições e oportunidades. É missão da escola incluir e formar cidadãos que compreendem as diferenças e respeitam a singularidade humana (REDE-IN, 2020)

No decorrer da nota de repúdio, que pode ser vista na íntegra no anexo 2 desta pesquisa, os autores reiteram o retrocesso aqui mencionado no seguinte trecho:

Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno. As perspectivas que a antecedem eram pautadas em lógicas de correção e de normalização de seus corpos e funções, contexto em que possibilidades de reconhecimento das diferenças como valor eram negadas. O Decreto n° 10502/2020 é considerado um retrocesso por retomar tais perspectivas há décadas superadas nos estudos sobre educação e na legislação internacional que a ampara, incluindo os tratados internacionais dos quais o país é signatário (REDE-IN, 2020)

Frente a tantas críticas, esse decreto foi revogado: “O Supremo Tribunal Federal referendou, por maioria, a liminar concedida pelo ministro Dias Toffoli suspendendo decreto de Jair Bolsonaro que implantava política para educação de crianças com deficiência no país. Cujo julgamento virtual teve seu término no dia 18/12/2020”.

É preciso ficar atento aos momentos políticos vivenciados pela sociedade para que se acompanhe as modificações, benéficas ou prejudiciais impostas por diretrizes, leis e decretos que versam sobre a educação inclusiva.

Ao tratar das mudanças ocorridas ao longo dos anos em relação às pessoas com deficiência, Gomes (2019) ressalta que nas últimas décadas há uma prática acentuada de

encaminhar para a área de saúde crianças e adolescentes que apresentam desempenho escolar insatisfatório com a justificativa que tal fato ocorre devido a algum transtorno de ordem biológica. A prática reforça o retrocesso aqui destacado, visto que é incapaz de compreender as singulares dos indivíduos.

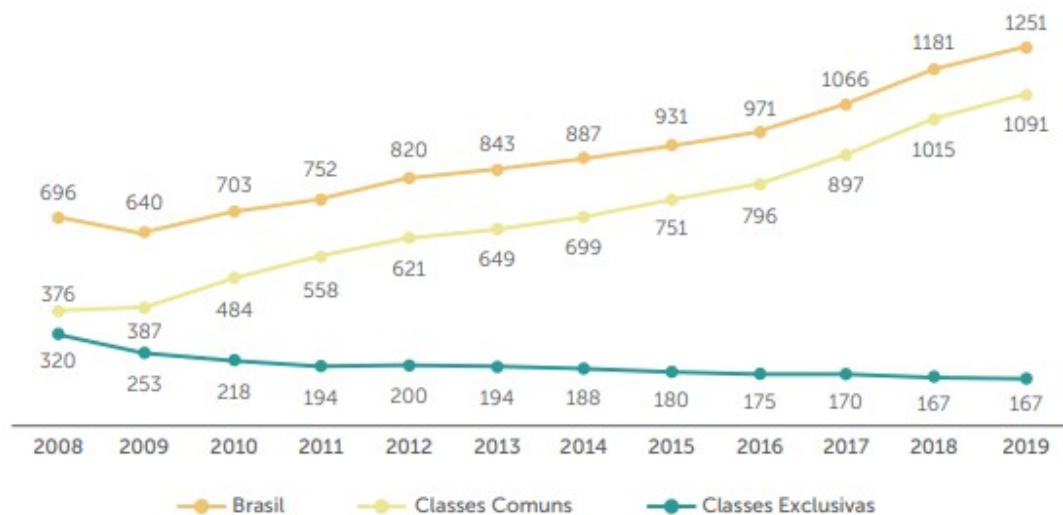
Ainda que o último decreto não tenha se mostrado nem um pouco positivo, os benefícios de se pensar em educação inclusiva ainda podem ser percebidos a partir da cronologia apresentada pelas normativas que o antecederam. Sendo assim, o próximo item apresentamos os dados dos impactos das políticas inclusivas educacionais no decorrer dos anos.

2.1 Impactos das políticas inclusivas educacionais

Nessa parte da pesquisa apresentamos os dados disponibilizados pela Política Nacional de Educação Especial (2020). Consideramos importante a apresentação desses dados, pois eles refletem os impactos percebidos socialmente no decorrer dos anos aqui listados.

O Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), coleta dados referentes à quantidade de matrículas efetuadas na educação básica. O censo apresenta essas matrículas⁹ separadas em classes comuns e inclusivas, conforme disposta no gráfico 4 abaixo:

⁹ Dados disponibilizados em milhares.

Gráfico 1 - Matrículas da educação especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019

Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2008 a 2019

De acordo com o Gráfico 1 acima indicado, as matrículas na educação especial apresentaram aumento de 79,8% no período entre 2008 e 2019. Isso indica que as matrículas no Brasil representavam 696 mil e em 2019 já eram 1,25 milhões. É importante ressaltar que as classes exclusivas diminuiriam suas matrículas ao passo que as classes comuns tiveram um aumento exponencial.

Os dados estatísticos aqui indicados não são conclusivos por si só, entretanto é possível afirmar que políticas inclusivas que têm como característica promover espaços acolhedores e que de fato agreguem os diferentes indivíduos respeitando as limitações existentes impactaram positivamente para essa performance estatística.

Também é importante expor a caracterização desses estudantes de modo a compreender quem são esses estudantes que compõem a educação especial no território brasileiro.

Tabela 1 – Matrículas na educação especial, por tipo de deficiência, transtorno

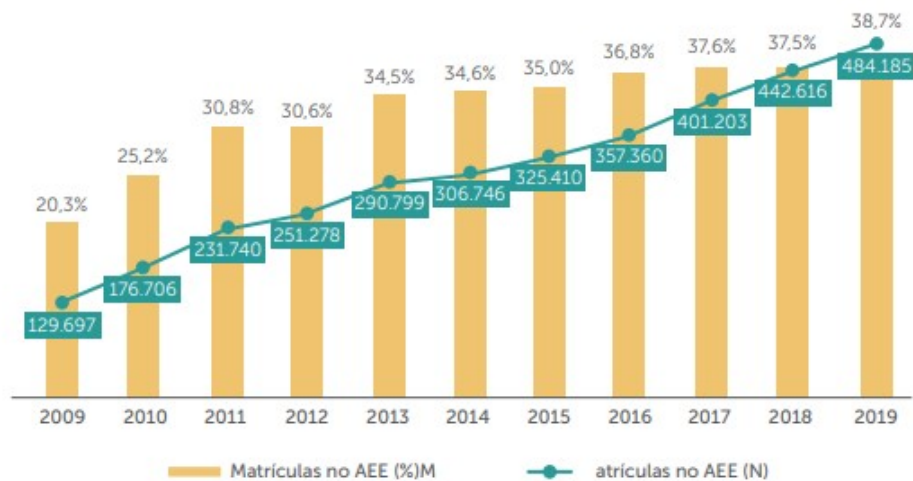
	2015	2016	2017	2018	2019
TOTAL	930.683	971.372	1.066.446	1.181.276	1.250.967
Cegueira	7.154	7.484	7.392	7.653	7.477
Baixa visão	68.279	68.542	74.818	77.586	77.328
Surdez	29.247	27.527	26.640	25.890	24.705
Deficiência auditiva	35.201	35.642	37.442	39.307	39.268
Surdocegueira	456	444	420	415	573
Deficiência física	128.295	131.433	137.694	145.083	151.413
Deficiência intelectual	645.304	671.961	732.185	801.727	845.849
Deficiência múltipla	70.471	74.811	78.539	80.276	85.851
Transtorno do espectro autista	97.716	116.332	142.182	178.848	177.988
Superdotação/Altas Habilidades	14.407	15.995	19.699	22.382	54.359

Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC.

De acordo com a tabela 1 acima no período entre 2015 e 2019 houve uma predominância de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física e com transtorno do espectro autista em todos os anos.

O Gráfico 2 abaixo apresenta o percentual de matrículas dos estudantes da educação especial no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de 2009 a 2019

Gráfico 2 - Matrículas no Atendimento Educacional Especializado – AEE, de 2009 a 2019



Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC.

Conforme o Gráfico 2 acima e, em comparação com o número de matrículas em 2009 e 2019, o aumento foi relativo a 273,3%, demonstrando percentual significativo.

Sendo assim, é importante observar que o número de matriculados do AEE representa apenas 38,7% das matrículas dos educandos do público-alvo da educação especial, ou seja, não alcançou nem metade desses indivíduos.

Para que a educação inclusiva se efetive de fato, é necessário que todos os envolvidos dessa rede de atendimento estejam preparados. Sendo assim, apresentamos também os dados relativos à preparação dos docentes no gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 - Percentual de docentes da educação básica com formação continuada em educação especial de 2019



Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2019

O censo sinalizou que apenas 5,8% dos docentes possuem formação continuada em educação especial no ano de 2019; o que aponta para a falta formação profissional adequada para os profissionais que compõem a rede educacional.

É fundamental destacar que, em meados do ano de 2020, foi publicada a nova diretriz para a educação da pessoa com deficiência em Goiás. Esse documento apontava como público da educação especial: alunos com autismo, síndrome de *down*, paralisia cerebral, surdos, cegos, surdocego, deficientes intelectuais. Os laudos médicos indicando a deficiência desses alunos precisavam ser validados via plataforma - Sistema de Gestão Escolar do Estado de Goiás (SIGE), pela Superintendência da Educação Especial de Goiás. Desse modo, conforme essa avaliação os alunos receberiam ou não atendimento por um professor de apoio e participariam também do AEE.

Alguns alunos como os que apresentavam transtornos de hiperatividade, transtorno opositor desafiador, entre outros, a partir dessa diretriz não seriam mais contemplados por esse atendimento, fato que gerou indignação entre os pais, uma vez que seus filhos não mais receberiam atenção e o atendimento pelo professor de apoio. Entretanto, esse novo documento buscava atender aos interesses do Governo Federal de escolarização da educação especial, os CAEES passaram a ser escolas, e também houve a proposta de se fazer uma sala para os alunos público alvo da educação especial, dentro das escolas regulares.

Tais modificações geraram no âmbito escolar vários conflitos e, fundamentalmente, incertezas no agir. E, novamente emergindo indagações: como seriam essas salas especiais dentro das escolas regulares? Quem seriam os professores habilitados para atuar nessas salas? Os responsáveis pelo aluno com deficiência poderia optar pela escola especial, pela sala dentro da escola regular e até mesmo pela sala regular.

Juntamente a essas mudanças que geraram debates entre pais, escola e gestores, houve ainda uma alteração em relação à atuação dos professores de apoio. Estes deveriam ser pedagogos, ou então, estagiários de Pedagogia, aumentando a tensão da comunidade escolar e que já se encontrava elevada.

A partir disso, ficou entendido que era necessário repassar os cuidados, os atendimentos dos alunos com deficiência para professores de apoio com especialização naquela área como forma de buscar o melhor possível para eles dentro das circunstâncias. Considerando que, o contrário seria retirar o direito do aluno de estudar em escola regular junto com todos os demais

alunos e voltando a segregá-los; o que seria, metaforicamente, ‘andar em círculos’ entre avanços e retrocessos em função de equívocos, maus entendidos, diferentes interpretações emergidos na comunidade escolar.

Fato é que essa nova diretriz desestabilizou o trabalho com a educação especial em Goiás, uma vez que já existia uma diretriz enquanto documento a ser implantado, porém não houve formações nem por parte da gestão, nem por parte dos docentes. Tratou-se do já conhecido nas escolas: ‘cumpra-se’. Esse embate foi para a Assembleia Legislativa, houve veto, e os professores estagiários não poderiam atuar como professores de apoio. Em meio às tensões provocadas pela nova diretriz, os professores que estavam trabalhando como apoio retornaram à pasta de suas áreas de atuação - Matemática, Geografia, e Letras.

Desse modo, assistíamos o ‘mais ou menos’ no que se refere à educação inclusiva em Goiás: professores com formação especializada, ou não; diretrizes elaboradas apenas para atender objetivos políticos e alunos cada vez mais distantes de atendimento integral e adequado.

E, aqui com mais uma mudança que parecia nos remeter a um passado não muito distante, estávamos lidando apenas com a parte burocrática, administrativa. A questão da inclusão continuava sendo uma bandeira de luta que, infelizmente, parecia não levar a lugar algum, deixando esses alunos ancorados numa eterna busca de entendimento e atendimento de suas reais necessidades.

Ao tentar estabelecer esse novo modelo de gestão da inclusão, veio a pandemia e passou-se a ser utilizado o REANP. Sendo assim, não tivemos tempo ainda para mensurar os reais impactos que afetaram e afetarão os alunos com deficiência em Goiás.

No próximo capítulo apresentamos a proposta atual para a educação inclusiva em Goiás e refletimos sobre os avanços e retrocessos em função do momento de Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP.

CAPÍTULO III

ALTERAÇÕES QUE CONFIGURAM A PROPOSTA ATUAL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GOIÁS

Após explicação do conceito de educação democrática e as conquistas alcançadas pela educação inclusiva, neste capítulo apresentamos as alterações que configuram a proposta atual para a educação inclusiva em Goiás.

O estado de Goiás foi uma referência nacional em educação inclusiva devido a um projeto transformador promovido pelo então superintendente de educação, Dalson Gomes, assessorado pelo renomado professor Romeu Sasaki.

Na década de 1990, como se sabe, o professor Romeu Kazumi Sasaki trabalhava ativamente como consultor em sociedade inclusiva e já era reconhecido como um dos responsáveis por introduzir o tema da inclusão no Brasil, contrapondo-se às ações segregadoras ou assistencialistas que eram voltadas às pessoas com deficiência naquela época.

No ano de 1998 Goiânia sediou um Congresso sobre educação inclusiva, do qual Sasaki participou e Dalson Borges Gomes fazia a tradução para Libras. Foi nesse evento que eles se conheceram. Nessa época, Dalson Gomes, pedagogo com ênfase em administração educacional, trabalhava como intérprete da Associação de Surdos de Goiânia.

Esse projeto emergiu no ano de 1999 com a entrada do novo governo de Goiás e o professor Dalson Gomes assumir a superintendência executiva da Secretaria Estadual de Educação. Até então, o quadro da educação especial de Goiás não era dos melhores, como afirmou Gomes (2013) em uma entrevista:

Na época, nós tínhamos um diagnóstico que nos apontava da seguinte forma: 70% dos nossos municípios não tinha alunos com deficiência matriculados. Existiam as pessoas: crianças, jovens, adultos com deficiência. Mas eles não estudavam. Apenas 30% dos municípios tinha alunos matriculados (GOMES, 2013, s/p).

Dalson Gomes, lembrando da palestra de Sasaki decidiu convidá-lo para ser o consultor no processo de implantação um projeto de educação inclusiva no estado. Ao falar sobre sua participação nesse processo em uma entrevista, Sasaki salientou que:

O que eu encontrei lá em Goiás? Eu já tinha uma noção do que estava acontecendo, dos anos anteriores. Até então, 1998, o estado de Goiás, na parte da educação, viveu quase 50 anos de uma prática de escolas especiais para alunos com deficiência. Era a cultura da época, a coisa mais natural, considerada mais lógica (SASSAKI, 2013, s/p).

Nesse sentido, embora enfrentando diversos desafios, o projeto de Gomes e Sasaki começava a ser implantado. O projeto previa o apoio à inclusão nas salas de aula por meio de um extenso programa de formação de multiplicadores, a contratação de professores de apoio para as escolas, a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e a parceria com as antigas escolas especiais, transformadas em centros de atendimento educacional especializado. Para tanto, dois núcleos específicos também auxiliariam as escolas no atendimento aos estudantes com deficiência: o Núcleo de Assessoria Educacional Multiprofissional e o Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar. A busca por desempenho escolar, no entanto, vinha exigindo uma nova postura da secretaria de educação, o que poderia colocar em risco os avanços obtidos no começo do século XXI.

Os 100 multiplicadores que passaram por treinamento/capacitação retornaram para suas regiões e capacitaram novas pessoas das subsecretarias que, por sua vez, foram capacitar os educadores dentro das escolas, fornecendo as ferramentas teóricas que necessitavam para mudar sua prática. Outra estratégia utilizada foi realizar laboratórios itinerantes, nos quais Sasaki e uma equipe da secretaria iam até os municípios lidar com os problemas enfrentados.

Nos anos seguintes foram capacitados um bom número de professores, entretanto, em 2011, a secretaria suspendeu o curso para reestruturar as ações da secretaria. A partir daí, houve uma preocupação de se manter os professores o máximo possível dentro de sala de aula, além de uma ênfase no ensino do português e da matemática para garantir a eficiência dos alunos na parte acadêmica do aprendizado. A secretaria passou a privilegiar as formações à distância e o curso não foi mais retomado.

Ainda no ano de 2011, foi aprovada a lei 7611/11, que retomou a possibilidade das escolas segregadoras receberem verbas públicas para educar os alunos que recebem educação especial. Com isso, os CAEEs poderiam voltar a atuar como escolas para os estudantes com deficiência. Sobre isso, Lorena Resende de Carvalho, gerente de ensino especial do estado de Goiás, também em entrevista, analisou:

O desejo, do fundo do nosso coração, era de que todos os alunos, sem nenhuma exceção, fossem para o ambiente comum. A gente acredita nessa proposta, nessa política. Mas a nossa realidade mostrou, no decorrer dos anos, desde 99 para cá, que infelizmente, a nossa estrutura não consegue atender a essa proposta. Existem alguns alunos que não vão, e aqui eu não estou dizendo que o problema esteja centrado neles. Não são eles que não conseguem. Nós não conseguimos atendê-los na rede comum por conta de questões da estrutura. Então a gente está achando que pode haver uma mudança e que, além do AEE, que os centros especializados ofereçam também, de uma forma muito específica, a escolarização para esses alunos que tem déficit intelectuais muito acentuados e que não foram para a rede comum.

Goiás, estado que já foi referência em educação inclusiva, vivia, assim, a possibilidade do retorno das escolas especiais. Ou será que a secretaria de educação conseguiria manter a inclusão na pauta das políticas públicas do estado? Fato é que esse projeto trouxe visibilidade para o estado de Goiás tornando-o referência em educação inclusiva, sendo reconhecido por instituições como a Unesco e o Programa de Deficiência e Desenvolvimento Inclusivo do Banco Mundial.

Infelizmente, todo o processo de avanços foi interrompido e, sobre isso, consideramos que ‘esbarrou na complexidade do macrosistema’. Diante disso, e, enquanto interesse deste estudo buscamos evidenciar o número de matrículas no Ensino Fundamental das crianças com deficiência entre 2010 – 2020, no sentido de mensurar quantitativamente e, quiçá, achados acerca dos progressos advindos destas matrículas.

3.1 Matrículas no Ensino Fundamental e Médio do ano de 2015 a 2019, e 2020, no estado de Goiás

O gráfico 5 a seguir demonstra o número de matrículas da educação especial que chegou a 38.491 em 2019, um aumento de 43,3% em relação a 2015. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 41,2% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2015 e 2019 por etapa de ensino, observamos que as matrículas de ensino médio cresceram 45,1%.

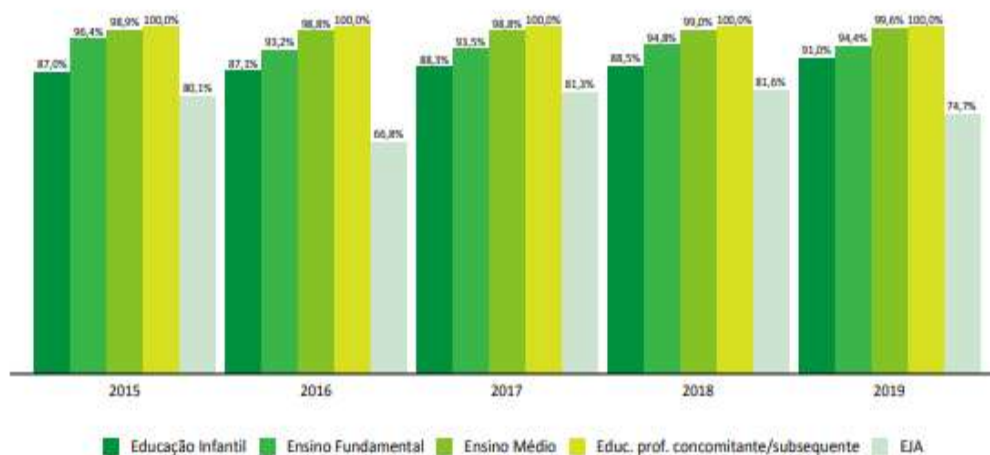
Gráfico 4 – Ascendência de matrículas do ensino médio entre 2015 e 2019



Fonte: Elaborado por DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica.

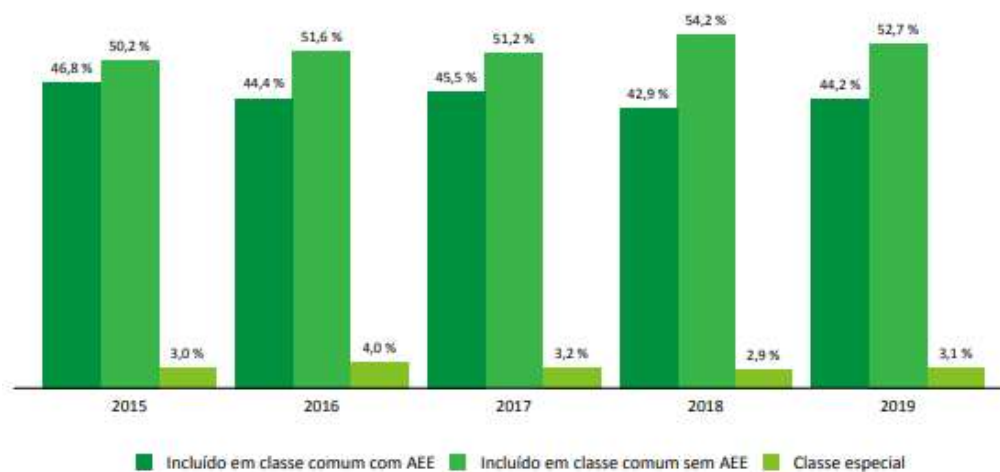
O gráfico 5 representa o percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns – Goiás – 2015-2019:

Gráfico 5 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns – Goiás – 2015-2019:



Fonte: Elaborado por DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica.

O Gráfico 6 - apresenta percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas. Goiás – 2015-2019.



Fonte: Elaborado por DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica.

No gráfico 7 é apresentado o percentual de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classe comum (com ou sem AEE). Verificamos que o percentual de alunos incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) caiu neste período, passando de 46,8% em 2015, para 44,2% em 2019.

O Quadro 5 apresenta o total de Escolas e Matrículas na Educação Básica em Goiás e paralelamente, os dados no Brasil.

Quadro 5 - Total de Escolas de Educação Básica: Goiás – 4.619 Brasil – 179.533

Matrículas em creches	85.452 estudantes	 Brasil: 3.651.989
Matrículas em pré-escolas	165.556 estudantes	 Brasil: 5.177.806
Matrículas anos iniciais	470.635 estudantes	 Brasil: 14.790.415
Matrículas anos finais	390.656 estudantes	 Brasil: 11.928.415
Matrículas ensino médio	254.320 estudantes	 Brasil: 7.550.753
Matrículas EJA	69.405 estudantes	 Brasil: 3.002.749
Matrículas educação especial	44.782 estudantes	 Brasil: 1.308.900

Fonte: Censo Escolar/INEP 2020.

Os dados representam a realidade informada pela rede de ensino e suas escolas no Censo Escolar. As matrículas da educação especial em Goiás nos anos de 2015 a 2019, como demonstrado, têm oscilado. Diante dos dados, é importante pontuar que a realidade dos números de matrículas não necessariamente retratam o quantitativo da permanência/frequência desses alunos nas salas regulares das escolas e, ainda, é necessário considerar que há escassez de registros em fontes legitimadas que demonstrem as principais causas.

Entretanto, entendemos que as questões relacionadas ao fracasso escolar e suas várias dimensões, assim como a evasão, dentre outros motivos, é uma realidade histórica do alunado no país e se constitui um tema de constantes discussões nos meios científicos e entre as reflexões nas escolas. Isso porque tais problemas revelam as diversas falhas do sistema educacional, sobretudo,

o baixo rendimento do ensino público não somente do estado de Goiás mas, no país e, conseqüentemente, retoma o debate acerca da qualidade do ensino na escola pública.

O relatório - Cenário da exclusão escolar no Brasil -, divulgado em 2017 pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância e Adolescência (UNICEF) revelou a existência de 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola no país. Segundo esse relatório uma parcela dos estudantes abandona a escola antes mesmo de completar o Ensino Fundamental e este percentual é ainda maior se levados em consideração os que concluem o Ensino Médio. O problema é preocupante e as causas da evasão escolar são inúmeras, com fatores dos quais se destacam: condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didático-pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas podem ser apontadas como causas possíveis para o problema da evasão escolar.

Sobre a evasão e repetência escolar, Brandão et al (1983 p. 54-55 apud TIBALLI, 1998, p. 36) em estudo apontaram duas causas, a primeira:

[...] inadequação da escola para o atendimento de sua clientela, em face da distância entre o universo cultural da escola e a cultura anterior dos alunos; a expectativa do professor quanto ao desempenho do aluno; - segunda causa: a qualificação do professor; a diminuição da jornada escolar; as práticas empregadas em relação ao aproveitamento insuficiente por parte do aluno – a reprovação e aprovação automáticas, ambas inadequadas quando não são acompanhadas de um técnico-pedagógico diferente daquele que levou o aluno ao primeiro fracasso.

Embora essa realidade ainda não tenha sido alterada, os estudos persistem, uma vez que são inúmeros os fatores que contribuem para o insucesso dos alunos que frequentam a escola pública.

Entretanto, notou-se avanço em relação ao deslocamento da responsabilidade que, durante décadas, era do aluno em função dos números expressivos de reprovação, repetência e, conseqüentemente, da evasão. Na atualidade, a responsabilidade é compartilhada com a escola e seus colaboradores.

Sem a intenção de remontar às raízes históricas das concepções de fracasso escolar é interessante retomar os vários termos emergidos deste e que circularam e circulam no cotidiano escolar: no passado, a criança que não correspondesse aos padrões da escola eram intitulados anormais, deficiente mental, irregular, inadaptado, difícil, desajustado termos utilizados para explicar o fracasso escolar e indicar uma vertente de interpretação responsável pela

medicalização do processo de aprendizagem. Esse período foi marcado pelo aumento de laudos e pelo baixo atendimento desta parcela da população.

Na contemporaneidade, comumente, o discurso presente é: essa criança/aluno tem problemas de aprendizagem, esta criança possui um histórico de insucesso escolar, este tem dificuldade de aprendizagem, sem contudo significar domínio conceitual, quiçá utilização que se aproxime/corresponda à realidade; permanecendo um aligeiramento de laudos e, conseqüentemente, um aumento de laudos.

Mas, afinal, para a escola quem são os alunos normais? Há um certo consenso no discurso educacional de que os alunos normais seriam as crianças que conseguem acompanhar os conteúdos didáticos ofertados pela escola e se ajustam perfeitamente aos regimentos adotados. E, nesse cenário, aqueles que apresentem: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos alunos; altas habilidades, são os anormais/diferentes são compreendidos como os alunos que carecem de acompanhamento específico.

O discurso histórico está impregnado de velhos paradigmas ignorando o subjetivo, o afetivo e desrespeita a diversidade, que é inerente à espécie humana. Assim sendo, pergunta-se: pela extensão territorial e em se pensando em diversidade, heterogeneidade, individualidade como respeitar e incluir a bagagem cultural da criança, tendo em vista que nem sempre estão presentes nos conteúdos? Nesse sentido, pode-se dizer que toda dificuldade de aprendizagem está diretamente relacionada à distúrbios?

Nesse ponto, retomamos as considerações de Paulo Freire (1999, p. 23) referindo-se às práticas opressoras quando diz que “(...) castrados no seu poder de criar e de recriar, no seu poder de transformar o mundo”. Daqui pode resultar o “medo da liberdade” e, tenho a impressão de incompletude.

Diante do exposto, é possível afirmar que houve avanço quantitativo, embora não permita comemorações ou alardes, já que esse aumento só se apresenta em termos absolutos porque em termos relativos a maioria das crianças e jovens com deficiência ainda se encontra fora da escola. Embora os dados relativos às matrículas tenham apresentado declínio em alguns anos, os percentuais foram significativos; todavia, não foi possível mensurar as evasões devido a escassez de estudos no período desta pesquisa.

Consideramos que, para que a inclusão nas escolas de fato ocorra é necessário que não somente a escola tenha novos desenhos, adaptações, mudanças arquitetônicas e estruturais; sobretudo, é preciso transformar a cultura preconceituosa que permeia a sociedade. A escola que se almeja é uma escola aberta e inovadora cuja prática pedagógica respeita e estimula potencialidades e está voltada à atender com qualidade, a toda a diversidade de alunos.

Em se tratando de seres humanos e de sua formação, compreendemos que é necessário considerar que existem ritmos e tempos diferentes para aprender, assim como diversas formas de ensinar. E, no que tange à produção científica perscrutada, relacionadas aos anos entre 2010-2020, embora tenham acumulado um significativo acervo de conhecimento os quais ofereceram dados importantes sobre o processo de inclusão e as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional, percebemos que ainda são escassas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostrem ‘como fazer’ para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades educativas especiais.

Há de se considerar e de acordo com estudo de Glat et al (2003):

Os atuais desafios da Educação Inclusiva brasileira centram-se na necessidade de desenvolver instrumentos de monitoramento sistemáticos (indicadores dos programas implantados), realização de pesquisas qualitativas e quantitativas que possam evidenciar os resultados dos programas implantados e identificação de experiências de sucesso; implantação de programas de capacitação de recursos humanos que incluam a formação de professores dentro da realidade das escolas e na sala de aula regular do sistema de ensino (GLAT et al, 2003, p.35).

Esses autores também apontaram para o fomento de formas de participação das comunidades escolares na construção dos planos estratégicos de ação para tornar as suas escolas mais inclusivas, valorizando e utilizando os recursos já existentes, levando-se em conta as particularidades contextuais e locais. Desafios e desejos que estão presentes na nossa prática diária.

Mensurar avanços e retrocessos de forma imperativa como se pretendia inicialmente foi pretensão, prefiro afirmar nesse ponto que, dilatando o olhar e refletindo sobre a literatura consultada foi possível evidenciar que o processo de inclusão caminha, ainda que lentamente, sob nossa óptica, mas, possivelmente porque vivemos tempos de pressa e de efemeridades. De modo que, avanços e retrocessos fazem parte do processo de concretização desse projeto que se constitui a idealização da sociedade contemporânea.

Assim sendo, auscultando sobre a atual política educacional cuja concepção é a de inclusão de todos os alunos nos sistemas públicos de ensino, levou-me a outros diversos questionamentos, e, quiçá serão temas de discussões futuras.

Desse modo, buscando o alinhavo necessário à guisa de concluir este estudo, recorri aos textos legais, apontando avanço e retrocesso já verbalizados que assim estão dispostos:

A Constituição Federal de 1988 foi um avanço em termos educacionais, uma vez que elegeu a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art.1º, incisos II e III) como um dos seus objetivos fundamentais: a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV), garantindo também o direito à igualdade (art. 5º). E, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Conforme o documento, esse direito deve visar, ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sobretudo, garantiu a: “igualdade de condições e acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I).

Consideramos que somente esta lei seria suficiente para que as instituições escolares repensassem a educação como um direito inegável a todos, independente de suas deficiências. Mesmo assim, como forma de complementar, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo a educação especial, que não somente garantia o acesso e permanência na escola, como também o dever do Estado em prover o acesso destes educandos preferencialmente às escolas públicas. A LDB nº 9394/96 significou um avanço significativo no histórico para a educação especial porque atende a educação em suas especificidades.

Ainda assim, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reafirmava a educação especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008a), resgatando o sentido da educação especial expresso na Constituição Federal de 1988. Desse modo, documento deixa claro que a educação especial “[...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 15). No que tange à legislação, pode-se dizer avanço.

O Parecer CNE-CEB nº 13/2009 determina que o AEE seja realizado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º - grifo nosso).

Nesse parecer, assim como na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o AEE abandona a forma substitutiva, passando a integrar a proposta pedagógica da escola, com o envolvimento e a participação da família e se articulando com as demais políticas públicas (BRASIL, 2009, art. 1º, § 2º).

À semelhança do disposto Decreto n. 6.571/2008, o AEE, poderá ser oferecido aos alunos da rede pública de ensino regular pelos “sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial” (BRASIL, 2011, art. 9º, § 2º).

Ainda no sentido de considerar os avanços, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as políticas Nacionais de Educação Especial e, fundamentalmente, a Declaração de Salamanca (1994), representaram avanços para as ações em educação especial, uma vez que reafirmam o direito de todos à educação, inclusive das crianças e dos jovens que não se encontram no sistema de ensino em função de suas necessidades educacionais especiais.

Entretanto, o Decreto nº 7.611/11 apresentou pontos de tensão em determinados aspectos de seu texto e deu margem a diversos questionamentos e dúvidas por parte de vários segmentos que atuam na educação especial. Os pontos em questão estão relacionados a situações antes garantidas e conquistadas pela educação especial: a oferta de serviços; ao caráter não substitutivo dessa modalidade de ensino quanto à escolarização; e, mais diretamente, ao financiamento público das instituições privadas e filantrópicas de educação especial, dando a entender que o decreto garantiu prerrogativas às instituições privadas no que tange à oferta do AEE. Lembrando que esses são alguns dentre outros contidos na legislação que promovem confusões, incertezas e interpretações equivocadas.

Assim, se do ponto de vista teórico ainda não foi possível ter clareza, como a prática com o indivíduo com toda as especificidades, heterogeneidades poderá atuar de forma esperada e almejada, ou seja, contribuir para a formação de sujeitos críticos?

Destarte, os pontos nevrálgicos da trajetória da inclusão nas escolas podemos destacar mudanças significativas, tais quais: mudanças nos discursos da área, a exemplo do discurso médico que durante longo período sustentou as ações voltadas aos alunos com deficiência; a definição da educação como um direito elegendo a escola como espaço privilegiado para a educação dos alunos com deficiência; a educação especial deixa de se constituir de forma paralela e substitutiva ao ensino comum; a concepção da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a possibilidade de oferta do AEE nas instituições especializadas; a compreensão de que as salas de recursos são os espaços nos quais o AEE deverá ser realizado e a busca de formação adequada dos professores da educação especial.

Perscrutar e refletir sobre os documentos que norteiam as políticas de educação especial, ainda que nevrálgicas em alguns pontos, é importante porque provocam as transformações no modo de definição da área, na redefinição do público para o qual essa modalidade de ensino se destina e, fundamentalmente, podem contribuir para promover alterações no tocante à organização do ensino e na estruturação dos serviços relativos à modalidade no país. De modo que, a educação especial foi e estará marcada por mudanças significativas que sinaliza ora avanço, ora retrocesso no sentido de garantir escolarização aos alunos com deficiência.

Na sequência apresentamos o cenário da pandemia de Covid-19 e as alterações pelo regime especial de Atividades Não presenciais – REANP.

3.2 Pandemia de COVID – 19 X Ano Letivo

Neste tópico levamos em consideração o momento de crise sanitária vivenciado no país em decorrência da pandemia de Covid-19 e, nesse sentido, analisamos as alterações propostas pelo Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP.

Para fins de esclarecimentos, no ano de 2020 toda a população mundial foi surpreendida por um vírus: O Corona Vírus. O vírus surgiu primeiramente na China e logo se espalhou pelo mundo. A doença provocada pelo vírus, a COVID-19, fez com que o mundo se isolasse. A contaminação se espalhou rapidamente, o número de mortos pela doença foi assustador e, para frear o contágio, a Organização Mundial de Saúde (OMS) enfatizou a necessidade de isolamento social e, por isso, o mundo paralisou. Fronteiras foram fechadas, o direito de ir e vir foi

amplamente afetado. As pessoas foram obrigadas a ficar em casa, o *home office* foi adotado por várias empresas, o teletrabalho passou a ser a modalidade mais utilizada no mundo.

O ano de 2020 foi desafiador para todos. Toda a sociedade mundial teve que se adaptar a esse novo normal, em que um abraço, uma reunião familiar aos domingos tornou-se inviável e perigoso. Protocolos sanitários foram adotados pelo mundo todo, o uso da máscara de proteção facial, o uso de álcool em gel e o distanciamento social, foram as medidas mais eficazes adotadas para a contenção do vírus.

Assim como as fronteiras foram fechadas, as escolas também foram fechadas, o risco de contágio pelo Corona vírus nas instituições escolares é alto. Sem aulas presenciais, as escolas ainda se reinventaram para que as aulas continuassem, de forma *on-line*, de forma remota. Alunos e professores se viram mergulhados no mundo digital, vídeo aulas, reuniões *on-line*, plataformas, aplicativos.

Essa necessidade de adaptação ao digital nas escolas, aprofundou ainda mais as diferenças referentes a acesso e permanência dos estudantes. A escola não estava, e ainda não está, preparada para garantir o acesso de todos ao conhecimento. O que antes já era contrastante ficou ainda mais evidenciado.

Diante deste contexto mundial, em Goiás, o Conselho Estadual de Educação de Goiás, a partir da resolução número 15, de 10/08/2020 “Estabelece normas para realização de avaliações, para integralização da carga horária executada durante o Regime Especial de Aulas não Presenciais no âmbito da Educação Básica e dá outras providências”. Com o objetivo de reduzir os riscos e possibilidades de contágio, determinou um plano de contingência para viabilizar de forma responsável o estudo à distância para os alunos em fase educacional.

É um fato que o distanciamento social, bem como o Regime Especial de Aulas não Presenciais são medidas necessárias para minimizar o contágio, mas refletir sobre inclusão nesse período é tão necessário quanto instituir formas alternativas de funcionamento das escolas.

Nesse sentido, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) elaborou nota técnica¹⁰ visando

[...] contribuir com o Sistema Educativo do Estado de Goiás na implementação das atividades não presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologias, para o público da Educação Especial, previstas para o período de isolamento

¹⁰ Disponível em: <https://cee.go.gov.br/ceeego-divulga-nota-explicativa-sobre-educacao-especial/>

social, provocado pela pandemia do novo Coronavírus, COVID-19 (BRASIL, 2020).

A referida nota teve como intuito esclarecer possíveis dúvidas que ficaram em relação à Resolução nº 5, sobre a modalidade de educação especial, recursos e estratégias propostas pelo Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP.

O REANP foi orientação do órgão estadual de saúde e decreto do poder público estadual. Diante desse documento ficou estabelecido que cabe à unidade escolar

[...] promover a adoção de medidas de apoio que garantam condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e que favoreçam não só as atividades pedagógicas curriculares, mas, também, o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses dos estudantes público da Educação Especial (BRASIL, 2020).

Para que isso fosse efetivado, a participação da família se fazia extremamente necessária, haja vista que as aulas passaram a ser ministradas fora do ambiente escolar. A família passou a ser responsável por “dar cumprimento aos deveres legais em relação à obrigatoriedade de matrícula e zelo pela frequência e participação dos filhos nas atividades escolares, deve ser redobrado” (BRASIL, 2020).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, as atividades pedagógicas inclusas no projeto estabelecido pelo Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP se estendem a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Sendo assim, alunos que “apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial, nas classes comuns de ensino regular e nas classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 2020) devem estar inclusos.

Sobre a importância da participação da família de forma conjunta com o projeto elaborado pela escola, é exposto na nota explicativa que

A manutenção das atividades pedagógicas com disciplina e horário de estudo, prática de exercícios, baseada em um planejamento individualizado, é de extrema importância, sobretudo para os alunos da Educação Especial, para evitar a evasão e abandono posterior, bem como para garantir a manutenção de aquisições no desenvolvimento cognitivo alcançados até então. Em se tratando de pessoas com necessidades educacionais especiais em que o acesso aos estímulos ambientais depende, em grande parte, da mediação do outro, a

assiduidade e continuidade desta mediação se faz importante para evitar prejuízos no desenvolvimento global destas pessoas.

É preciso que as atividades sejam escolhidas de acordo com a idade do estudante, com suas limitações e com as suas habilidades. Neste sentido, o trabalho exige planejamento individualizado e o elo escola e família deve ser mantido e fortalecido para que a família possa conduzir de forma produtiva as atividades com seus filhos. Em se tratando de jovens ou adultos que apresentem quadros de necessidades educacionais especiais com maior autonomia e independência, estes deverão ser orientados sobre como prosseguir em suas atividades pedagógicas durante o isolamento social (BRASIL, 2020).

Segundo nota explicativa, a educação especial deve abranger, nesse contexto de pandemia, indivíduos que apresentam: Altas habilidades/superdotação; Deficiência Intelectual / Física/ Motora/ Auditiva/ Visual; Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Cada estudante, a partir das singularidades e limitações, deve utilizar uma ferramenta que se adeque à sua realidade de aprendizagem. Por exemplo, um aluno com superdotação deve utilizar material diferente do que um aluno com deficiência visual. Assim, conforme as orientações recebidas por meio do documento supracitado, cabe aos professores e gestores propiciar alternativas de uso que garantam o aprendizado e motivação, utilizando ferramentas que podem ser utilizadas para o alcance desses alunos:

Acessibilidade, para além do conceito de estar, requer, desenvolvimento de atividades pedagógicas e atenção quanto a valores e oportunidades socioemocionais coletivamente construídas e pautadas no desenho universal para a aprendizagem. Nesse sentido é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com os estudantes e suas famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os estudantes que possuam maior autonomia, ou mesmo os pais ou responsáveis daqueles que necessitem de um apoio mais significativo, na realização das atividades, sendo possível: Utilização de ferramentas tecnológicas e mídias sociais de longo alcance para estimular e orientar os estudos, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada uma dessas possibilidades; Videoaulas gravadas ou presenciais mediadas por tecnologia; Audios com orientações para os pais e/ou estudantes; SMS para envio de atividades e orientações; Blocos de atividades de suporte pedagógico que possam ser impressos para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros); Lista de sugestões de exercícios para movimentação corporal e psicomotora aos que deles precisem para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas; Guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias; Ferramentas (WhatsApp, Apple FaceTime, Instagram, Facebook Messenger, Skype, Hangouts Meet, Google Hangouts, Zoom, entre outras) para videoconferência, reuniões e planejamento por parte da equipe gestora, professores e toda comunidade escolar; Plantões de dúvidas e orientações não presenciais com

horário individual pré-agendado, quando necessário; Tradutores e intérpretes da libras, de guias-intérpretes e de profissionais especializados (BRASIL, 2020).

Destaca-se que os ambientes virtuais que já eram utilizados, sobretudo na educação superior, no contexto de pandemia de COVID-19 estenderam-se, no plano ideal, da legislação, a todos os níveis e passou a ser acessível a todos, de modo que os alunos possam acionar os conteúdos ali expostos. Recursos como “leitor de tela para estudantes cegos, acessibilidade da língua de sinais para os estudantes surdos” devem ser adotados (BRASIL, 2020).

No que se refere ao AEE, o documento indica que esse deve se manter disponível no período de emergência, organizados por professores e gestores, em contato com a família para a elaboração das atividades pedagógicas não presenciais. Os docentes do AEE devem manter contato com os demais docentes para elaborar estratégias que contemplem a totalidade dos discentes. O documento também aponta que é de responsabilidade dos professores - de apoio, de AEE e regentes - a elaboração conjunta de planos de aulas e cronograma de atividade para que, de fato, os alunos da educação especial sejam contemplados (BRASIL, 2020).

É preciso reforçar que o Decreto N° 10.502 da Política Nacional de Educação Especial, já desenvolvido no capítulo anterior, se instaurou no momento de pandemia. Interessante refletir que medidas tão problemáticas, que promovem o retrocesso, foram elaboradas em um momento que os olhares estavam voltados para a crise sanitária e na forma de adaptação das atividades em um ambiente *online*.

No próximo item apresentamos brevemente os impactos da pandemia nesse tipo de educação.

3.3 Dados da educação especial na pandemia de Covid-19

O que apresentamos a seguir se trata de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas cujos dados aqui mensurados foram colhidos da referida pesquisa, em julho de 2020, com o objetivo de compreender os efeitos da suspensão de aulas presenciais e os impactos das aulas e atividades remotas para a educação especial, entendendo que estas se tornaram a única opção viável no contexto de distanciamento social indicado pelas autoridades sanitárias do país.

Embora outros estudos tenham se proposto a identificar os impactos causados na educação de um modo geral, poucos desses se dedicaram a produzir dados que fossem especificamente sobre a educação especial.

A pesquisa - Inclusão escolar em tempos de pandemia - foi desenvolvida por meio de uma parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade de São Paulo (USP).

Para tanto, foram coletadas as respostas de 1594 professores a um questionário elaborado para esta pesquisa. Os sujeitos da pesquisa (professores que responderam) são de todos os Estados, de modo que foi possível abranger as diferentes percepções do ensino remoto no contexto de crise sanitária em todo o país.

Inicialmente, foi apresentado o perfil dos entrevistados, bem como se este trabalha em classe comum ou no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Gráfico 7 - Perfil dos entrevistados

Sexo

Feminino – 85%

Masculino – 14,6%

Outro – 0,4%

Cor/raça

Branca – 61,6%

Preta – 10,4%

Amarela – 1,4%

Parda – 26,4%

Indígena – 0,2%

Pessoa com deficiência – 3,7%

Atuação



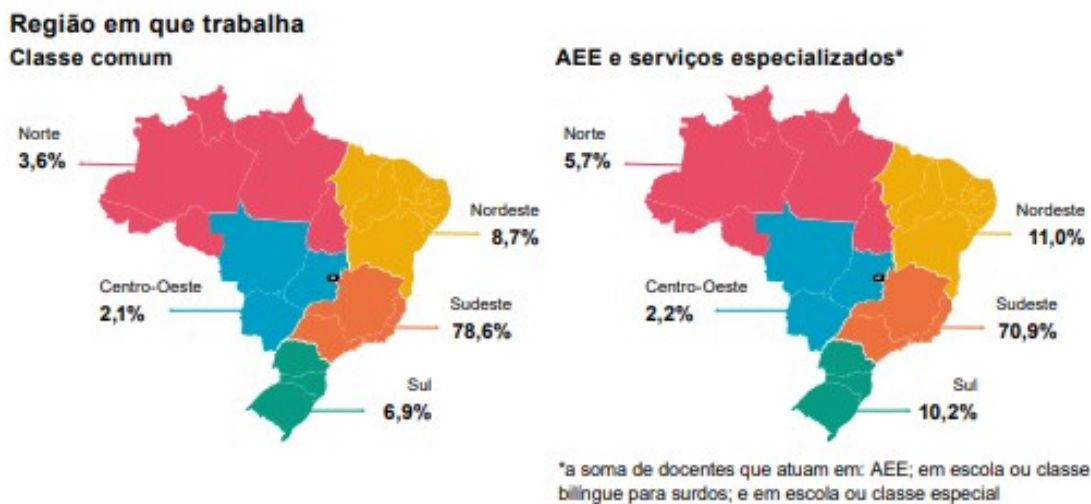
*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilíngue para surdos; e em escola ou classe especial

Fonte: FCC, 2020

Conforme indicado, a maioria dos docentes são do sexo feminino, de raça/cor declarada branca e atuam em classes comuns. É preciso destacar que todos os respondentes trabalham com o público alvo dessa pesquisa, que são alunos da educação especial.

Sobre a região de atuação dos professores, a figura 1 abaixo:

Figura 1 - Região de atuação dos entrevistados

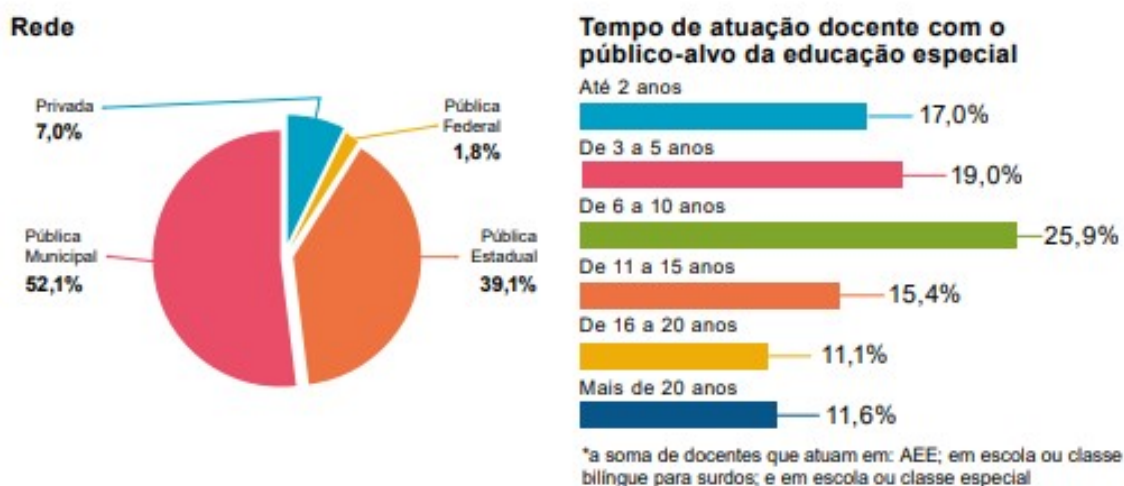


Fonte: FCC, 2020

A grande maioria dos entrevistados, conforme demonstrado na figura 1 acima, residem na região sudeste, seguido da região nordeste do país, sul, norte e, por fim, centro oeste.

Em seguida, a pesquisa identificou o tempo de atuação dos professores na educação especial, bem como a rede de atuação. Os resultados seguem:

Gráfico 8 - Tempo de atuação e rede de ensino

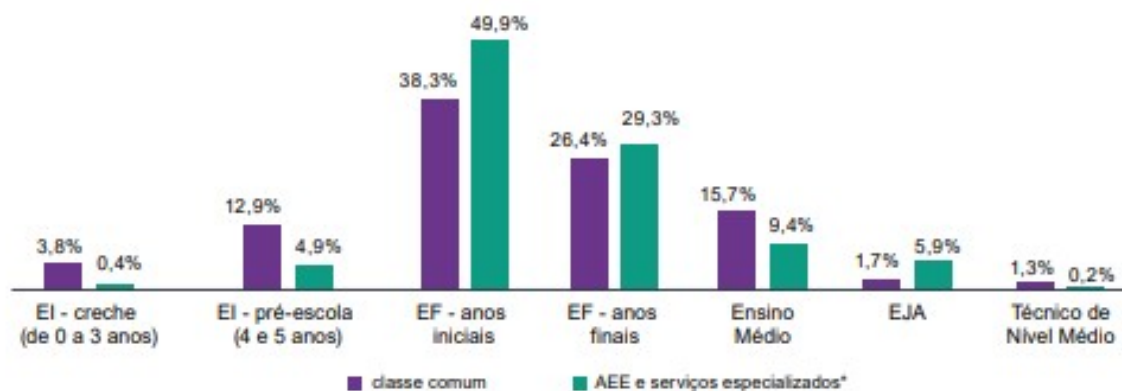


Fonte: FCC, 2020

Os maiores percentuais no que se refere ao tempo de atuação docente na educação especial estão entre 6 a 10 anos e 3 a 5 anos. Esse fato revela que a grande maioria já possui um significativo tempo de experiência na área. Os profissionais, também em sua maioria, atuam na rede pública municipal, seguido da rede pública estadual, privada e rede pública federal.

Sobre as etapas de ensino de atuação desses profissionais a pesquisa indica que:

Gráfico 9 - Etapas de ensino



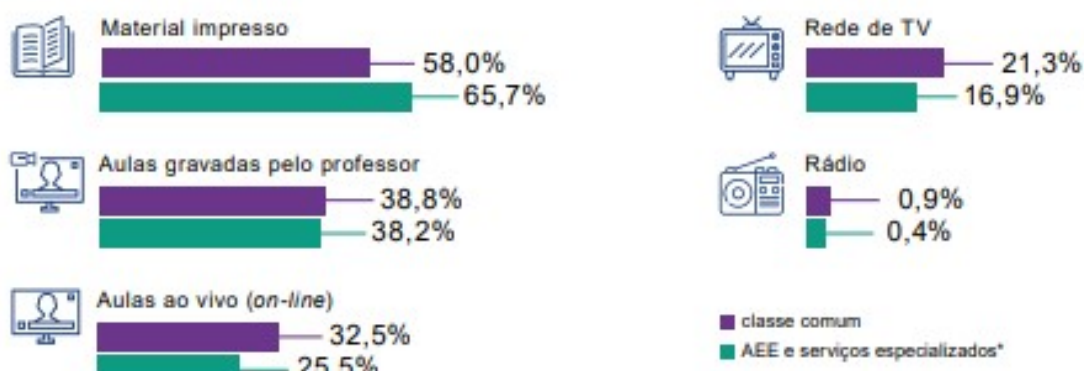
*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilingue para surdos; e em escola ou classe especial

Fonte: FCC, 2020

A atuação dos profissionais ocorre, majoritariamente, nos anos iniciais e finais da educação institucionalizada. A grande maioria desses docentes, conforme observado no gráfico acima, atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessas etapas.

Desenhado o breve perfil dos profissionais respondentes, a pesquisa buscou identificar as estratégias adotadas, bem como os impactos percebidos por essa nova forma de lecionar as aulas. Sobre as estratégias adotadas para o ensino.

Gráfico 10 - Estratégias adotadas para ensino

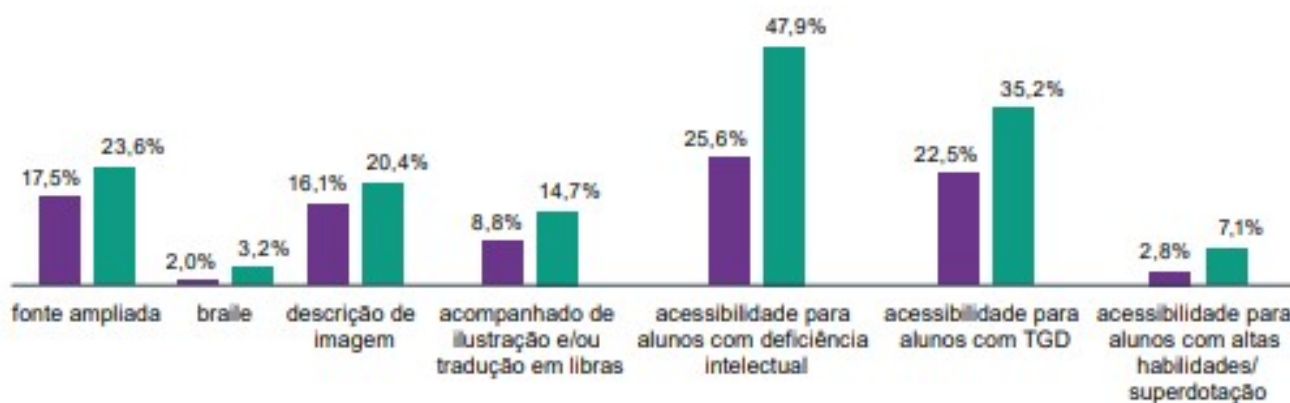


Fonte: FCC, 2020

De acordo com a Fundação Carlos Chagas (2020) do total de docentes que responderam à pesquisa, 7,3% relataram que, até julho de 2020, a rede/escolar ainda não havia se organizado para o ensino remoto. Para os 92,7% restantes que informaram estar realizando atividades não presenciais, as estratégias mais utilizadas, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados, foram: “material impresso”; seguido de “aulas gravadas pelo professor” e “aulas ao vivo (*on-line*)”.

Dos recursos de acessibilidade adotados no material impresso, maior estratégia adotada para o ensino remoto, é apresentado pelo Gráfico 12:

Gráfico 11 - Recurso de acessibilidade: material impresso

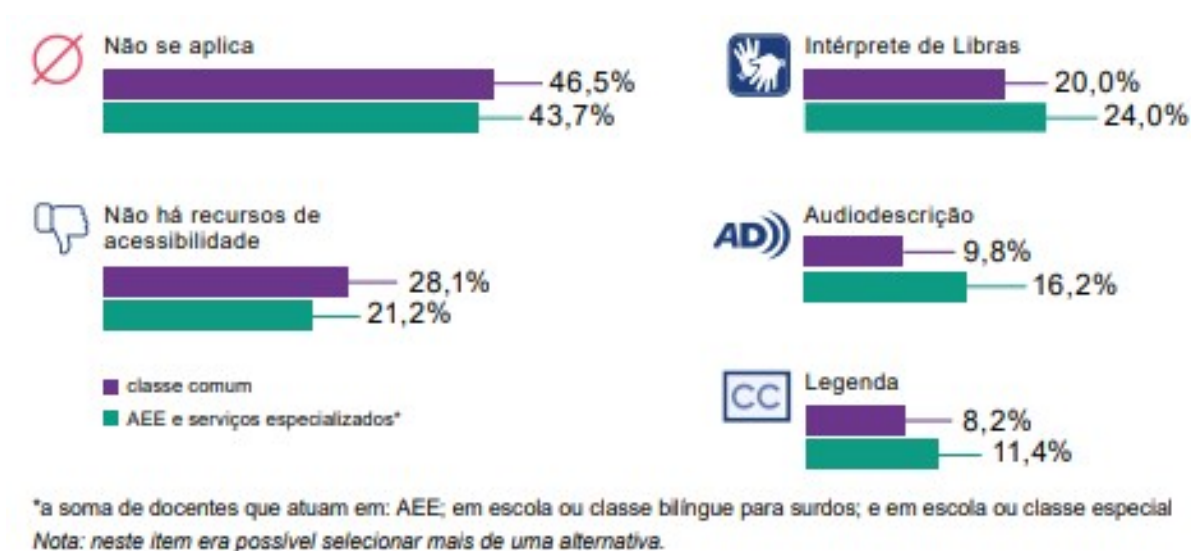


Fonte: FCC, 2020

Nas redes de ensino nas quais os professores responderam que trabalharam com o uso de material impresso, o recurso mais utilizado foi o de ‘acessibilidade para alunos com deficiência intelectual’, seguido de ‘acessibilidade para alunos com TGD’.

Sobre acessibilidade nas aulas remotas, mais de 40% dos respondentes indicaram a opção “não se aplica”, o que possivelmente indica não haver aulas *on-line*, gravadas, via rádio ou TV; ou, ainda, quando o aluno não precisa desses recursos indicados. 21,2% das professoras do AEE e serviços especializados indicaram que não foram providenciados os recursos de acessibilidade para esses tipos de aulas; e, na classe comum, esse percentual é de 28,1%, conforme indicado no gráfico abaixo:

Gráfico 12 - Acessibilidade nas aulas remotas



Fonte: FCC, 2020

A grande maioria dos docentes que trabalham com a educação especial compreendem que recebem apoio das escolas para que as aulas sejam ofertadas de forma satisfatória. Na tabela 2 abaixo, os percentuais foram relacionados ao tipo de apoio que os mesmos compreendem receber.

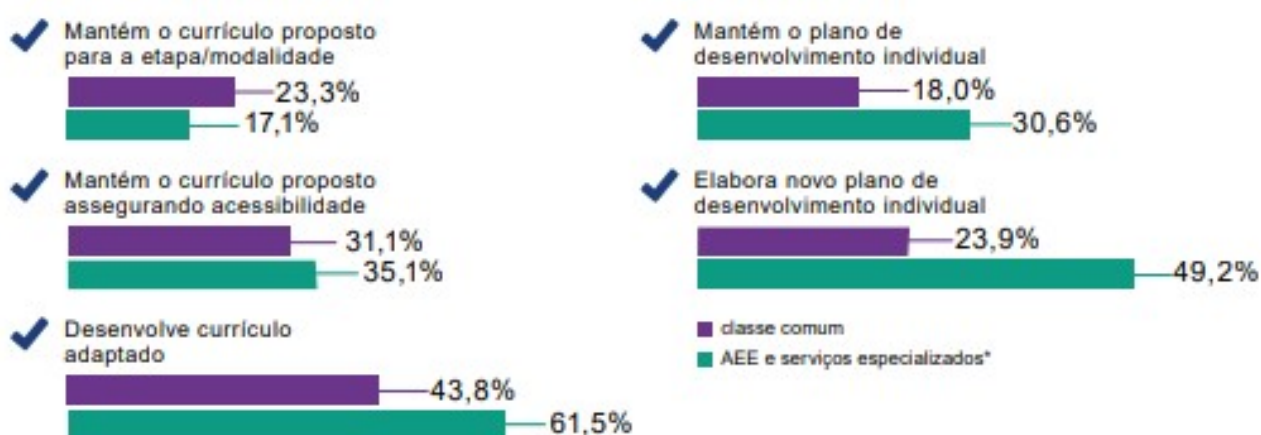
Tabela 2 - Apoio da Rede/Escola

Apoio da Rede/Escola	Classe Comum	AEE e serviços especializados*
Planejar as atividades	81,3%	81,3%
Desenvolver materiais acessíveis	62,0%	73,1%
Definir processos avaliativos	54,7%	61,1%
Orientar as famílias em relação às atividades propostas	70,9%	85,3%
Contatar os demais professores que atuam com o aluno	68,7%	81,5%
Contatar os demais profissionais que atendem o aluno	56,2%	62,2%

* a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola e classe bilíngues para surdos; e em escola ou classe especial

Fonte: FCC, 2020

Em relação ao currículo proposto pela rede/escola, observamos por meio desta pesquisa que o desenvolvimento de currículo adaptado aparece como a principal ação, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados. A segunda alternativa mais indicada pelos respondentes foi de “manter o currículo proposto, assegurando a acessibilidade”. Os docentes do AEE e serviços especializados destacam a elaboração de novo plano de desenvolvimento individual.

Gráfico 13 - Ações em relação ao currículo

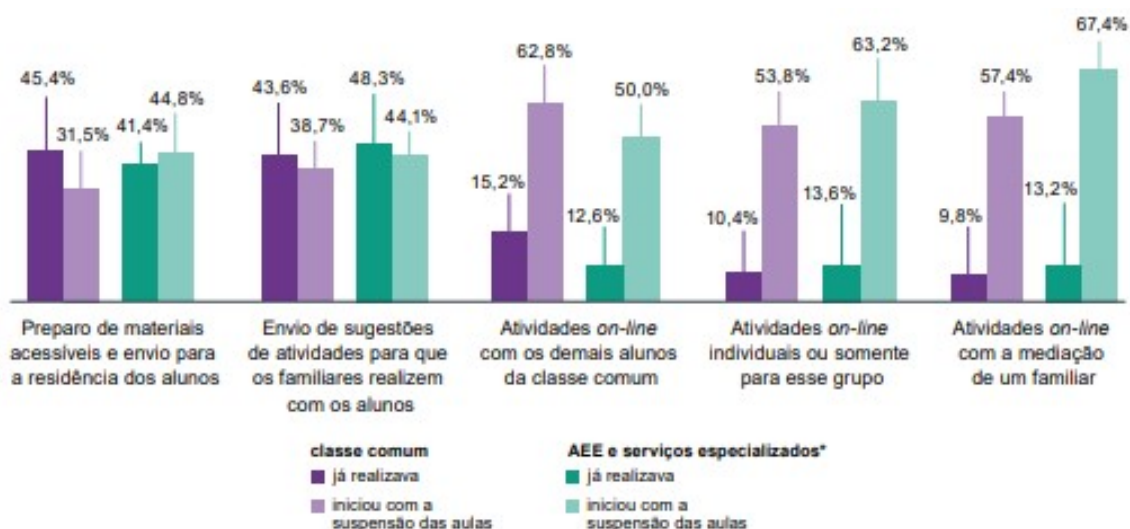
*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilíngue para surdos; e em escola ou classe especial

Nota: neste item era possível selecionar mais de uma alternativa.

Fonte: FCC, 2020

Conforme as respostas analisadas, as “atividades *on-line*” é a principal alteração na rotina docente no contexto da pandemia, tanto na classe comum quanto no AEE e serviços especializados. O “preparo de materiais acessíveis e envio para a residência dos alunos”, assim como o “envio de sugestões de atividades para que os familiares realizem com os alunos”, já eram anteriormente realizadas por quase metade dos participantes, embora tenham sido iniciadas para mais de 30% na classe comum e para mais de 40% no AEE e serviços especializados.

Gráfico 14 - Atividades realizadas nas aulas remotas



*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilíngue para surdos; e em escola ou classe especial

Nota: A soma dos percentuais não corresponde a 100%, pois foi desconsiderada a resposta “não se aplica”.

Fonte: FCC, 2020

Embora a atenção da gestão escolar tenha aumentado e os esforços tenham sido significativos, conforme demonstrado no decorrer dessa sessão, os docentes consideram que a aprendizagem dos alunos em sua grande maioria diminuiu. Na tabela abaixo é possível visualizar essa questão.

Tabela 3 - Atenção escolas vs. aprendizagem dos alunos**A atenção da gestão escolar**

	Classe comum	AEE e serviços especializados*
Aumentou	51,0%	58,7%
Não mudou	32,0%	31,3%
Diminuiu	8,1%	4,6%
Não sei informar	8,9%	5,4%

*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilíngue para surdos; e em escola ou classe especial

A aprendizagem desses alunos

	Classe comum	AEE e serviços especializados*
Aumentou	7,3%	11,4%
Não mudou	17,9%	18,3%
Diminuiu	41,0%	42,8%
Não sei informar	33,7%	27,5%

*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilíngue para surdos; e em escola ou classe especial

Fonte: FCC, 2020

A relação com a família foi condicionada para estreitar a convivência escola/aluno/família tendo vista que houve a necessidade dos familiares se dedicarem aos estudos com os dos alunos.

Desse modo, a tabela abaixo mostra como tem sido a relação da família com a escola e a valorização do professor.

Tabela 4 - Relação família/escola/professor**Relação família-escola**

	Classe comum	AEE e serviços especializados*
Aumentou	41,8%	57,9%
Não mudou	22,3%	21,5%
Diminuiu	19,0%	13,9%
Não sei informar	16,9%	6,6%

*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilíngue para surdos; e em escola ou classe especial

Valorização do professor pela família

	Classe comum	AEE e serviços especializados*
Aumentou	41,7%	55,9%
Não mudou	24,5%	21,4%
Diminuiu	6,2%	5,4%
Não sei informar	27,6%	17,2%

*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilíngue para surdos; e em escola ou classe especial

Fonte: FCC, 2020

Conforme tabela 5 abaixo, “trabalhar com esse grupo a distância” e “estimular a participação deles no grupo” foram, respectivamente, as duas dificuldades mais indicadas tanto pelos docentes de classe comum quanto do AEE e serviços especializados. A menor dificuldade para ambos os grupos foi “desconhecer ou ter pouco domínio dos recursos de acessibilidade das plataformas on-line”

Tabela 5 - Dificuldade encontrada pelos respondentes

Dificuldades enfrentadas pelos docentes para atuar com o público-alvo da educação especial	Classe Comum	AEE e Serviços especializados*
Trabalhar com esse grupo a distância	64,8%	64,0%
Estimular a participação deles no grupo	51,6%	47,6%
Promover atividades para que todos possam participar	44,9%	41,8%
Atender as especificidades desses alunos	48,1%	42,0%
O contato com os alunos e/ou familiares	43,2%	42,2%
O trabalho conjunto entre o docente da classe comum e o docente da educação especial	30,8%	45,0%**
Desconhecer ou ter pouco domínio dos recursos de acessibilidade das plataformas <i>on-line</i> .	24,9%	19,4%

* a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola e classe bilíngues para surdos; e em escola ou classe especial Vídeo em Libras sem som

** para este quesito foram consideradas apenas as respostas das professoras e professores do AEE

Fonte: FCC, 2020

Para maioria dos docentes, 70%, a “alteração da rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)” é a principal barreira a ser superada pelos alunos da educação especial. A “falta de mediadoras para realização das tarefas” e o “acesso à internet” foram, respectivamente, as outras duas barreiras mais indicadas pelos professores entrevistados. Para os respondentes do AEE e serviços especializados, o acesso à internet e a falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet) aparecem como as outras duas barreiras mais difíceis de serem superadas pelos alunos.

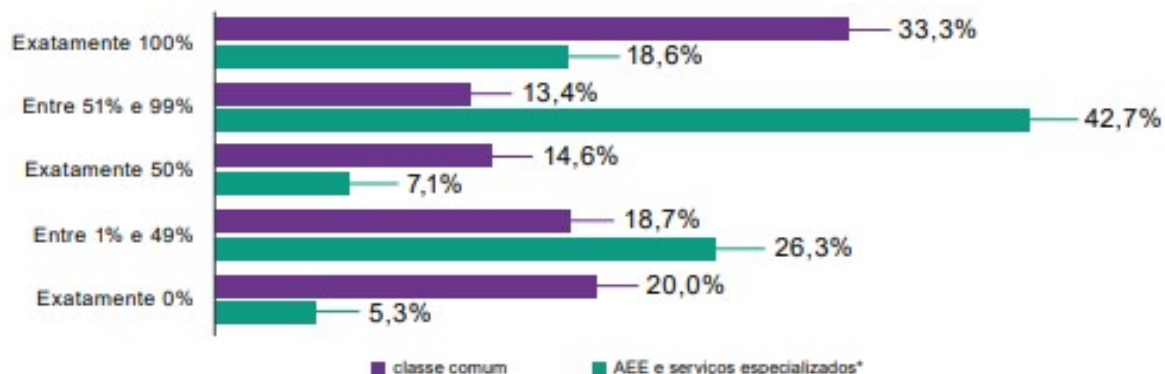
Tabela 6 - Principais barreiras enfrentadas pelos alunos

Principais barreiras enfrentadas pelas alunas e alunos	Classe Comum	AEE e serviços especializados*
Alteração de rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa)	72,2%	70,9%
Falta de mediadores para realização das tarefas	56,6%	54,1%
Acesso à internet	53,2%	67,7%
Falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet)	49,9%	65,7%
Falta de recursos de tecnologia assistiva	43,1%	41,7%
Ambiente inadequado para estudo	38,5%	45,3%
Material impresso fornecido não está acessível	13,8%	13,8%
Ausência de intérprete/tradução em Libras	7,8%	7,2%

* a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola e classe bilíngues para surdos; e em escola ou classe especial

Fonte: FCC, 2020

Conforme a pesquisa, na classe comum, 20% dos alunos não estão participando de nenhuma atividade e um terço participam com regularidade. Os docentes do AEE e serviços especializados informaram que 5,3% desse alunado não estão participando das atividades; a maioria indicou que 50% ou mais têm participado das atividades com regularidade.

Gráfico 15 - Participação dos alunos nas aulas remotas

*a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola ou classe bilíngue para surdos; e em escola ou classe especial

Nota: nas classes comuns, cada docente tem entre 1 e 4 alunas/alunos público-alvo da educação especial, por turma; no AEE e serviços especializados, a maioria indicou ter entre 4 e 30 alunas/alunos.

Fonte: FCC, 2020

Por fim, foi questionado sobre um possível retorno às aulas de modo a melhorar o rendimento dos alunos. Dentre as alternativas propostas, aproximadamente 80% das professoras e professores assinalaram concordar com a manutenção das aulas remotas em 2020, seguida da possibilidade de rodízio entre as alunas e alunos para evitar aglomerações. Alternar aulas remotas com aulas presenciais apareceu como a terceira opção mais indicada.

Tabela 7 - Alternativa para retorno as aulas

Alternativas para o retorno às aulas	Classe Comum	AEE e serviços especializados*
Rodízio de alunos para evitar aglomerações	73,7%	78,2%
Rodízio de alunos, priorizando o retorno do público-alvo da educação especial	41,2%	44,3%
Rodízio de alunos, deixando o público-alvo da educação especial como os últimos a retornarem	38,8%	52,0%
Manutenção de aulas remotas em 2020	82,2%	79,9%
Alternar aulas remotas com aulas presenciais	55,3%	58,9%
Cancelamento do ano letivo apenas para o público-alvo da educação especial	12,7%	13,7%

* a soma de docentes que atuam em: AEE; em escola e classe bilíngues para surdos; e em escola ou classe especial

Fonte: FCC, 2020

Nas alternativas que diferenciavam o procedimento a ser adotado para o público-alvo da educação especial, há uma tendência, entre docentes do AEE e serviços especializados (52,0%) de concordarem que este seja o último a retornar.

A pandemia evidenciou problemas sociais já existentes. Conforme apresentamos ao longo desta pesquisa, a educação inclusiva já traz em suas raízes grandes dificuldades para a efetivação social concreta e, nesse sentido, a crise sanitária apenas reforça a dificuldade antes existente.

Observamos, ainda, a evasão escolar conforme os dados que versam sobre a participação dos alunos nas aulas remotas que se justificam a partir das barreiras encontradas. E, embora, esses dados sejam referentes a uma pesquisa de abrangência nacional, o que, inclui o estado de Goiás; ao analisarmos as perguntas e, fundamentalmente, as respostas refletimos sobre a vivência prática pessoal, e consideramos que estas refletem o cotidiano ao qual me insiro. Assim sendo, sem a pretensão de, talvez, uma generalização, podemos dizer que os dados mostram o cenário de, pelo menos, o município de Goiânia - Goiás.

É necessário neste ponto ressaltar que, delinear a situação de pandemia, ainda que brevemente, podendo optar por não mensurar a realidade imposta por ela, situação ímpar, pelo menos para a nossa geração, incorreria em omissão, uma vez que esta de maneira redundante tem afetado a sociedade nas suas mais amplas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo realizamos uma revisão bibliográfica de produções acadêmicas subsidiadas no pensamento de Romanowski e Ens (2006), cujas pesquisas fossem de natureza nas áreas de Ciências Humanas, Educação, e que o termo inclusão e/ou educação especial estivesse nas palavras-chave ou título. As pesquisas foram encontradas nos repositórios da UFG-GO e PUC-GO buscando por estudos que se preocupassem diretamente com o ambiente escolar e que analisassem propostas pedagógicas e/ou estratégias de ensino que pudessem ser desenvolvidas em suas aulas.

Como resposta ao objetivo geral deste estudo apresentamos no primeiro momento o repositório dos trabalhos das BDDT da UFG e da PUC com suas respectivas análises. Sendo assim, é possível afirmar que quando analisamos a evolução de pesquisas no decorrer dos anos de interesse deste estudo, há algumas diferenças encontradas nos repositórios. No repositório de teses e dissertações da UFG, as pesquisas se concentraram nos anos iniciais de pesquisa. No repositório de teses e dissertações da PUC observamos que a incidência maior se deu nos anos finais do período investigado. Todos os trabalhos foram produzidos no Estado de Goiás, haja vista que nossa busca considerou a educação desse estado.

Assim sendo, o tema ora tratado nesta pesquisa foi abordado em seis trabalhos dos oitenta e dois aqui apresentados. Esses são duas pesquisas, uma de Resende (2019) e outra de Camargo (2019) que se propuseram a relacionar a formação dos docentes no processo de inclusão; e, quatro pesquisas Santos (2018), Damásio (2018), Paiva (2017) e Freitas (2011) que relacionam de alguma forma com a inclusão nas escolas.

Lembro-me que, ao iniciar essa pesquisa, nossa proposta foi explicitar o percurso histórico de implantação da educação inclusiva em Goiás, analisando os avanços e os retrocessos que garantiram a sua atual configuração. Consideramos que discutir educação inclusiva a partir do programa Estadual de educação para a diversidade é, de fato, propor uma discussão sobre a efetividade do acesso à educação garantido em Constituição.

No segundo capítulo apresentamos o histórico da inclusão no estado de Goiás e vimos que, em um determinado momento, esta foi considerada como referência de inclusão no Brasil com o projeto que contou com a colaboração de Romeu Sasaki e Dalson Gomes. Esse trabalho

foi desenvolvido na década de 1990 se constituiu avanço de enorme dimensão e proporção na direção da inclusão de alunos com deficiência no estado de Goiás.

O projeto foi pioneiro e, durante 16 anos, obteve avanços de acordo com os problemas identificados. Em 2011 foram produzidas novas diretrizes legais, mudança de governo, mudança de secretariado, outros interesses e a prática histórica de não dar seguimento aos projetos anteriores, ainda que fossem projetos e ideias que atenderiam o clamor popular não foram adiante. Nesse cenário, o projeto idealizado por Dalson e Romeu Sasaki foi interrompido com o encerramento das etapas de formação de multiplicadores e concomitantemente de dar sequência ao projeto na sua forma original, se constituindo um retrocesso.

Por meio da apresentação dos dados do Censo da educação Básica de Goiás (elaborados pelo DEED/INEP), 2020, concomitante ao número de matrículas no ensino Fundamental e Médio dos anos de 2015 a 2019, e 2020 no sentido de mensurar quantitativamente as matrículas dos estudantes com deficiência, conseguimos responder à problematização. Entretanto, não foi possível discutir a efetividade do acesso assegurado na apresentação de dados e resultados, uma vez que entendemos o acesso não somente no número de matrículas, mas sobretudo, na permanência e a atenção adequada, contudo, possivelmente, foi este o perfil do projeto emergido em 1999, ora desajustado.

Entendendo como uma proposta diferente da educação especial, a educação inclusiva permite que os estudantes participem de turmas regulares e compreende as especificidades existentes de cada sujeito. A educação inclusiva, conforme abordado na construção da pesquisa, valoriza as diferenças e carrega por si só o conceito de equidade. O objetivo principal desse modelo de educação é assegurar a participação na aprendizagem de todos (as), sem exceção.

Contudo, a pessoa com deficiência tem muitas outras necessidades que a escola não conseguiu ainda contemplar em seus planos e projetos de ensino. Isto porque, essas necessidades, geralmente, vão além da capacidade contida nos limites físicos das escolas. Ser aceita, compreendida, respeitada e assistida em todas as suas características e peculiaridades podem ser objetivos dessas pessoas e as atividades ali oferecidas e desenvolvidas não conseguem atingir com êxito.

Ao criar um ambiente educacional inclusivo, é possível estabelecer uma relação direta do ambiente institucional com pautas significativas da diversidade, compreendendo os diferentes contextos e singularidades existentes.

Após as reflexões advindas desta pesquisa, destacamos que os resultados podem auxiliar nas práticas de ensino de escolas, tanto públicas quanto privadas, não apenas do Estado de Goiás, mas do Brasil, destinando-se a todos que consideram a importância de estudos e pesquisas para o avanço da sociedade.

É importante citar que a educação inclusiva no estado de Goiás, na atualidade, apresenta duas características a se destacar: a continuidade do acompanhamento que vinha sendo realizado com os alunos nas escolas; a modalidade remota de atendimento desses alunos devido às providências para tentar diminuir o contágio pelo vírus da Covid – 19.

É coerente reconhecer que vivemos um momento ímpar na história da educação no país e no mundo, sem menosprezar as outras áreas de atuação profissionais diversas que temos na sociedade como um todo.

Porém, há que se destacar que a modalidade de aulas remotas ter sido adotada de maneira abrupta e emergencial em função do contexto da pandemia trouxe para a educação avanço e retrocesso, simultaneamente, especialmente em se tratando do aluno com deficiência. Primeiro, porque não se há registros dessa modalidade de atendimento ter sido pensada anteriormente para esse público por se tratar de uma realidade em que o contato visual e a habilidade tecnológica devem ser considerados; segundo, porque a proximidade, a participação e a socialização do aluno com deficiência com os professores, colegas e ambiente escolar, colabora sobremaneira para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e, no caso das aulas remotas, esse contato cessou.

A comunidade escolar na sua totalidade teve que se adaptar a este movimento, a esta reclusão e, no que refere à educação inclusiva, foi uma adaptação do que já era adaptado. Ter como realizar este atendimento de forma remota foi um avanço no que concerne à atuação do professor regular, do professor de apoio, do professor do AEE, da família e principalmente do aluno. Nesse contexto, é negativo para o desenvolvimento do aluno não ter o contato presencial com todas as situações e indivíduos que compõem estas relações. Ser menos visto e menos percebido pelos demais é um retrocesso, bem como ser mais deixado a cargo do professor de apoio, quando a família pode não conseguir efetivar as intervenções que o professor faria presencialmente.

A proposta da educação inclusiva em Goiás, que se deu no período de 2006 até o ano de 2021, se apresenta através de seus documentos e orientações como uma proposta que se preocupa

em um atendimento educacional para todos, visando que o aluno com deficiência seja atendido em suas necessidades educacionais como os demais, porém sabemos que essa proposta não se efetiva na prática.

Os documentos, as diretrizes, as normas técnicas, as orientações pedagógicas, não condizem com a realidade e, inúmeros são os entraves que não permitem essa realidade de existir. Os entraves surgem na elaboração desses documentos, passam pela gestão escolar, pelos docentes, pela estrutura física da escola, até que cheguem ao atendimento educacional aos alunos de fato.

Diante disso, a busca pela equidade de atendimento para os alunos com deficiência é uma luta constante, uma busca de efetivação de direitos diária que, embora muito longe de existir em sua plenitude na prática, vem sendo discutida e implementada e que muito precisa ser estudada e debatida, para que novos e melhores esforços surjam e garantam uma educação de qualidade para os alunos com deficiência.

Mensurar avanços e retrocessos de forma imperativa como se pretendia inicialmente foi pretensão, prefiro afirmar neste ponto que, dilatando o olhar e refletindo sobre a literatura perscrutada foi possível evidenciar que o processo de inclusão caminha, ainda que sob nossa óptica lentamente, mas, possivelmente porque vivemos tempos de pressa e de efemeridades. Ou será porque falta investimentos? Vontade política? Autonomia da escola que abdicou da sua instituição? Qualificação docente? Enfim...

De modo que, avanços e retrocessos fazem parte do processo de concretização deste projeto que se constitui a idealização da sociedade contemporânea. Desse modo, auscultando sobre a atual política educacional cuja concepção é a inclusão de todos os alunos nos sistemas públicos de ensino, levou-me a outros diversos questionamentos. E, buscando o alinhavo necessário à guisa de concluir este estudo, recorri aos textos legais, apontando avanço e retrocesso já verbalizados no decorrer da pesquisa.

Entretanto, pensamos que foi relevante refletir sobre os documentos que nortearam as políticas de educação especial, uma vez que são estas que provocam as transformações no modo de definição da área, na redefinição do público para o qual essa modalidade de ensino se destina e, fundamentalmente, provocando alterações no tocante à organização do ensino e na estruturação dos serviços relativos à modalidade no país. De modo que, a educação especial foi e estará marcada por mudanças significativas que sinaliza ora avanço, ora retrocesso no sentido de garantir escolarização aos alunos com deficiência.

Destarte, os pontos nefrágicos da trajetória da inclusão nas escolas podemos destacar mudanças significativas, tais quais: mudanças nos discursos da área, a exemplo do discurso médico que durante longo período sustentou as ações voltadas aos alunos com deficiência; a definição da educação como um direito elegendo a escola como espaço privilegiado para a educação dos alunos com deficiência; a educação especial deixou de se constituir de forma paralela e substitutiva ao ensino comum; a concepção da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a possibilidade de oferta do AEE nas instituições especializadas; a compreensão de que as salas de recursos são os espaços nos quais o AEE deverá ser realizado e a busca de formação adequada dos professores da educação especial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo?:** um estudo da proposta de inclusão escolar da rede Estadual de Goiás, no município de Goiânia. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- ALVES, Ibrahim Martins. **Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás.**Dissertação. PUC Goiás. 2018.
- ALVES, Maria José De Moura. **A educação inclusiva nas escolas públicas municipais de Anápolis nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação docente.** Dissertação. PUC Goiás. 2010.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar.** 11 ed. Campinas: Papirus, 2007.
- AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas.** Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversdade20%20Implicação%20>
- BORDIEU, Pierre. **A reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: SEESP/MEC, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.** [recurso eletrônico. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019. Vários acessos.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502,** de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 20 de fev de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm Acesso em: 12 de fev de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.480**, de 16 de maio de 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm Acesso em: 12 de fev de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11 Acesso em: 12 de fev de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286 Acesso em: 20 de fev de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.522**, de 8 de outubro de 2018c. Promulga o Tratado de Marraqueche para Facilitar o Acesso a Obras Publicadas às Pessoas Cegas, com Deficiência Visual ou com Outras Dificuldades para Ter Acesso ao Texto Impresso, firmado em Marraqueche, em 27 de junho de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Decreto/D9522.htm Acesso em: 20 de fev de 2021.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 17 de fev de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso em: 12 de fev de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015a. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 17 de fev de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.234**, de 29 de dezembro de 2015b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113234.htm Acesso em: 20 de fev de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm Acesso em: 20 de fev de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.716**, de 24 de setembro de 2018b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm Acesso em: 20 de fev de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11/2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/157681-texto-referencia-educacao-especial-revisao/file> Acesso em: 10 de mar 2021.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARDOSO, Camila Rocha. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2013

CARVALHO, Lorena Resende de. **Entrevista**. O caso da Secretaria Estadual de Educação – Goiânia. Publicado em 12/12/2013 por Augusto Galery. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-secretaria-estadual-de-educacao-goiania-goias-brasil/> Acesso em: 15 de julho de 2021.

CENSO ESCOLAR – **Resumo Técnico do Estado de Goiás – Censo da Educação Básica – 2019**. Diretoria de estatísticas Educacionais – DEEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+Goi%C3%A1s+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/90db6e97-5ea5-4266-a46e-586a3d4d18e2?version=1.0>. Vários acessos.

CODATO, Adriano Nervo. **Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia**. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 25, p. 83-106, nov. 2005.

CORREIA, Luís M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino**. Porto: Porto Editora, 1997.

CORREIA, Luís M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2013.

CURY, R, J. Carlos. **A gestão democrática na escola e o direito à educação**. RBPAAE – v.23, n.3, p. 484, set./dez. 2007.

DUARTE, N. **A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3.ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Vygotsky e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001.

ESTRELA, Renata Tavares. **As contribuições da fonoaudiologia na inclusão educacional de pessoas com deficiência na rede estadual de educação em Goiás**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2013.

FERNANDES, E. M. **“Educação para todos -- Saúde para todos”**: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção à pessoas portadoras de deficiências. *Revista do Benjamin Constant*, 5 (14), pg. 3-19, 1999.

FERNANDES, R. C. A.; MEGID NETO, J. **Pesquisas sobre o estado da arte em educação em ciências**: uma revisão em periódicos científicos brasileiros. *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 6, Florianópolis, 2007.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372- 390.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FERREIRA, N.S.C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. Em Aberto. **Gestão escolar e formação de gestores**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado Da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 de julho de 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2013

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Políticas e Práticas Inclusivas no Ensino Fundamental de Primeira Fase**. Catalão, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Inclusiva. Campus Catalão da Universidade Federal de Goiás.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - FCC. Informe pesquisa: **Inclusão escolar em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/> Acesso em: 15 de fev de 2021.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “O preço de uma reconciliação extorquida”. In: TELES, Edson e SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010, pp. 177-186.

GIL, Marta. (coord.) (Rede Saci). **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** Realização USP, São Paulo, 2005.

GLAT, R. **Somos Iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica**, Banco Mundial, 2003, p. 01-63. Disponível em: www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf Acesso em: 21 de junho de 2021.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010**. Secretaria da Educação. Goiânia, 2009.

GOIÁS. **Lei N° 926**, de 13 de novembro de 1953. Cria o Instituto Pestalozzi e dá outras providências. (D.O. de 10-12-1953). Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/97594/lei-926 Acesso em 20 de jan de 2021.

GOIÁS. **Relatório Parcial de Gestão 2010**. Coordenação de ensino especial – assessoria técnica, Goiânia, setembro de 2010.

GOIÁS. **Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino Especial. Plano Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva — PEEDI: educação inclusiva garantia de respeito à diferença**, 2003.

GOIÁS. Secretaria Estadual da Educação. **Educação em dados — censo escolar de Goiás — 1999-2003**. Goiânia, 2003b.

GOIÁS. **Superintendência de Ensino Especial (SUEE)**. Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva. Goiânia, 1995.

GOMES, Dalson B. **Entrevista**. O caso da Secretaria Estadual de Educação – Goiânia. Publicado em 12/12/2013 por Augusto Galery. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-secretaria-estadual-de-educacao-goiania-goias-brasil/> Acesso em: 15 de julho de 2021.

GOMES, Dalson B. Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Estado de Goiás – PEEDI. In: **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 66-70.

GOMES, Selma Regina. **Escolarização patologizada: configurações de uma política educacional**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

GONZÁLEZ, Maria C. O. **Educação inclusiva: uma escola para todos**. In: CORREIA, Luís Miranda (Org.). Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2010. p. 57-72).

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JORDÃO, Uíara Vaz; JORDÃO, Maria de Lourdes Vaz; TARTUCI; Dulcéria. **Discurso dos professores de apoio do estado de Goiás**. Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 3775-3787. 3775.

KADLEC, V. P. S. e GLAT, R. **A criança e suas deficiências: métodos e técnicas de atuação psicopedagógica**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1984.

LEITE, Michele de Mendonça. **Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2017.

LIMA, Eunice Tavares Silveira. **Política de inclusão: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2014.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MACHADO, Rosângela. Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço e organização do Atendimento Educacional Especializado. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 5, nº 1. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. In: **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, 1997. p. 50-57.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos. In: **Revista Integração**, Ministério da Educação e do Desporto, SEESP, ano 8, n. 20. 1998. p. 30-32.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na Educação Inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 5, nº 1. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010.

MARQUES, R. **Educar com os pais**. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

MARTINS, L. A. R.; et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre-

docência em Psicologia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil. História e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 1996.

MELO, Kiara Karizy Guimarães de. **A produção do conhecimento em educação especial e educação inclusiva no centro-oeste brasileiro**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**, Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, p. 387- 559, set./dez. 2006.

MILANO, Lydia Godoy. **Educação inclusiva: do proclamado ao realizado - o caso da Escola Estadual Esperança**. 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

MISKOLCI, Richard. **Sexualidade e orientação sexual**. In: _____. Marcas da diferença no ensino escolar. São Carlos: EduFSCar, 2010.

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2019.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NUNES, Clarice; MADUREIRA, Isabel Pizarro, **Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, 2015. p. 1-19.

OLIVEIRA, Viviane Guimarães de Lucena. **Educação inclusiva: a intervenção de diagnósticos provenientes da área de saúde na atuação dos profissionais da educação**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2019.

PEREIRA, Glaucia Resende Marra. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2014.

REIS, Claudinei Vieira dos. **Tecnologia assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2014.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e

Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RESENDE, Leonardo Ângelo Stacciarini de. **Trilhas profissionais dos egressos do programa da Universidade Estadual de Goiás - licenciatura plena parcelada: educação física.** (Tese). 2019.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984** [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/editora/portal/pages/>. Acesso em 27 de Jan 2021.

ROCHA, Leonor Paniago. **Políticas educacionais de inclusão escolar das pessoas com deficiência em periódico científico brasileiro (2008-2012).** Tese. PUC Goiás. 2014.

RODRIGUES, David. **Equidade e educação inclusiva.** Porto: Profedições, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** Diálogo Educacional, v.6, n.19, p.37-50, set./dez., 2006.

SANTOS, Boaventura S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. Porto Alegre: UFRGS, **Revista Educação & Realidade**, V. 26, n. 1, 2001.

SANTOS, Ivone Rodrigues dos. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de educação de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR.** Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2016.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso.** (Tese). 2018.

SASSAKI, R. **Entrevista.** O caso da Secretaria Estadual de Educação – Goiânia. Publicado em 12/12/2013 por Augusto Galery. Disponível em: <https://diversa.org.br/estudos-de-caso/o-caso-da-secretaria-estadual-de-educacao-goiania-goias-brasil/> Acesso em: 15 de julho de 2021.

SASSAKI, R. K. **Entrevista.** In: Revista Integração, Brasília, v 8, n. 20, p. 8-10, ago. 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013 – (Coleção Memória da educação).

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

SILVA FILHO, José Carlos Moreira. **Entre a anistia e o perdão: memória e esquecimento na transição política brasileira- qual reconciliação?** In: ASSY, Bethania et al. (coord.). Direitos Humanos: justiça, verdade e memória. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

SILVA, Byanca Teles da Silva; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. O Atendimento Educacional Especializado: A Realidade na Rede Regular de Ensino Fundamental. Anais do **Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG (CEPE)**, v.4, 2017. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/10313/0>, acesso em 20 de janeiro de 2020.

SILVA, Daianne Naier da. **A Matemática na educação inclusiva para DI's: concepções e divergências entre as políticas da inclusão e a realidade escolar.** Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2019.

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás.** Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2014

SILVEIRA, Sirlane Vicente de Sousa. **Das políticas de inclusão escolar aos projetos políticos pedagógicos da rede comum pública de ensino de Jataí-GO.** Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2017.

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida. **Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás.** Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2017

SOUZA, J. P. de. **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada.** Campo Grande, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco 2006.

SOUZA, R.C.S. **Educação Inclusiva: perspectiva para além da deficiência.** Aracaju: Editora UFS, 2012.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, Agda Lovato. **O financiamento público da educação especial em Goiás – 2010 a 2013.** Dissertação. Universidade Federal de Goiás. 2015.

TIBALLI, Elianda F. A. Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: SOUSA, Luciana, F. E. C. P e LISTA, Werbena, M. S. de S. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TORRE, Saturnino de La; BARRIOS, Oscar. **Curso de Formação para Educadores.** São Paulo: Madras, 2002.

UNESCO. **Cenário da exclusão social no Brasil – 2017.** Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em 23 de junho de 2021.

UNESCO. **Declaração De Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

UNICEF. Relatório. Cenário da exclusão escolar non Brasil. 2017. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/downloads/guias-e-manuais/busca-ativa-escolar-v10-web.pdf> acesso em: 13 de julho de 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 de julho de 2021.

VIANA, Rui Gustavo Camargo. **O Estatuto da Pessoa com Deficiência (lei 13.146/15): avanços e retrocessos.** 2018. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/revista_juridica/ed_anteriores/39/artigos/artigo04.pdf

VIGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

ANEXO I

Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial

A comunidade científica vinculada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), ao Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao AcolheDown, vem por meio desta nota se posicionar quanto ao teor do Decreto Nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a nova política nacional de educação especial.

Pontuamos, inicialmente, alguns preceitos da Constituição Brasileira (1988): o art. 1º descreve entre os fundamentos da República Federativa do Brasil, a cidadania e a dignidade da pessoa humana; o art. 2º aponta como um dos seus objetivos fundamentais (item IV), “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação”, o que abarca as diferentes deficiências, e o art. 6º indica 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 [...] (CF, 1988). O Decreto n. 10.502, publicado em 30 de setembro de 2020, fere os artigos constitucionais mencionados, visto que possibilita a segregação de pessoas com deficiência, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados” e da autonomia das mães e pais de pessoas com deficiência em decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, inclusive sobre a educação.

Ao promulgar o Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008 e o Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009, tornando o Brasil signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que em seu art. 24 defende a inclusão incondicional, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem

como o aprendizado ao longo de toda a vida. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), criada sob sua referência, determina que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; e o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015, Art. 28). A presente política, instituída pelo Decreto nº 10502/2020, viola um direito humano da pessoa com deficiência assegurado constitucionalmente, quando viabiliza e legitima formatos educacionais na contramão das práticas inclusivas, corroborando para a segregação de tais sujeitos. Ao localizar no pressuposto da inclusão ou na “insuficiência da escola” a justificativa para não garantir o direito à convivência entre as diferenças, o presente decreto estigmatiza, exclui e segrega as pessoas com deficiência.

A defesa da dignidade e da equidade implica o reconhecimento da deficiência como parte da experiência humana e da demonstração de que o acesso às políticas e serviços em igualdade de condições com as demais pessoas são valores a serem afirmados. A Educação Inclusiva tem como pressuposto a desconstrução das práticas de segregação as quais pessoas com deficiência foram historicamente submetidas. Ela requer investimentos de diversas ordens, incluindo a formação continuada dos profissionais de educação, a contratação permanente de profissionais de apoio e a garantia de recursos pedagógicos em quantidade e variedade, capazes de atender às diferentes necessidades educacionais de cada aluno. Ademais, é indispensável a garantia de uma rede de atenção interdisciplinar e intersetorial que promova a articulação necessária ao atendimento integral às pessoas com deficiência, o que inclui o acesso às diferentes políticas públicas e direitos sociais.

Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno. As perspectivas que a antecedem eram pautadas em lógicas de correção e de normalização de seus corpos e funções,

contexto em que possibilidades de reconhecimento das diferenças como valor eram negadas. O Decreto nº 10502/2020 é considerado um retrocesso por retomar tais perspectivas há décadas superadas nos estudos sobre educação e na legislação internacional que a ampara, incluindo os tratados internacionais dos quais o país é signatário.

Em muitas oportunidades, governos deixam de implementar políticas de Estado que se fazem sentir na vida das pessoas, mas o presente decreto ao invés de contribuir no aperfeiçoamento de um marco legal, por um lado desconstrói os avanços obtidos, e, por outro, induz a sociedade a caminhar em direção a negação dos direitos postulando o segregacionismo. A escola, enquanto espaço plural e democrático, requer também investimentos na esfera da vida social e na superação de interesses puramente mercadológicos, que por um lado tendem a apoiar os desmontes no investimento público em educação e, por outro, atender a um nicho de interesses na superespecialização que é pautado em lógicas capacitistas, ou seja, que consideram a deficiência como déficit e incapacidade. Neste sentido, o referido Decreto compõe o cenário de esfacelamento do legado dos direitos atualmente vivenciado no Brasil que se expressa no franco desmonte das políticas sociais mediante negação dos investimentos necessários à sua implementação, estabelecendo cisões profundas com as conquistas democráticas da população brasileira.

O Decreto informa que tem como objetivos garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado”, promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito, assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar (Art. 6º). Entretanto, tais objetivos e seus desdobramentos conceituais apresentados como “inovações” configuram-se em nítidos retrocessos frente às conquistas históricas das Pessoas com Deficiência que precisam ser alvo de constante reflexão e revisão, além de debate amplo com a sociedade.

A Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, deu origem à Declaração de Salamanca, que pode ser evocada para reassumir compromissos com uma educação inclusiva e não discriminatória. Ela assume, dentre outros pressupostos valorosos, que escolas regulares, que possuam tal orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes

discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994, Art. 2).

A desresponsabilização do Estado e da sociedade na garantia da educação inclusiva como modalidade de ensino para pessoas com deficiência constitui prática discriminatória. Além de ter como princípio a ideia de que tais sujeitos são incapazes de participar do espaço escolar, evidencia-se uma conduta de não reconhecimento e de não responsabilização pela supressão das barreiras que produzem as limitações de participação plena, efetiva e em igualdade de condições às demais pessoas. Conforme a Declaração de Salamanca, quanto ao dever do Estado, faz-se necessário atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (Declaração de Salamanca, 1994, Art. 3).

O Decreto nº 10502/2020 ignora vozes dissonantes de famílias e movimentos civis que deveriam, através de ações participativas, discutir a importância da Inclusão como conceito orientador e prática possível. Vale ressaltar que a política por este dispositivo instituída não passou por discussão ampla com a sociedade e, especificamente, com representantes dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência. A participação social foi negada e o texto aprovado não condiz com a atualização esperada para a política anterior, posto que não considera os marcos normativos aprovados e em vigor na última década – todos em defesa da educação inclusiva como modalidade de ensino.

Pesquisas como a de Glat e Pletsch (2011) apontam que a Política Nacional de Educação inclusiva tem sido desrespeitada. Em pesquisa recente, Calheiros e colaboradores (2019) reafirmam em uma das conclusões que quando se amplia a rede de interações, maiores são as possibilidades de trocas e de aprendizagem, de valorização das práticas. Diante dos desafios relacionados às crianças com deficiência, faz-se necessário gerar mecanismos de confiança e troca entre saberes da saúde, da educação e das famílias. Há que se questionar como acionar o que já existe em políticas públicas para que possa incorporar programas como esse, em que as famílias e suas crianças são de fato protagonistas dessas relações. Somente dessa maneira é possível falar sobre inclusão e integralidade (pg. 12).

À luz dessas considerações, este coletivo de pesquisadores reafirma o seu repúdio ao Decreto 10.502, ressaltando que o caminho não é alterar a política de inclusão vigente no sentido de retrocedê-la, mas compreender tecnicamente como transformar os problemas em oportunidades, aprendizados e afirmação da inclusão. Esta nota pretende endossar as vozes de tantas outras entidades públicas, da sociedade civil e do movimento das pessoas com deficiência que imediatamente se levantaram contrárias a esta normativa que fere princípios constitucionais. Repudiamos qualquer retrocesso que tente impedir o avanço na direção de uma sociedade mais justa e plural. A saída não é retroceder, mas avançar, com financiamento, pesquisas e conhecimento e, principalmente, com a implementação de políticas públicas de inclusão social. Neste sentido, reiteramos também a urgente revogação da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de Dezembro de 2016, dispositivo que inviabiliza a implementação de práticas inclusivas, transversais e integrais mediante o congelamento de gastos sociais pelo período de vinte anos.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 01 out. 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Brasília, Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, 2015.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p.

SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de ; VIEIRA, Ana Carolina Dias ; CASTRO, Barbara S Madeira ; AGOSTINI, Olivia ; SMYTHE, Tracey ; KUPER, Hannah ; MOREIRA, Maria Elizabeth Lopes ; MOREIRA, Martha Cristina Nunes . De toda maneira tem que andar junto: ações intersetoriais entre saúde e educação para crianças vivendo com a síndrome congênita do vírus Zika. Cad. Saúde Pública [online]. 2019, vol.35, n.12 [citado 2020-10-02], e00233718.

Apoiam esta nota:

NIPPIS – Núcleo de Informação, Políticas Públicas e Inclusão Social (Fiocruz-Unifase)
 Inclusive – Inclusão e Cidadania
 Movimento Down
 Nit Down
 Chat21 – Central de Humanização e Acolhimento
 A trissomia do Amor 21
 M.A.E. Mães e amigos especiais
 Inclusivamente

Associação Angelman Brasil

ANEXO II

O Caso da Secretaria Estadual de Goiás Goiânia, Goiás, Brasil.

Augusto Galery¹

As barreiras quantitativas se referem à falta de abrangência das ações de implantação da inclusão sobre o total de escolas comuns. Solução: Despertar a vontade política de governantes e gestores.

Romeu Kazumi Sasaki

Introdução

O estado de Goiás foi uma referência nacional em educação inclusiva, graças a um inovador projeto encabeçado por seu superintendente de educação, Dalson Gomes, assessorado pelo renomado professor Romeu Sasaki. O apoio à inclusão nas salas de aula foi possível graças a um extenso programa de formação de multiplicadores, à contratação de professores de apoio para as escolas, à ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e à parceria com as antigas escolas especiais, transformadas em centros de atendimento educacional especializado. Dois núcleos específicos também auxiliaram as escolas no atendimento aos estudantes com deficiência: o Núcleo de Assessoria Educacional Multiprofissional e o Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar. A busca por desempenho escolar, no entanto, vinha exigindo uma nova postura da secretaria de educação, o que poderia colocar em risco os avanços obtidos no começo do século XXI.

Um encontro frutífero

Durante a década de 90, o professor Romeu Kazumi Sassaki trabalhava ativamente como consultor em sociedade inclusiva. Ele já era reconhecido como um dos responsáveis por introduzir o tema da inclusão no Brasil, contrapondo-se às ações segregadoras ou assistencialistas que eram voltadas às pessoas com deficiência naquela época.

1 Augusto Galery é coordenador do Centro de Estudos do Instituto Rodrigo Mendes, psicólogo, mestre em inclusão digital, doutor em psicologia social e pesquisador em sociedade inclusiva. Esse caso foi desenvolvido a partir de depoimentos dos envolvidos. Os casos do Projeto Diversa têm como finalidade ser utilizados por mediadores, em cursos de formação continuada, como base para discussões. Não servem, portanto, como endosso, fonte de dados primários ou de práticas pedagógicas efetivas ou inefetivas.

©Instituto Rodrigo Mendes. Licença Creative Commons BY-NC-ND 2.5. A cópia, distribuição e transmissão dessa obra são livres, sob as seguintes condições: Você deve creditar a obra como de autoria de Augusto Dutra Galery e licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes; é vedado o uso para fins comerciais; é vedada a alteração, transformação ou criação em cima dessa obra, a não ser com autorização expressa do licenciante.

Em 1998, houve um grande congresso em Goiânia sobre educação inclusiva, do qual Sassaki participou. Ele conheceu, nesse evento, um jovem professor chamado Dalson Borges Gomes, que fez a tradução para a Libras de sua palestra. Dalson, pedagogo com ênfase em administração educacional, trabalhava como intérprete da Associação de Surdos de Goiânia. Em 1999, com a entrada do novo governo de Goiás, o prof. Dalson assumiu a superintendência executiva da Secretaria Estadual de Educação. Até então, o quadro da educação especial de Goiás não era dos melhores.

Ele contou:

“Na época, nós tínhamos um diagnóstico que nos apontava da seguinte forma: 70% dos nossos municípios não tinha alunos com deficiência matriculados. Existiam as pessoas: crianças, jovens, adultos com deficiência. Mas eles não estudavam. Apenas 30% dos municípios tinha alunos matriculados.”

Dalson lembrou-se, então, da palestra de Romeu Sassaki e decidiu convidá-lo como consultor para implantar um projeto de educação inclusiva no estado.

Sassaki relembra:

“O que eu encontrei lá em Goiás? Eu já tinha uma noção do que estava acontecendo, dos anos anteriores. Até então, 1998, o estado de Goiás, na parte da educação, viveu quase 50 anos de uma prática de escolas especiais para alunos com deficiência. Era a cultura da época, a coisa mais natural, considerada mais lógica.”

O grupo que estava disposto a atuar com Dalson e Romeu era uma minoria, naquela ocasião – alguns poucos técnicos da secretaria de educação – e a proposta de inclusão encontrou uma forte reação da sociedade à ideia de que os alunos com deficiência deveriam estar na escola comum.

O primeiro passo foi fazer um trabalho de um dia inteiro com os assessores da secretaria, onde Romeu explicou o que era educação inclusiva e quais os seus princípios. Romeu definiu a inclusão no ambiente escolar como:

“O processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, deficiências etc.”

No segundo dia, Dalson reuniu aquelas mesmas pessoas para confirmar que a educação de Goiás seguiria os parâmetros que Romeu havia explicado no momento anterior, firmando a posição da secretaria e, ao mesmo tempo, pedindo auxílio para tal mudança.

A partir daí, Dalson pôde reestruturar sua equipe para avançar no tema da inclusão, começando com um treinamento mais extenso realizado por Romeu, feito em dois módulos de 40 horas cada. Seu primeiro desafio foi formar os professores da rede regular. Romeu lembrou:

“O Prof. Dalson, eu e sua equipe bolamos uma estratégia de capacitar, nesses módulos, agentes multiplicadores. O estado já era dividido em subsecretarias. Seleccionamos alguns municípios representativos de cada subsecretaria e pedimos que as escolas que faziam parte daquela região escolhessem quem tinha perfil de formador. Assim, reunimos cerca de 100 pessoas, representando o estado inteiro.”

Os 100 multiplicadores voltaram para suas regiões e capacitaram novas pessoas das subsecretarias que, por sua vez, foram capacitar os educadores dentro das escolas, fornecendo as ferramentas teóricas que necessitavam para mudar sua prática. Outra estratégia utilizada foi realizar laboratórios itinerantes, nos quais Romeu e uma equipe da secretaria iam até os municípios lidar com os problemas enfrentados ali. Dessa forma, a secretaria garantia que o professor que estivesse começando o trabalho de inclusão se sentisse apoiado em suas atividades.

Uma terceira estratégia, além do trabalho dos multiplicadores e dos laboratórios itinerantes, foi o incentivo ao registro de práticas desenvolvidas pelos educadores. Foram elaborados textos e vídeos didáticos sobre as experiências que aconteciam ali. Ao mesmo tempo,

o governo estadual investiu em adaptar arquitetonicamente as escolas de sua rede e capacitar tradutores de língua brasileira de sinais (Libras).

De acordo com Romeu, esses elementos garantiram a boa execução do projeto estadual de educação inclusiva. A relação das escolas com as famílias também foi alvo de atenção. Até então, as famílias eram chamadas na escola apenas para reuniões semestrais de pais ou quando havia problemas comportamentais dos filhos. Não havia participação efetiva deles na gestão. De acordo com Romeu:

2 Retirado de “O direito à educação inclusiva, segundo a ONU”, de Romeu Kazumi Sassaki. Disponível em Projeto DIVERSA: <http://diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=2608>.

“A família era vista como um complemento, como uma instância que não iria fazer parte da direção da escola. Nós, quando chegamos, colocamos a família no centro. No núcleo da escola. As famílias foram convidadas a participar das nossas reuniões. Demos capacitação para os pais, para que soubessem o que a escola estava fazendo com seus filhos.”

Esse convite aos pais e mães era essencial para que o modelo inclusivo das escolas não sofresse resistência das famílias e colocasse as crianças numa situação paradoxal, já que o preconceito em casa poderia se chocar com os comportamentos incentivados na escola. A partir daí, foi possível também convidar a comunidade para participar das decisões de planejamento pedagógico. Por exemplo, ela passou a ser consultada sobre temas que achava importantes que suas crianças e adolescentes aprendessem. Os quatro primeiros anos da assessoria de Romeu foram divididos em três etapas:

1. Conscientização: tinha com o objetivo de fazer os educadores entenderem o que era inclusão, a situação naquele momento e o que teria que ser modificado. Essa etapa

2. Implantação: o projeto de inclusão foi implementado e acompanhado em oficinas periódicas, durante dois anos.

3. Avaliação: no último ano, os resultados foram mensurados e apresentados para a sociedade goiana. A avaliação considerou depoimentos de diretores, educadores, pais e alunos. Assim, puderam entender como o projeto estava repercutindo nas escolas e dentro das salas de aula.

Após esses quatro anos, Dalson se manteve como superintendente-executivo da Secretaria de Educação de Goiás, cargo que ocupou por 16 anos.

Goiás: modelo de educação inclusiva no começo do novo século

A partir do projeto com o Prof. Romeu, Dalson teve a possibilidade de tornar Goiás uma referência em educação inclusiva, reconhecida por instituições como a Unesco e o Programa de Deficiência & Desenvolvimento Inclusivo do Banco Mundial.

Ele contou:

“De 1999 para cá, Goiás investiu muito numa rede de apoio à inclusão. Atualmente, cerca de 50% das 1050 escolas do estado tem salas de recursos multifuncionais. Temos a professora da sala de recursos, que atende o aluno no contraturno, mas temos também professores de apoio que ficam dentro da sala de aula, junto com o professor regente, auxiliando em relação a todos os alunos daquela sala. Temos hoje quase 300 intérpretes de língua de sinais. Somando, hoje, devemos ter quase 3000 profissionais de apoio à inclusão.”

Para manter a proximidade com um número tão grande de profissionais de apoio, foi criado o cargo de professor mediador da inclusão, ocupado por representantes da Gerência de Educação Especial nas 40 subsecretarias regionais estaduais de Goiás. Rogério de Moraes, professor mediador, explicou o que faz esse profissional:

“Somos uma ponte que faz a ligação entre subsecretaria, secretaria de educação, escola, pais e o essencial: entre a subsecretaria e o aluno. Esse é nosso foco. Esse é nosso público.”

Os mediadores faziam formações na secretaria estadual e atuam como multiplicadores em suas regiões, repassando o treinamento para professores regentes, professores de AEE e outros envolvidos. Para isso, a secretaria fornecia recursos didáticos, como videoaulas e textos, que podiam ser compartilhados com os outros profissionais das subsecretarias. Além disso, a secretaria também investiu na organização de centros e núcleos que auxiliassem as escolas no processo de receber a todos.

Centros de Atendimento Educacional Especializado

Um dos grandes desafios de Dalson e Romeu foi lidar com as tradicionais escolas especiais que existiam no estado. Ao mesmo tempo em que eles não queriam que essas instituições continuassem oferecendo escolarização segregada, havia todo um contexto político e cultural que exigia uma solução menos radical do que fechá-las. Mais que isso, havia um saber a ser aproveitado, que era necessário. Ou seja, por um lado tinha-se instituições que sabiam como lidar com as pessoas com deficiência mas que não iam mais educá-las e, por outro, as escolas, que receberiam esses estudantes sem nunca ter convivido anteriormente com eles.

A solução para esse problema foi transformar as antigas escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado (Cae). Seu papel seria duplo: por um lado, continuar atendendo os educandos com deficiência em suas especificidades, no contraturno escolar. Por outro, dar suporte aos profissionais das escolas, para prepará-los para o desafio da inclusão.

A indicação para que um estudante fosse para um Cae, ao invés de ser atendido nas salas de recursos multifuncionais, era feita pelo Núcleo de Assessoria Educacional Multiprofissional.

Núcleo de Assessoria Educacional Multiprofissional Uma forma de dar apoio à inclusão foi a formação do Núcleo de Assessoria Educacional Multiprofissional (Naem). Fazem parte dele, hoje, aproximadamente 50 profissionais, entre psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e psicopedagogos. Olinda Cabral de Melo, coordenadora do núcleo, contou quais os seus objetivos:

“Os objetivos do NAEM são bem claros: o atendimento dos alunos da rede estadual, principalmente na sondagem. Também fazemos a itinerância, que a gente não abre mão, e a formação dos professores.”

O trabalho de itinerância da equipe servia para orientar as escolas, indo até elas, de forma a conhecer sua realidade e construir alternativas concretas de atuação, o que seria dificultado caso não houvesse esse contato direto. A equipe itinerante também era habilitada a identificar e encaminhar os estudantes que precisassem de outros serviços que a escola não oferecesse e emitir pareceres, quando necessário.

A criação do núcleo foi uma forma que a secretaria estadual encontrou de atender às demandas de atendimento aos estudantes e educadores, ao mesmo tempo em que valorizava os profissionais de apoio às atividades escolares.

O Naem conseguiu ampliar o atendimento individualizado para corresponder às necessidades educacionais específicas dos estudantes que frequentavam a escola. Mas havia uma parcela das crianças que não conseguia estar presente na escola por períodos curtos ou longos, pois suas condições de saúde exigiam internações hospitalares.

Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar

“O Naeh é uma ajuda pedagógica eficaz que professoras da secretaria da educação fazem, dentro dos hospitais, para que crianças em processo de hospitalização, tratamento, adoecimento, reabilitação ou convalescência continuem estudando e não percam o ano letivo.”

É assim que Zilma Rodrigues Neto explica a função do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Naeh), sob sua coordenação. Esse programa foi implantado em 1999, com o nome de Projeto Hoje, dentro do escopo de projetos elaborados durante a assessoria de Romeu. A partir de 2010, tornou-se núcleo de atendimento. Tinha, em 2012, 43 classes hospitalares funcionando em 7 instituições. Outros 11 hospitais aguardavam professores e recursos para montagem das salas de aula. Em 13 anos de existência, já tinham sido atendidas mais de 25 mil estudantes, em todos os níveis de educação, do infantil ao universitário.

Uma assistente social cuidava das trocas de informação entre o núcleo, as escolas, as famílias e as instituições médicas, garantindo que todos tivessem as orientações necessárias para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos hospitalizados. Para definir o conteúdo que seria dado a eles, o Naeh contava com a parceria das escolas. O processo começava com a ‘escuta pedagógica’, onde era levantada a história desse aluno: de sua vida, de seu adoecimento e de seu histórico escolar. Explicou Zilma:

“É a partir desse momento que a gente vai determinar quais são as necessidades da pessoa para começar o atendimento escolar. Então, o plano de aula é feito diariamente. Mas sempre com o olhar atento à matriz curricular a qual ela pertence. Isso porque alguns centros em que atuamos são referências nacionais. Nós recebemos crianças e adolescentes de diversas partes do Brasil. O Hospital Araújo Jorge, por exemplo, é um centro de referência no tratamento oncológico e recebe crianças do Acre, do Mato Grosso, do Tocantins, do interior de Goiás e até do interior de São Paulo... Então, como nós recebemos crianças de diversos locais, nós não trabalhamos com plano anual, e sim com planos de aula. Por isso, é importante o trabalho do serviço social, que entra em contato com as instituições escolares para colher esses dados.”

O processo de retorno para a escola começava com uma avaliação médica do quadro clínico do estudante, feito pela instituição hospitalar. Caso não houvesse riscos para sua saúde, o educando também era avaliado pela equipe pedagógica do Naeh para dar informações à escola sobre a situação atual dele, numa perspectiva de inclusão. No entanto, poderia acontecer da pessoa receber alta hospitalar mas ter um período de convalescência em casa. Nesse caso, o Naeh também oferecia atendimento escolar domiciliar, que era realizado em 11 municípios: Anápolis, Itaberaí, Cabeceiras, Caldas Novas, Goianira, Caiapônia, Itaguaru, Iporá, Rubiataba, Morrinhos, Piracanjuba e Santa Helena.

Zilma alerta, no entanto, que a finalidade do atendimento hospitalar era o retorno à escola regular. E essa modalidade de educação teria, inclusive, um impacto positivo sobre o aluno. Ela resumiu:

“Eu percebo que todo esse trabalho é de cunho inclusivo. Quando a criança chega no hospital, à medida que ela vai sendo atendida, ela percebe que, apesar de estar doente, ela continua aprendendo, o que favorece seu processo de cura. E percebendo que está no processo de cura, ela vai sentir o desejo de continuar aprendendo, de continuar envolvida com a escola, de voltar para sua vida normal.”

Caees, Naem e Naeh faziam parte do projeto que tornaram Goiás referência em educação inclusiva. O projeto em conjunto com Romeu Sasaki durou oito anos. Dalson se consolidou no cargo de superintendente. Como o estado já vinha investindo na escola para todos, a legislação nacional de 2008, que privilegia a inclusão, não afetou significativamente as políticas de Goiás. No entanto, os novos tempos trouxeram novos desafios.

Desafios

O ano de 2011 marcou muitas mudanças para a secretaria de educação. Foi empossado um novo secretário de educação com uma visão que privilegiava o desempenho escolar, a relação idade/série e a gestão de recursos³. Essa visão mais generalista da educação podia ter o impacto de diminuir a atenção sobre certas políticas específicas. Disse Dalson:

“A gente tem constantemente discutido, aqui na secretaria, a questão da política de educação inclusiva estar na agenda. Eu costumo falar que o Estado normalmente não age. Ele reage. Para qualquer política pública entrar na agenda do governo, a sociedade civil tem que se manifestar. Muitas vezes, o governo fica preocupado com políticas públicas generalistas, voltadas para a maioria. E as minorias – educação indígena, educação de

quilombolas, educação dos alunos com dificuldade de aprendizagem, de regiões mais vulneráveis e dos alunos que fazem parte da educação especial, que são as políticas focalizadas – às vezes, não entram na agenda. Temos dito que são importantes as políticas generalistas, mas as políticas específicas não podem ser deixadas de lado.”

3 Como é possível perceber pelas metas do Pacto pela Educação, projeto de governo do secretário Thiago Peixoto, disponível em <http://www.sec.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/metasp>.

Um exemplo desse impacto foi a diminuição do número de profissionais de apoio ao estudante com deficiência na rede, resultante da busca por redução de custos. Anteriormente, havia um destes profissionais em cada sala de aula que tivesse alunos com necessidade de suporte. Após o início da nova gestão, decidiu-se limitar o número para apenas um auxiliar por escola.

Consequentemente, quando havia mais de uma criança que precisasse de ajuda num mesmo período, era necessário que o auxiliar se deslocasse de uma turma para outra. Essa mudança trouxe alguns problemas e a secretaria de educação estava revendo a nova política.

Um outro desdobramento foi a ênfase na oferta de formação à distância para os professores, o que levou alguns cursos presenciais a serem extintos, como o que promovia a educação física inclusiva nas escolas. A educação física tem sido vista como um desafio para a inclusão, por sua ênfase no esporte de alto rendimento. Esse curso, elaborado por Carmen Makhoul, objetivava formar os professores de educação física que tinham, em suas turmas, estudantes com deficiência, para atuarem de forma diferenciada de modo a permitir que todos os estudantes participassem de suas aulas. Para isso, era necessário ensinar a esses professores que a educação física não se trata de aptidão para os esportes, e sim de cultura corporal. Além de um módulo de sensibilização, cada conteúdo era trabalhado em quadra, com a presença de pessoas com deficiência.

Em três edições, o projeto da Professora Carmem formou cerca de 100 professores. Em 2011, a secretaria suspendeu o curso para reestruturar as ações da secretaria. A partir daí, houve uma preocupação de se manter os professores o máximo possível dentro de sala de aula, além de uma ênfase no ensino do português e da matemática, para garantir a eficiência dos alunos na parte acadêmica do aprendizado. A secretaria passou a privilegiar as formações à distância e o curso não foi mais retomado.

Em 2011, também foi aprovada a lei 7611/11, que retornou a possibilidade de as escolas segregadoras receberem verbas públicas para educar os alunos que recebem educação especial. Com isso, os Caees poderiam voltar a atuar como escolas para os estudantes com deficiência. Lorena Resende, gerente de ensino especial do estado de Goiás, analisou:

“O desejo, do fundo do nosso coração, era de que todos os alunos, sem nenhuma exceção, fossem para o ambiente comum. A gente acredita nessa proposta, nessa política. Mas a nossa realidade mostrou, no decorrer dos anos, desde 99 para cá, que infelizmente, a nossa estrutura não consegue atender a essa proposta. Existem alguns alunos que não vão, e aqui eu não estou dizendo que o problema esteja centrado neles. Não são eles que não conseguem. Nós não conseguimos atendê-los na rede comum por conta de questões da estrutura. Então a gente está achando que pode haver uma mudança e que, além do AEE, que os centros especializados ofereçam também de uma forma muito específica, a escolarização para esses alunos que tem déficit intelectuais muito acentuados e que não foram para a rede comum.”

Goiás, estado que já foi referência em educação inclusiva, vivia, assim, a possibilidade do retorno das escolas especiais. Ou será que a secretaria de educação conseguiria manter a inclusão na pauta das políticas públicas do estado?

