

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE
SINOP – UNEMAT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

ROSIVANE SOUSA PEREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ**

SINOP - MT

2022

ROSIVANE SOUSA PEREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ**

Defesa de Trabalho Final de Curso ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade do Estado de Mato Grosso – Carlos Alberto Reyes Maldonado UNEMAT, Campus Universitário de Sinop, na linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, sob orientação do Prof. Dr. Lúcio José Dutra Lord.

SINOP - MT

2022

ROSIVANE SOUSA PEREIRA

**UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO
MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ**

Defesa de Trabalho Final de Curso ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade do Estado de Mato Grosso – Carlos Alberto Reyes Maldonado UNEMAT, Campus Universitário de Sinop, na linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, sob orientação do Prof. Dr. Lúcio José Dutra Lord.

Defesa de Dissertação em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Lúcio José Dutra Lord (UNEMAT)
(Orientador).

Professora Dra. Sandra Luzia Wrobel Straub
(Avaliadora Titular Interna ao PROFEI).

Professora Dra. Edneuzza Alves Trugillo
(Avaliadora Titular Externa ao PROFEI).

FICHA CATALOGRÁFICA

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

P436u	<p>PEREIRA, Rosivane Sousa Pereira. Um Estudo Sobre a Experiência da Educação Inclusiva no Município de Santarém-Pará / Rosivane Sousa Pereira Pereira - Sinop, 2022. 121 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)</p> <p>Trabalho de Conclusão Final - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profei, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022. Orientador: Lúcio José Dutra Lord</p> <p>1. Educação. 2. Inclusão. 3. Aluno com Deficiência. 4. Santarém. 5. Políticas Educacionais. I. Rosivane Sousa Pereira Pereira. II. Um Estudo Sobre a Experiência da Educação Inclusiva no Município de Santarém-Pará: .</p> <p>CDU 376</p>
-------	--

À minha mãe Rosa Clara Sousa Pereira (*in memoria*), que mesmo com pouco estudo sempre incentivou-me a buscar um futuro melhor através da educação formal.
A todos que trabalham em prol de uma Educação Inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, tenho o prazer de externar minha gratidão às pessoas tão importantes e especiais que fizeram parte de minha trajetória até aqui. Em primeiro lugar, a Deus, que foi minha fortaleza e sustentação.

À minha mãe, Rosa Clara Sousa Pereira (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar e comemorou comigo minha aprovação para o mestrado; a cada momento no qual as angústias e a vontade de desistir batiam em minha porta, lá estava a lembrança do abraço e do carinho que recebi dela ao iniciar essa trajetória.

À minha filha, Lara Evelyn, minha irmã, Roseth Sousa e meu namorado, Edimar Monteiro, que embora preocupados com madrugadas nas quais fiquei acordada, me dedicando ao mestrado, com crises de fibromialgia, incentivaram-me, com todo amor e carinho, a continuar, além de cuidarem de mim e dar toda assistência necessária.

À minha família, meu pai, Domingos Silva, meus irmãos, Rosiane, Dorivan e Diego, meus cunhados(as) e sobrinhos, que, mesmo sentindo a minha ausência em seu dia a dia, deram-me apoio e incentivo para realizar esse sonho, que não era só meu, mas fazia parte dos ideais de minha mãe.

Aos meus colegas do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), que, mesmo não os conhecendo presencialmente, tornaram-se alicerce na construção dessa obra. O que falar de Berenice, Maiby, Maria Aparecida, Rebeqa e Altidas? Foram fundamentais e dividiram comigo angústias, dúvidas, crises de insegurança e a felicidade de cada etapa vencida.

À professora Dra. Sandra Luiza Wrobel Straub, que me acolheu e incentivou a novas reflexões e leituras. Ao meu orientador professor Dr. Lúcio José Dutra Lord, que, com seu olhar comprometido, acolheu minhas dúvidas e contribuiu para a análise das minhas práticas, propondo reflexões e busca de novos conhecimentos.

Às minhas amigas e irmãs de coração, Alcineide, Gorete e Eliete, pelo apoio constante e por me motivarem a seguir a vida acadêmica.

À Renata que se tornou uma grande parceira nesta trajetória acadêmica.

Aos profissionais da educação que fizeram parte do meu projeto de pesquisa; e a todas as pessoas que estiveram comigo, incentivando-me e que, de alguma forma, colaboraram com este trabalho.

Se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

RESUMO

O crescente ingresso de alunos com deficiência na Educação Básica pública implica na necessidade de mudanças estruturais, uma vez que não se trata apenas de incluir o aluno no ambiente escolar e sim de garantir o direito de aprendizagem a todos. Desse modo, a presente pesquisa visa contribuir com o tema da Educação Inclusiva, para isso, investiga o percurso histórico do processo de inclusão no município de Santarém - PA. Como objetivo, pretendeu-se investigar práticas educacionais inclusivas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém - PA, desde a implementação da Educação Especial no ano de 1991 na Rede Municipal de Educação até os dias atuais. O estudo foi desenvolvido por meio de abordagens metodológicas qualitativas, com revisão bibliográfica, com estudo documental e legislativo e com coleta de dados primários mediante entrevistas e questionários junto ao coordenador e ex-coordenadores de Educação Especial da Rede Municipal e aos coordenadores pedagógicos e gestores de escolas públicas locais. A sistematização dos dados foi realizada a partir de análise de materiais obtidos e registrados no diário de campo, bem como aqueles produzidos nos questionários, nas entrevistas e nos relatos dos sujeitos da pesquisa. O estudo concluiu que é dever da escola e do Estado fornecer educação para todos, para os alunos com deficiência, é preciso que seja uma Educação Inclusiva, sem segregação, para isso, a escola pode fazer uso de Salas de Recursos Multifuncionais e capacitar seus profissionais para lidar com esse público. As análises permitiram traçar uma proposta de produto educacional – que é um requisito do Mestrado Profissional no qual esta pesquisa se desenvolve –, apresentado como um guia orientativo, que visa contribuir com a comunidade educativa de modo a facilitar e a cooperar no processo de Educação Inclusiva. Assim, esse produto visa auxiliar na correção da principal limitação identificada pela pesquisa: o conhecimento parcial de Política Nacional de Educação Especial por parte da gestão municipal de educação e dos demais sujeitos entrevistados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; aluno com deficiência; Santarém; Políticas educacionais.

ABSTRACT

The growing number of students with disabilities in public basic education implies the need for structural changes, since it is not only about including the student in the school environment, but also about ensuring the right to learning for all. The present research aims to contribute to the theme of inclusive education, for this it investigates the historical course of the inclusion process in the municipality of Santarém - PA. The goal was to investigate on the inclusive educational practices developed by SEMED Santarém - PA since the implementation of Special Education in 1991 in the Municipal Education Network until today. The study was developed through qualitative methodological approaches, with bibliographic review, documentary and legislative studies, and primary data collection through interviews and questionnaires with the coordinator and former coordinators of Special Education in the municipal education network, pedagogical coordinators and managers of local public schools. The systematization of the data was carried out based on the analysis of the materials obtained and registered in the field diary, as well as those produced in the questionnaires, interviews and the reports of the research subjects. The study concluded that it is the duty of the school and the State to provide education for all, for students with disabilities, it needs to be an Inclusive Education, without segregation, for this, the school can make use of Multifunctional Resource Rooms and empower its professionals to deal with this audience. The analyses allowed us to outline a proposal for an educational product – which is a requirement of the Professional Master's program where this research is being developed –, presented as a guide, which aims to contribute to the educational community in order to facilitate and cooperate in the inclusive education process. This product aims to help correct the main limitation identified by the research, which is the partial knowledge of the National Policy on Special Education by the municipal education management and the other subjects interviewed.

KEY WORDS: Education; Inclusion; Disabled student; Santarém; Educational policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa, entre os anos de 2016 a 2020.....	37
Tabela 2 – Quantitativo de artigos encontrados nas bases de dados eletrônicas	55
Tabela 3 – Documentos analisados para produção do trabalho	55
Tabela 4 – Números de professores na Educação Especial	67
Tabela 5 – Número de professores na Educação Especial e grau de formação específica, de acordo com dados do Setor de Educação Especial no ano de 2021 .	68
Tabela 6 – Profissionais que atuaram no AEE no ano de 2021	69
Tabela 7 – Alunos do atendimento Educacional Especializado	70
Tabela 8 – Lista de escolas	74

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CT	Condutas Típicas
DA	Deficiente Auditivo
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DF	Deficiente Físico
DI	Deficiente Intelectual
DM	Deficiente Mental
DMU	Deficiência Múltipla
DV	Deficiente Visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
ONU	Organização das Nações Unidas
PME	Plano Municipal de Educação
PNEE	Política Nacional da Educação Especial
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNEEs	Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	19
2.1 O papel do município de Santarém na efetivação da Política Nacional da Educação	21
3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO DE ELABORAÇÃO E A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS.....	25
3.1 A Educação Inclusiva no Brasil.....	31
3.2 Política Nacional da Educação Especial: aspectos conceituais.....	39
3.3 Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado	42
3.4 Decreto nº 10.502/2020: uma Educação Especial equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida	52
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
5 ESTUDO SOBRE A EXPERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DADOS E ANÁLISES	59
5.1 Implementação do paradigma da Educação Inclusiva no município de Santarém.....	60
6 PRODUTO EDUCACIONAL	75
7 CONCLUSÕES	76
APÊNDICE I.....	83
APÊNDICE II.....	85
APÊNDICE III.....	87

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa emergiu do meu interesse em compreender a educação especial, sobretudo, como garantia de direito das pessoas com deficiência, e na qual peço licença para descrever, brevemente, minha trajetória para apresentar meu processo de inserção na educação como professora e, de que maneira surgiu a necessidade de conhecer e de aprimorar meu conhecimento a respeito da educação especial. Feito isso, posteriormente, o estudo assumirá a impessoalidade.

No ano de 1999, ingressei na Rede Municipal de Educação no município de Santarém, no Pará, como professora em uma escola municipal da área rural. A escola atendia, nesse ano (1999), dez turmas do Ensino Fundamental I e II, e, em uma delas, na turma de 4ª série, havia 25 alunos, destes, percebi que um aluno não conseguia desenvolver as atividades pedagógicas propostas.

A princípio, observei que o aluno tinha dificuldade em manter a atenção e a concentração dentro da sala de aula, ficava agitado e andava pela sala, quando sentava, seu tempo de concentração era muito limitado, ficava em média cinco minutos focado nas atividades que lhe eram propostas. Percebi que pouco manuseava o lápis, não conseguia utilizar a tesoura, apresentava pouca habilidade na coordenação motora fina, irritava-se ao ser contrariado ou quando havia insistência na execução de alguma atividade.

Ao perceber essas dificuldades no desenvolvimento do aluno, busquei informações na coordenação pedagógica e na direção da escola a respeito do desenvolvimento desse aluno. O setor pedagógico da escola informou, na época, que não deveria me preocupar, pois ele estava lá só “encostado”, ou seja, estava frequentando a escola sem estar matriculado, e que, por isso, não se tinha nenhum trabalho específico ou voltado para sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Ainda me foi relatado que ele só estava na escola enquanto a mãe tentava conseguir para ele um benefício da previdência; a escola, sem nenhuma preocupação, negava um direito para aquela criança. Tal situação causou-me estranhamento, incômodo e indignação frente ao que estava acontecendo, uma vez que eu estava fazendo parte desse sistema totalmente exclusivo. Diante disso, procurei obter informações sobre o aluno com seus responsáveis, os quais informaram tratar-se de uma deficiência adquirida após um acidente automobilístico e que era seu primeiro ano na escola.

Após isso, fui à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) buscar orientações e saber o que poderia fazer para ajudar o aluno em sua inserção no ensino comum. Na ocasião, recebi a orientação de que a escola deveria fazer sua matrícula no ensino regular, e eu, como professora, fazer um curso voltado ao atendimento de pessoas com deficiência, que era ofertado pelo Setor de Educação Especial na referida secretaria.

No início do curso de orientações sobre Educação Especial e o atendimento aos alunos com deficiência, percebi que minha formação de nível médio magistério proporcionou-me poucos conhecimentos sobre essa temática. Assim, durante o curso, tudo o que era apresentado e/ou abordado era novidade. Comecei a conhecer as legislações específicas que asseguram o direito das pessoas com deficiência, o que desencadeou o interesse em compreender as políticas públicas voltadas à Educação Especial, bem como atuar na defesa desses direitos. Após a conclusão da formação continuada, retornei à comunidade e iniciei o trabalho na área de Educação Especial na escola. Fora providenciada a matrícula do aluno no ensino comum e, junto à escola, foi realizado o encaminhamento do aluno à área de saúde para os acompanhamentos clínicos necessários.

Um ano depois, iniciei cursos específicos na área e fui chamada pela SEMED para compor a equipe de Educação Especial. Nesse período, fui para a cidade de Belém - PA, capital do estado, fazer um curso de aperfeiçoamento na área de deficiência visual e, também, cursei Pedagogia e realizei uma especialização em Educação Especial. Essas experiências me instigaram a desenvolver trabalhos e projetos direcionados à Educação Especial, o que me levou a ingressar na equipe de avaliação do Setor de Educação Especial da SEMED.

No ano de 2007, assumi a coordenação do referido setor em meio a um cenário de mudanças nacionais das políticas de inclusão da Educação Especial, pois estava sendo elaborada a política de inclusão, que acenava para grandes mudanças na forma de atendimento destinado a pessoas com deficiência. O que se constatou com a publicação da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que assegura a inclusão escolar da pessoa com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e superdotação ao ensino regular. Nesse contexto, foram implementadas, no município de Santarém - PA, ações que estimulassem a matrícula de alunos em escolas comuns da Educação Básica e a matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da

própria escola, seguindo as diretrizes apresentadas na PNEEPI 2008.

De acordo com Goch (2017), o número de alunos da Educação Especial, matriculados na Rede Municipal de Santarém, passou de 291, no ano de 2003, para 1309, em 2016. Esse crescimento despertou o interesse em pesquisar como se desenvolve o processo de inclusão com foco na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, analisando sua aplicabilidade na prática pedagógica da Educação Básica, pois essa lei apresenta, como objetivo principal, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

Ao iniciar o mestrado, a intenção inicial foi voltar no tempo e fazer uma análise da portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, e verificar as mudanças e o avanço na Educação Especial após essa portaria, assim como conhecer o processo educacional que vem sendo efetivado pela Secretaria de Educação do município de Santarém - PA.

Diante desse relato, vejo que é de fundamental importância o investimento na formação do professor, dando ênfase à Educação Especial. De acordo com Bezerra (2016, p. 281),

[...] a educação especial não pode ser apenas mais uma disciplina a figurar no currículo universitário, mas sim uma temática que perpassa todas as outras disciplinas curriculares: a Didática, a Psicologia da Educação, as Metodologias de Ensino, o Estágio Supervisionado e assim por diante.

Pois, só assim, pode-se vislumbrar uma educação com mais qualidade, que respeite a diversidade, avaliando, a todos, o acesso à escola, com garantia de atendimento as suas necessidades, sem precisarmos levantar a bandeira da inclusão. “É corrente o discurso em defesa da escola e ensino de qualidade para todos, com atenção às necessidades educacionais especiais de cada estudante” (BEZERRA, 2016, p. 275), essa perspectiva não se consolida, visto que vem apresentando-se apenas como cumprimento aos tratados internacionais feitos pelo país, sem ter tido investimentos necessários que dessem conta de tamanha responsabilidade.

Nesse sentido, sinto-me como parte integrante de um grupo que busca

assegurar uma escola unitária, que atenda a todos sem distinção. Porém, com garantia de recursos necessários que garantam o acesso e a participação dos alunos para tornarem-se atores independentes de sua própria história.

Esta pesquisa intitula-se: “Um estudo sobre a experiência da Educação Inclusiva no município de Santarém - Pará”, e tem como tema a Política Nacional de Educação Especial, apresentado neste Trabalho Final de Curso (TFC) e amplamente debatido pela área da Educação e pela área jurídica, sendo objeto polêmico e gerador de críticas. A partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, documento elaborado pela Portaria nº 555/2007 do governo federal, a oferta de vagas nas escolas regulares passou a ser direito das famílias e das crianças com deficiência, visando garantir a permanência desse público que, durante muito tempo, ficou fora do banco da escola regular de maneira efetiva e inclusiva.

A Constituição Federal de 1988, além de definir a educação, do artigo 205 ao 214, estabelece os direitos e os deveres que os pais possuem ao matricularem seus filhos em uma escola, e caracteriza-se como uma política pública instituinte para o Estado Brasileiro. Ao mesmo tempo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 –, é caracterizada como uma política regulatória para a organização da educação nacional. Assim, essas duas legislações são marcos que estruturam a política educacional brasileira, pois foi estabelecida a elaboração de diretrizes de políticas educacionais federais em documentos e planos.

O Ministério da Educação apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Portaria nº 948/2008), como um documento norteador para os sistemas de ensino na construção de uma Educação Inclusiva na escola de ensino regular, a fim de garantir a todos uma educação plena e de qualidade, sem distinção; visando a diversidade e a inclusão de minorias. Além disso, tem como base os direitos humanos já afirmados na Constituição Federal de 1988. Desse modo, estabelece a educação como um dever do Estado, e como um direito de todos, podendo ser demandado em qualquer época da vida (LORD, 2018, p. 299), com o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas, com profissionais qualificados e ambientes preparados para atendê-los no mesmo espaço.

Em suma, o objetivo dessa política é assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos, tenham eles necessidades especiais ou não, uma vez que a

realidade que se mostra aponta para falhas no sistema educacional no que diz respeito à garantia do direito à educação para todos os cidadãos. Nesse sentido, essa política procura enfrentar esse paradigma ao oportunizar o acesso a uma educação especial pautada na inclusão e no desenvolvimento pleno do indivíduo. Contudo, essa política vai de encontro com a realidade escolar atual, na qual falta recursos humanos, físicos, tecnológicos e estruturais que garantam o sucesso de sua aplicação. Diante desse prisma, mudanças, adaptações e avanços, em todos os cenários, são necessários para a efetivação dessa política.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que constituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, orienta que os sistemas de ensino devem matricular os alunos público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na própria escola ou em centros especializados (BRASIL, 2009). Assim, deve-se promover a inclusão, para que a socialização do aluno no AEE e no ensino regular seja equitativa e que, em ambas modalidades, possa usufruir da aprendizagem proposta para aquela turma.

Observa-se que o Decreto nº 7.611, de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, determinando que o atendimento educacional especializado é dever do Estado, e este deve garantir um sistema educacional inclusivo ao público-alvo da Educação Especial, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades em todos os níveis, disponibilizando aprendizado ao longo de toda a vida. E, para o fortalecimento das matrículas dos alunos especiais na escola comum e distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula aos alunos público-alvo da Educação Especial, tendo garantida uma matrícula no ensino comum e outra na Educação Especial (BRASIL, 2011).

As pesquisas demonstram que a implementação de Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva corrobora com um crescente número de matrículas de alunos com deficiência na escola pública regular de ensino. A Somos Educação (2020) expõe que, embora exista uma dívida social do país no que tange a educação sistematizada das pessoas com deficiência, é possível perceber que já houve avanço significativo no que se refere à inserção deles na escola, sobretudo, nas classes comuns da Educação Básica, evidenciado pelos dados de 2020 do Anuário Brasileiro da Educação Básica do Todos pela Educação, comparando com os números dos anos de 2009 e de 2019, em que

passou de 387.031 para 1.090.805 o número de alunos matriculados.

A elevação do índice de alunos com deficiência nas escolas públicas da Educação Básica reflete diretamente em mudanças estruturais, pois não se trata apenas de incluir o aluno no ambiente escolar, mas sim oferecer todo o suporte que ele precisa, sendo necessário a escola possuir uma estrutura que garanta o direito de participação e aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), estabelece no inciso VI que:

os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008).

Assim, o trabalho “Um estudo sobre a experiência da Educação Inclusiva no município de Santarém - Pará”, que ora apresentamos, propôs uma reflexão a respeito das práticas educacionais inclusivas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santarém - PA, desde a implementação da Educação Especial na Rede Municipal de Educação até os dias atuais. Para compreender essas práticas, foram levantados os seguintes questionamentos: Como tem se dado a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) 2008 nas escolas de Ensino Fundamental do município? Quais os alcances do processo de inclusão após dez anos da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Quais as políticas municipais da Educação Inclusiva foram implementadas nesse município?

O estudo, por ora realizado, tem como objetivo geral investigar práticas educacionais inclusivas desenvolvidas pela SEMED Santarém – PA, desde a implementação da Educação Especial no ano de 1991 na Rede Municipal de Educação até os dias atuais. E como objetivos específicos, têm-se: a) Correlacionar as práticas educacionais inclusivas desenvolvidas nas escolas, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial; b) Traçar os reflexos do processo de inclusão escolar no município; c) Delinear diagnóstico da implementação das políticas de inclusão no município; e d) Inferir propostas que contribuam para a

prática pedagógica inclusiva dos professores, pautadas nos direitos legais dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A pesquisa visa contribuir com a sociedade, de modo que conheça o percurso histórico do processo de inclusão no município desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborando um panorama das práticas desenvolvidas e dos desafios encontrados e, conseqüentemente, promovendo um produto educacional como suporte pedagógico especializado que favoreça acessibilidade e implementação de práticas inclusivas.

Para o desenvolvimento do trabalho, usou-se como metodologia o cunho qualitativo, delineado de forma descritiva ao propor o registro documental dos programas, projetos e ações da agenda da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de acordo com a questão investigativa. No que tange a pesquisa qualitativa, Flick (2007) assevera que

os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2007, p. 20).

O estudo caracterizou-se como bibliográfico e documental em relação ao objeto pesquisado. Cabe ressaltar que não se teve a pretensão de avaliar o ciclo de desenvolvimento das políticas educacionais no sistema e nem nas escolas, somente registrá-las conforme a periodização supracitada.

O Trabalho Final de Curso está dividido em sete seções, sendo a primeira a introdução, na qual destaca-se a justificativa e os objetivos. A segunda seção apresenta o contexto da pesquisa: o município de Santarém e a Educação Inclusiva. A terceira seção trata da legislação brasileira de Educação Especial, da Política Nacional da Educação Especial, do atendimento na Educação Especial e do Decreto nº 10.502/2020. Na quarta seção, destacam-se as metodologias e os procedimentos. A quinta seção é referente aos dados e as análises. A sexta seção discorre acerca do produto educacional; finalizando com as considerações finais.

2 CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Santarém foi fundada em 22 de junho de 1661 pelo missionário jesuíta Padre João Felipe Bettendorff, como Missão dos Tapajós (AMORIM, 2013). Em 14 de março de 1758, foi elevada à categoria de vila pelo governador da Província do Grão-Pará, Francisco de Mendonça Furtado, e, em 1848, por meio da Lei nº 145, passou para a categoria de cidade (GOCH, 2017).

Figura 1 – Município de Santarém - PA



Fonte: Disponível em: https://www.bing.com/images/santarjem_1.jpg (700x411) (romanews.com.br).

A origem do nome “Santarém” remonta uma lenda portuguesa da região da Nambância, lá vivia uma jovem chamada Irene, filha dos nobres Ermígio e Eugenia. A bela moça desapontou seus pais ao recusar o pedido de casamento de Teobaldo, cidadão rico do lugar, e optar pela vida religiosa. Teobaldo não aceitou a recusa e sequestrou Irene. Num ato cruel, ele a degolou e jogou o corpo no rio Nabão, que o arrastou até o rio Tejo, sendo conduzido até a praia em frente a cidade de Scalabis, onde o corpo da jovem Irene foi resgatado pelos anjos que lhe construíram um lindo túmulo de mármore.

A veneração a jovem Irene foi tamanha que a cidade de Scalabis passou a ser denominada, Santa Iria, Santa Irene, Sant'Irene e, posteriormente, chamada de Santarém, nome que até hoje é usado pela cidade portuguesa, de onde o então

governador da Província do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, copiou o nome para a cidade de Santarém no estado do Pará, como forma de homenagear seu país de origem. Vale lembrar que o município de Santarém foi colonizado pelos portugueses por meio de missões jesuítas, com a finalidade de garantir a posse dessa região para a coroa portuguesa.

Na atualidade, o município de Santarém tornou-se referência na região oeste do estado do Pará, sendo o principal centro financeiro e cultural da região. Tem hoje uma população estimada, conforme o último censo de 2021, de 308.339 (trezentos e oito mil e trezentos e trinta e nove habitantes) (IBGE, 2021).

O município de Santarém é conhecido, carinhosamente, por causa de suas belezas naturais, como “Pérola do Tapajós”; está localizado no oeste do estado do Pará, mesorregião do Baixo Amazonas paraense. Em divisão territorial, datada de 2013, o município é constituído de 04 distritos: Santarém, Alter do Chão, Boim e Curai (IBGE, 2013). É uma das mais antigas cidades amazônicas e o maior centro urbano econômico e financeiro da região, sendo a terceira maior cidade do estado do Pará e o principal centro socioeconômico do oeste do estado.

O município de Santarém tem despontado no cenário econômico nas áreas imobiliária, hoteleira, agropecuária, industrial e turística, tendo maior destaque a área imobiliária, devido ao crescimento populacional e a necessidade de construção de domicílios para atender a demanda, o que tem elevado o valor dos imóveis. O turismo e a hotelaria têm atraído turistas nacionais e internacionais, sendo considerada, desde 1998, pelo Ministério do Turismo, como cidade turística com bons indicadores de qualidade (PME, 2015/2025).

Santarém é cercada por lindas praias banhadas por água doce, merecendo destaque a praia de Alter do Chão, conhecida como "Caribe Brasileiro", sendo uma das praias mais bonitas do Brasil e a praia de água doce mais bonita do mundo segundo o jornal The Guardian. É um município aconchegante, de povo acolhedor, que conta com diversas manifestações e patrimônios culturais conhecidos mundialmente, como é o caso da cerâmica tapajônica que tem peças em vários museus do mundo e, por tamanha perfeição, chega a ser comparada com as mais finas porcelanas da china. As credences e tradições populares das diversas etnias desse município e várias obras da cultura santarena estão expostas no Museu João Fona, no Museu de Arte Sacra e no Museu Dica Frazão.

Um dos festivais folclóricos, conhecido mundialmente, que destaca o

município, a cultura e a economia local é o festival do Sairé em Alter do Chão, considerado uma manifestação cultural e religiosa que foi criada pelos indígenas como forma de homenagear os portugueses que colonizaram a região. Outra manifestação do município, também muito importante, é o Círio de Nossa Senhora da Conceição, que atrai peregrinos de várias partes do país.

O clima predominante é quente e úmido, característico das florestas tropicais, e sua temperatura média anual varia de 25° a 28°C, com umidade relativa média do ar de 86%. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), o município ocupa uma área de 22 887,080 km², sendo que 97 km² (Figura 1) estão em perímetro urbano.

Na área da educação, Santarém tem despontado como um polo educacional que atende a Educação Básica, Profissionalizante e o Ensino Superior. Na Rede Estadual de Ensino, há 35 escolas, destas, 34 estão na área urbana e apenas 01 no campo (SANTARÉM, 2016). Sob a jurisdição municipal, registram-se, em 2021, 398 escolas, sendo 03 de atendimento complementar (Escola do Parque, Escola da Floresta, Escola de Arte) e 395 escolas comuns (SEMED, 2021). Já na Rede Particular, são 48 escolas.

O município conta, também, com escolas de Ensino Profissionalizante, tais como: o Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI), o Serviço Social da Indústria (SESI) e o Instituto Federal do Pará (IFPA). O Ensino Superior tem sido ampliado no município nos últimos anos; o quantitativo de instituições dispõe de uma universidade estadual – Universidades do Estado do Pará (UEPA); uma universidade federal – Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); e várias instituições particulares de nível superior tais como: Faculdades Integradas do Tapajós (FIT), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES), Universidade Paulista (UNIP), Universidade de Uberaba (UNIUB), UNINTER (PME, 2015/2025).

2.1 O papel do município de Santarém na efetivação da Política Nacional da Educação

O ensino público fundamental e médio do município de Santarém é administrado pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED), pela 5ª Unidade Regional de Educação – 5ª URE, órgão representante da Secretaria

Estadual de Educação e Rede Particular. A SEMED administra 100% do ensino público fundamental na zona rural e 70% na zona urbana. A 5ª URE administra 22% do Ensino Fundamental na zona urbana e outros 8% são administrados pela Rede Particular. No Ensino Médio, 98% são oferecidos pela 5ª URE e os 2% restantes pela Rede Particular (COLARES, 2006).

No município de Santarém a Educação Especial iniciou suas atividades em 1991, atendendo alunos da zona urbana que apresentavam dificuldades de aprendizagem, deficiência auditiva e deficiência visual. Esse atendimento era realizado em escola comum, onde havia uma sala específica para realizar o atendimento (sala especial).

Inicialmente, o atendimento ocorria em três escolas da Rede Municipal, que depois expandiu-se para o atendimento itinerante, uma vez que existiam alunos para serem atendidos em várias escolas. Como a secretaria de educação não dispunha de professores capacitados suficientes para ficarem em uma única escola, esses professores realizavam acompanhamento periódico por meio do atendimento itinerante, ou seja, um

serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas as escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001, p. 50).

Em 1999, esse atendimento estendeu-se para a zona rural, sendo realizado por professores que passavam por formação na SEMED no Setor de Educação Especial. Por influência da Política de Educação Especial, em 2008, houve uma mudança na nomenclatura e na forma de atendimento, passando a serem chamados de professores do Atendimento Educacional Especializado e alunos com necessidades especiais.

Em meio às mudanças, o município de Santarém cria o Conselho Municipal de Educação (CME), por intermédio da Lei Municipal de nº 15.957 de 1997. Desde o ano de 1997, ainda sem oficialização, atuava apenas como órgão consultivo, pois não tinha um Sistema Municipal de Ensino, fato que foi alterado pela Lei Municipal de nº 17.998/2006, passando a ser um órgão normativo, consultivo, deliberativo, mobilizador, fiscalizador e propositivo, que atua junto à Secretaria Municipal de Educação no desenvolvimento de ações que asseguram uma educação de

qualidade para todos.

De acordo com dados do Plano Municipal de Educação (PME), no decênio de 2015 a 2025, o município de Santarém conta com 397 escolas municipais, das quais 76 estão na área urbana, 231 na região de rios e 90 na região de planalto. Destas, 21 são unidades de educação infantil, 19 funcionam na zona urbana e 2 no planalto. Para esse decênio, a SEMED, de Santarém, definiu, como objetivo para as escolas, assegurar o ingresso, a permanência, o aprendizado do aluno e a promoção de uma educação ampla e significativa – sem nenhum tipo de distinção, exclusão ou discriminação –, firmando parcerias com o governo estadual, federal e com instituições não governamentais.

No que tange a Educação Especial na educação infantil, o município de Santarém tem como uma de suas estratégias a priorização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a garantia de educação bilíngue as crianças surdas. Quanto ao Ensino Fundamental, a meta é: promover formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva; possibilitar aos alunos o acesso às tecnologias de informação e comunicação; e institucionalizar, a partir da regulamentação dos conselhos estadual e municipal de educação, instrumentos qualitativos para as avaliações de aprendizagem dos alunos especiais.

Seguindo as orientações de que os alunos com deficiência devem frequentar a classe comum do ensino regular, de acordo com a PNEEPI 2008, objetiva-se

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2008. p. 8).

No município de Santarém, os alunos que recebiam o Atendimento Educacional Especializado em instituições especializadas, como no caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de forma substitutiva ao ensino comum, tiveram que ser transferidos para a escola comum e fazer opção em relação ao AEE. Consoante a isso, a PNEEPI representa um ciclo de mudanças na inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar, isso faz parte da participação do Brasil em movimentos mundiais e nas lutas sociais na busca da garantia de educação para todos.

A estrutura e o Sistema Municipal de Ensino em Santarém estão organizados pelo conjunto de instituições de educação infantil e Ensino Fundamental público e

privado e os órgãos educacionais, administrativos, normativos e de apoio técnico, que visam o desenvolvimento do processo educativo.

3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO DE ELABORAÇÃO E A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS

O desenvolvimento de políticas públicas para Educação Especial no Brasil aponta em sua elaboração uma forte influência dos documentos internacionais e do mercado global. Pavezi e Mainardes (2018) destacam essa influência, a partir de 1990, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelas demandas do capitalismo, que denotou em reformas globais com movimento internacional em defesa dos direitos humanos, educação para todos e inclusão social.

O contexto das políticas educacionais vem sendo pensado e desenvolvido por meio da reformulação do papel do Estado na reestruturação dos processos produtivos da globalização econômica, financeira e cultural, haja vista que a garantia do direito das pessoas com deficiência tem sido impulsionada por meio de políticas públicas internacionais de Educação Especial. Acompanhando, dessa maneira, um cenário de lutas pela garantia do direito à igualdade de oportunidade a todas as pessoas e, em especial, as pessoas com deficiência (BARBOSA, 2018).

De acordo com Barbosa *et al.* (2018), entre os séculos XVII e XIX, existia uma forte vertente de atuação segregacionista, isto é, tratamento desigual com base em preconceitos étnicos ou raciais, que começa a mudar no século XX, a partir dos registros nos documentos internacionais que trazem um novo olhar para o processo de inclusão das pessoas com deficiência. Diminuindo, assim, o preconceito, isso porque, em nível mundial, críticas ao modelo segregacionista de atendimento destinado aos alunos com deficiência começam a se fortalecer; antes disso, o cenário de exclusão no ensino regular vinha aumentando.

Nesse contexto, amplia-se o movimento em prol da garantia dos direitos humanos mediante um sistema educativo que seja acessível a todos. Esse movimento fica evidente na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que foi fruto da Conferência Mundial ocorrida na Tailândia, onde vários países reuniram-se para discutir políticas públicas que viessem a garantir uma educação de qualidade para todos. Assim sendo, as nações mundiais discutiram o contexto da educação na década de 90, observando os indicadores que contribuíam para o cenário caótico no qual a educação encontrava-se.

Dentre esses indicadores, vale destacar o analfabetismo funcional, que

apareceu em uma escala grandiosa, principalmente, nos países industrializados ou em industrialização, uma vez que o setor educacional era um dos setores no qual se fazia menos investimento, no contexto da formação continuada para os profissionais do magistério, não colocando como prioridade nas políticas públicas do governo federal e dos governos municipais e estaduais. Além disso, outro agravante é o reduzido acesso ao ensino tecnológico e à promoção de habilidades necessárias ao desenvolvimento intelectual cognitivo. Esses foram alguns indicadores que contribuíram negativamente para esse cenário caótico que se concluiu na educação mundial na década de 90.

Os dados apontados serviram como alerta para a necessidade de se discutir tais problemas mundiais, por isso, é importante destacar a relevância da Conferência Mundial sobre a pessoa com deficiência e sua inclusão na rede regular de ensino. Na Conferência Mundial, os representantes de diferentes países e entidades presentes chegaram ao entendimento de que seria fundamental garantir as necessidades básicas de aprendizagem, em que todos os envolvidos assumiram o compromisso de garantir a universalização do acesso à educação, dando maior atenção à aprendizagem, ampliando o acesso à Educação Básica.

Ainda, a Conferência apresentou vários objetivos e metas a serem alcançados por todos os países envolvidos, tais como a expansão dos cuidados básicos e das atividades que promovam o desenvolvimento infantil e a redução da taxa do analfabetismo, especialmente onde foi averiguado grande índice de analfabetismo.

É notória a relevância da Conferência Mundial da Educação para melhorar a qualidade do ensino, a aquisição do conhecimento e a garantia da educação a todos os cidadãos das nações envolvidas nessa discussão, visando a garantia dos direitos humanos, mostrando preocupação com as futuras gerações. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, houve um grande marco para o desenvolvimento de diretrizes para Educação Especial em nível mundial, visto que, até então, não se tinha uma diretriz específica do estado voltada para o atendimento das pessoas com deficiência.

A declaração resulta da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela ONU e pelo Ministério de Educação e Ciência da Espanha, que contou com mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, “estes documentos refletem um consenso mundial

sobre os futuros rumos dos serviços educativos especiais” (SALAMANCA, 1994). Pode-se destacar que é fruto de lutas sociais em busca de direitos e da responsabilização do estado, por intermédio de políticas públicas voltadas para educação, princípios e práticas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A declaração possui como princípio o direito de toda criança de ter acesso ao conhecimento, mantendo o nível adequado de aprendizagem e o respeito à diversidade, às características e às necessidades individuais, fornecendo a criação de sistemas educacionais que acomodem a todos. Respeitando, dessa forma, a diversidade humana e garantindo que as crianças com deficiência sejam atendidas em escolas regulares, além de serem combatidas as atitudes de discriminação e preconceito, tornando a sociedade mais acolhedora.

Os países signatários destacaram algumas diretrizes para que pudessem garantir o desenvolvimento dos acordos firmados, priorizando a educação infantil, a preparação para vida adulta, a educação de meninas, a educação de adultos e os estudos posteriores. Para isso, ao elaborar suas legislações, foi importante reconhecer o princípio de igualdade de oportunidades, desenvolvendo ações que garantam o bem-estar e a formação profissional, bem como propor legislações que assegurem, aos alunos especiais, matrícula em escola comum regular, com opções curriculares que se adaptem às crianças que possuem algum tipo de deficiência.

No Brasil, pode-se ver o reflexo das políticas educacionais mundiais desde a década de 80, por meio da participação em debates internacionais acerca dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e da elaboração de leis específicas para legitimar esses direitos. A Educação Especial vem ganhando espaço nas agendas internacionais, sendo discutida à luz da defesa dos direitos humanos da igualdade, como maneira de compensar o processo de discriminação vivida pelas pessoas com deficiência ao longo da história (BARBOSA *et al.*, 2018).

Aranha (2005) aponta que a década de 90, no Brasil, foi marcada pelo compromisso firmado na Conferência Mundial da UNESCO e na Declaração de Salamanca, em 1994, em que o país iniciou a transformação do sistema educacional, de modo a garantir o acolhimento de todos os alunos, criando um sistema educacional inclusivo, principalmente para os alunos com necessidades especiais.

A educação de pessoas com deficiência não segue uma trajetória linear de

desenvolvimento, há, ao longo da história, avanços e retrocessos. A *live* “O lugar da pessoa com deficiência na história”¹, realizada no dia 03 de novembro de 2020 pelo professor doutor Gustavo Martins Picolo, leva à reflexão de como vem sendo conduzido o processo histórico da pessoa com deficiência, que compreende um grupo considerado como uma minoria, mas que é de fundamental importância para a transformação da sociedade. A história das pessoas com deficiência vem sendo contada e reescrita ao longo do tempo de uma forma mais lenta, porém, já citada desde a antiguidade, inclusive na Bíblia.

Segundo Gugel (2007), com o surgimento do cristianismo no Império Romano, a igreja teve um papel fundamental no combate a eliminação das crianças nascidas com deficiência. A partir do século XIV, surgiram os primeiros hospitais de caridade, que abrigavam indígenas e pessoas com deficiência, mas, apesar desse avanço, esses espaços eram vistos como espaços de segregação e afastavam as pessoas com deficiência da vida em sociedade.

De acordo com Aranha (2005), no século XVII, é registrado, no país, a criação de internatos para pessoas com deficiência, os quais surgem com caráter assistencialista. Em 1906, iniciam-se, nas escolas do Rio de Janeiro, os primeiros atendimentos aos alunos com deficiência mental, por profissionais que haviam ido estudar na Europa e trouxeram a ideia de modernização para o país. Para fazer parte desses atendimentos, as crianças com deficiência não podiam atrapalhar o andamento das classes comuns e, para isso, passavam por uma triagem com uma educadora sanitária e, estando aptos, eram encaminhados à escola.

Fernandes *et al.* (2011) ressaltam que a Revolução Industrial, no século XVIII, fortaleceu o processo de habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência, em decorrência dos acidentes que mutilavam as pessoas, tornando-as deficientes, por causa dos trabalhos da indústria mecânica, que eram desenvolvidos de forma precária; assim, foi necessário o desenvolvimento de um sistema de seguridade social. Já no século XIX, surge um novo olhar voltado para o campo biológico, iniciando estudos específicos para cada deficiência.

Nesse período, no Brasil, o atendimento especializado tem seu marco histórico com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e Imperial Instituto de Surdos Mudos (1857). A partir de então, surgem no país vários

¹ *Live* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iszsF1qo4ss>. Acesso em: 06 de dezembro de 2020.

estabelecimentos e instituições especializadas na realização de atendimento especializado.

Aranha (2005) destaca que, a partir da década de 50, século XX, o Ministério da Educação, por meio das secretarias de educação estaduais, dá início aos serviços de Educação Especial e às campanhas nacionais para educação de pessoas com deficiência. Já na década 60, com o objetivo de fazer a “integração” das pessoas com deficiência, é criado, no Brasil, os centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência.

O século XX traz grande mudança no desenvolvimento de ações para as pessoas com deficiência, por meio da organização das famílias em busca do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência a participarem ativamente na sociedade e ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de ajudas técnicas voltadas para este fim (Fernandes *et al.* 2011).

Para a autora supracitada, no Brasil, as discussões internacionais sobre deficiência eram necessárias e surgem a partir da declaração universal dos direitos humanos. Portanto, nesse século, os indivíduos com deficiências começaram a ser considerados cidadãos com direitos e deveres de participação na sociedade; no entanto, ainda em uma abordagem assistencial. Com o surgimento da declaração universal dos direitos humanos, iniciam-se os primeiros movimentos organizados por familiares desses indivíduos.

Nesse contexto, percebe-se as influências que os organismos internacionais detêm na elaboração das leis nacionais em todos os países participantes das convenções e dos tratados internacionais, que vão influenciar diretamente na estrutura das escolas. Essa engrenagem sistematizada, até chegar à escola, passa por todo um processo de elaboração de leis, as quais assumem um contexto macro, em que são estruturadas seguindo as diretrizes implementadas pela agenda internacional, para realizarem as reformas do estado; depois passam para o contexto micro, para chegarem ao objetivo para o qual foram traçadas, onde serão executadas e será possível analisar sua aplicabilidade, sua eficiência e seu uso dos recursos financeiros. Segundo Lord (2017, p. 295), “as demandas por educação transformaram os sentidos do direito requerido com o passar das décadas, ampliando ou alterando as reivindicações, o público e os atores envolvidos”. Tais fatores sofreram influência externa, como já mencionado, contribuindo então para que a educação especial, desde o âmbito mundial ao municipal, pudesse ser

implementada, de forma mais concreta, na educação brasileira.

Em uma análise documental das “Influências dos Documentos Internacionais sobre os Documentos Nacionais”, Pavezi e Mainardes (2018) apontam alguns elementos que conotam essa influência, destacando a lei 9.394/96, desenvolvida a partir do art. 3º, da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, a qual prevê a tomada de medidas que assegura o direito de educação para todas as pessoas com deficiência, com igualdade de acesso, na incorporação desses princípios. Sendo que a lei garante a Educação Especial como parte integrante do sistema educativo.

Essas influências aparecem também quando se faz um comparativo do parecer nº 17/2001 do CNE/CEB e da resolução nº 02/2001, que fundamentam as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Nos dois documentos nacionais, são usados termos e conceitos que fazem parte dessas declarações.

Já na lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), o seu texto faz uma reprodução total do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o que se repete com o parecer CNE/CEB nº 13/2009 e com a resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, que implementaram o decreto nº. 6.571/2008, fundamentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Os autores ressaltam, em suas análises, que os documentos legais, da forma como são elaborados, apresentando quem faz parte do atendimento educacional especializado, podem potencializar a discriminação que as pessoas com deficiência passam, principalmente no ambiente escolar, pois as influências recebidas nas políticas educacionais de Educação Especial, no Brasil, não são apenas das agências internacionais, mas das pressões e interesses do Estado, assim como de entidades e organizações da sociedade civil.

Para Ross (2002), a participação das pessoas com deficiência na elaboração das políticas públicas é uma “pseudolegitimidade”, pois elas são chamadas para a realização de acordos que já foram definidos anteriormente. Dessa forma, suas participações são apenas figurativas, afinal, quando levantam questionamentos, são rechaçadas.

No Brasil, a Constituição de 1988 contribuiu para o início da mudança da Educação Inclusiva, posto que, por meio dela, buscou-se construir um modelo de

democracia adequado para a sociedade brasileira; assim, inseriu garantias sociais e de participação política e de direito à educação para todos, garantidos pelo Estado. Vale ressaltar, porém, que o texto constitucional não resolveu os problemas da educação, pois, na prática, a teoria não acontece.

Contribuiu para essa carência, de acordo com Lord (2017, p. 300),

os primeiros anos da Nova Constituição [que] foram marcados pela luta da sociedade para efetivar o direito à educação. Especialmente, o ano de 1990, foi marcado pela disputa de projetos em nível das municipalidades. Isto porque foi o período da elaboração das leis orgânicas dos municípios, e os governos municipais estiveram mais próximos das demandas e pressões sociais do que os níveis de governos estaduais e federal. Além disso, o novo desenho institucional trazido pela Constituição Federal colocou os municípios como atores centrais na oferta de diversos serviços públicos, em especial, o de educação.

Com o decorrer dos anos após a Constituição e a implantação da Nova LDBEN, e a universalização da oferta do Ensino Fundamental, a ampliação da oferta do ensino médio e a formação de professores em graduações de licenciaturas, os desafios foram grandes, sobretudo para os municípios, pois as diferenças com a realidade vivida e aquilo que o currículo pedia eram imensas. Dessa forma, buscou-se atender e incluir as minorias, processo que vem sendo trabalhado até os dias atuais.

As conquistas que vieram com as políticas públicas educacionais garantem novas perspectivas a serem seguidas, principalmente sobre como trabalhar melhor com o aluno com deficiência em sala de aula, saindo da teoria e alcançando a prática eficaz de inclusão desse aluno e de sua aprendizagem completa. Afinal, é direito de todos o acesso à educação de qualidade de forma plena.

3.1 A Educação Inclusiva no Brasil

De acordo com os documentos que norteiam a Educação Inclusiva no Brasil, há um novo olhar para a educação, tanto no âmbito internacional, por meio da Declaração Mundial Educação para Todos, em Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Conferência Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Organização das Nações Unidas (ONU, 2006); quanto no âmbito nacional, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Política Nacional de Educação Especial

na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A proposta da Educação Inclusiva é um processo de reestruturação de tudo da escola, envolvendo todos, tendo como preocupação central remover as barreiras escondidas que, muitas vezes, existem nas escolas, como: as condições de acessibilidade, a organização da escola e do currículo; tais barreiras impedem a inclusão dos alunos deficientes (RODRIGUES, 2008). Rodrigues (2008) aguça, ainda, que, para a escola se tornar inclusiva, ela deverá passar por alguns requisitos importantes. Para tanto, inicialmente, deve utilizar as formações para qualificar seus professores a trabalharem de forma inclusiva.

Essas mudanças ocorridas no cenário nacional ficam evidenciadas desde a Constituição Federal de 1988, que apresenta, no artigo 205, “a educação como, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, s. p.), ratifica no artigo 206 que o ensino será ministrado baseado no princípio da igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola, não fazendo nenhuma diferença entre alunos do ensino regular ou da Educação Especial. No artigo nº 208 da Constituição Federal de 1988, “aponta o ensino fundamental obrigatório e gratuito e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s. p.), deixando bem clara a obrigatoriedade desse ensino no município.

Tais direitos são reforçados também na Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destacados nos artigos 54 e 55, dessa lei, sendo dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência², preferencialmente, na rede regular de ensino, firmando que pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Nesse prisma, fazendo parte dos movimentos internacionais, em 1990, o país, juntamente a entidades como a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na qual foram traçados objetivos a serem desenvolvidos a partir de políticas de

² O termo não é mais usado uma vez que passa a ideia da deficiência ser algo portado pelo indivíduo, como se ela fosse algo possível de ser utilizada ou não quando quisesse; por isso, tal denominação é, na verdade, um equívoco. No século XXI, fazendo uso do termo usado na Declaração de Salamanca, passou-se a empregar o termo “pessoa com deficiência”. Vale esclarecer, porém, que a expressão portadores de deficiência, quando usada neste texto, é somente por causa da denominação da época do documento então mencionado.

inclusão e foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Tal declaração teve como último objetivo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, e ratifica a universalização do acesso à educação com promoção de equidade, tendo as pessoas portadoras de deficiência, atenção especial na tomada de medidas que garantam acesso ao sistema educativo.

Como parte das ações a serem desenvolvidas no país, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que apresenta, como objetivo, a garantia de aumento do atendimento educacional aos portadores de deficiência de 10% para 25%, nela é destacado o papel da Educação Especial no processo de democratização do acesso das pessoas com deficiência no exercício dos seus direitos e deveres. Significa dizer, portanto, que a pessoa com deficiência tem o direito de estudar, pois há vagas reservadas, especificamente, para ela. No entanto, observa-se que, enquanto a política de inclusão é trabalhada em nível mundial, surge, no caminho inverso, o interacionismo, dando visibilidade às classes e às escolas especiais, no modelo clínico de deficiência com direcionamento de um ensino substitutivo ao ensino comum; ou seja, dá-se ênfase ao processo de seleção dos alunos especiais, que ou se adaptam aos padrões do ensino comum para assim frequentá-lo, ou permanecem em escolas especiais, não cultivando a Educação Inclusiva de fato como deveria ser.

Dois anos depois, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a qual diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, s. p.), em que apresenta a Educação Especial como modalidade de educação escolar, que deve ser ofertada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino. Garante, também, para serviços de apoio especializado, a escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial, e afirma que, se pelas condições específicas do aluno não for possível sua integração na classe comum, este receberá o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados.

Em 1999, foi publicada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do decreto nº 3.298, regulamentando a lei nº

7.853/1989, na qual se descreve como um “conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1989, s. p.).

No ano de 2001, sendo instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por intermédio da resolução CNE/CEB nº 2, a qual estabelece que

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

A resolução destaca que existem princípios pedagógicos a serem seguidos no processo de inclusão escolar, entre os quais, o de educar para a diversidade, que consiste no respeito às diferenças individuais e culturais dos indivíduos. A Educação Especial passa a ser compreendida e inserida na educação geral, compreendendo-se que todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças individuais e socioculturais; a Educação Inclusiva pressupõe que os alunos se desenvolvem melhor em um ambiente escolar diverso, compartilhando múltiplas experiências de vida, do que segregados em classes ou escolas especiais (OLIVEIRA, 2015).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação, que foi publicado também em 2001, institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesse parecer, institui-se que a formação docente, das diferentes etapas da Educação Básica, deve incluir conhecimentos da Educação Especial com vista a atender a política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns.

Um dos grandes desafios da escola é transformar a educação em parte integrante da vida do aluno. A partir dos anos 1990, o desafio cresceu, tendo em vista a uma maior disseminação da concepção e das ações voltadas para a educação Inclusiva nas escolas públicas. Neste contexto, Santarém se adaptou às novas políticas e mediante atuação da Rede Municipal e estadual oferece atendimento de ensino itinerante, informática educativa, preparação para o trabalho, leitura e escrita em LIBRAS, orientação familiar e acompanhamento aos alunos já incluídos no ensino regular (COLARES, 2006, p. 103).

Além das legislações que desencadearam o desenvolvimento de ações de Educação Inclusiva, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)

como meio legal de expressão e comunicação, a partir da lei 10.436/02, e a aprovação de diretrizes e normas do Sistema Braille, para ser difundido em todas as modalidades de ensino e em todo o território nacional, representaram uma grande conquista em prol da inclusão das pessoas com deficiência no país.

Dando continuidade a essas ações, o governo federal lança, em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, para apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Tal programa contou com um grande processo de formação, cujo auxílio deu-se pelo Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais e pelos Seminários regionais, com gestores e educadores nos municípios brasileiros, para proporcionar conhecimento acerca do direito de acesso de todos à escola, atendimento educacional especializado e garantia da acessibilidade. Já em 2004, foi lançado o Programa Brasil Acessível, que foi “desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantissem o acesso universal aos espaços públicos” (BRASIL, 2004).

No ano de 2005, merece destaque a organização dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, para o atendimento educacional especializado e formação e orientação às famílias e aos professores. Isto, pois, a Política Educacional da Rede Municipal de Ensino deve estar articulada com as Políticas Nacionais para o desenvolvimento da Educação Básica, assim como deve ser constituído o Sistema Municipal de Ensino, para dar efetividade à educação no município de Santarém, por meio de um regime colaborativo com o Sistema Nacional de Educação. Em 2008, houve um marco importante no desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos da Educação Especial, a implementação da PNEEPI, por intermédio do decreto nº 6571/2008, “apresentando os referenciais nacionais para a construção de sistemas educacionais e organização de escolas inclusivas, definindo o público-alvo da Educação Especial e delimitando a natureza do atendimento educacional especializado AEE no processo de inclusão escolar” (HOSTINS; JORDÃO, 2015, p. 4). Avalizando maior entendimento sobre a atuação na Educação Especial, é publicada, em 2009, a resolução MEC CNE/CEB nº 4, que instituiu diretrizes para o AEE na Educação Básica, afirmando que esse atendimento deve acontecer, prioritariamente, nas SRM da própria escola da matrícula do aluno ou em outra escola de ensino regular; ainda nessa resolução, são definidas as atribuições do professor da sala de recurso

multifuncional.

A PNEEPEI apresenta novos paradigmas teóricos ao deslocar o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. Para tanto, Glat (2007) destaca que o pré-requisito para a inclusão educacional de alunos com deficiência é a constituição de espaços escolares acessíveis a todos e que lhes permitam circular livremente e participar, junto aos demais, de todas as atividades acadêmicas e atividades fora da escola. Ressalta-se a importância das adaptações e a criação de recursos materiais e estratégias de ensino que garantam as condições necessárias de acesso ao currículo para esses alunos, visando a sua autonomia e o seu desenvolvimento acadêmico, psicológico e social.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, um grande marco regulatório para a Educação Especial, foi sancionada em 2015, e fomenta a garantia do direito à educação da pessoa com deficiência, reforçando o dever do sistema educacional em ser inclusivo e gerador de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras de acesso. Dessa forma, a política de inclusão busca romper com a situação de exclusão que o público-alvo da Educação Especial vem experienciando historicamente no contexto social, assumindo, a escola, a responsabilidade de promover a inclusão educacional, superando a desvinculação entre educação regular e Educação Especial, bem como democratizando o espaço escolar. Logo,

a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo "[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar" (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 529).

A inserção do aluno nas classes regulares democratiza a escola, já que as classes especiais colaboram para a segregação, a discriminação e a não participação do aluno público-alvo da Educação Especial no contexto escolar global. Cabe, portanto, à escola, garantir a inclusão do aluno seja em questão de acessibilidade imobiliária, arquitetônica e de transporte, seja quanto a questões comunicacionais, sociais e de diversidade.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

Percebe-se que a inclusão vem ressaltar a importância de se igualar o aprendizado de forma que todos tenham a mesma oportunidade de aprendizagem. Assim, a luta pela inclusão social pressupõe uma responsabilidade histórico-política e ética, em relação ao outro, que implica em criticidade, opção e decisão, e que não pode deixar de estar presente tanto na formação quanto na prática pedagógica dos professores. Como afirma Freire:

se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

Nessa perspectiva, Mantoan (2008, p. 23) menciona que o trabalho pedagógico na Educação Inclusiva deve estimular a capacidade de aprendizagem dos alunos, ajudando-os a vencer os obstáculos; “parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhes são próprios”. Isso demonstra que, de fato, a Educação Especial passa a ser compreendida e inserida na educação geral, destacando que todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças individuais e socioculturais.

Para Ferreira (2005), a Educação Inclusiva não diz respeito unicamente aos alunos com deficiência, mas também a todas as crianças com dificuldades, sejam elas de acesso ao currículo ou à escolarização, barreiras que levam ao fracasso escolar e à exclusão social. A partir das mudanças educacionais, percebe-se uma evolução no cenário de acesso ao ensino comum dos alunos da Educação Especial, o que se observa na Tabela 2 abaixo, esta demonstra, a partir de dados do Censo da Educação Básica (2020), no Brasil, recorrendo às notas estatísticas obtidas, que houve um crescimento entre 2016 e 2020 de 1 para 1,3 milhão nas matrículas; isto é, um aumento de 34,7% no país.

Tabela 1 – Percentual de alunos de 4 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa, entre os anos de 2016 a 2020

Ano	Etapa do Ensino					
	Total	Edu. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof. Con./Sub.	EJA
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	108.00	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937

Fonte: Elaborado por Deed/Inep, com base nos dados do Censo da Educação Básica e no Censo Escolar (2020).

Esse aumento reflete o contexto das políticas públicas voltadas à garantia de educação para todos, incluindo as crianças com deficiência; nesse bojo, é importante analisar como vem ocorrendo o processo de inclusão dos alunos atendidos pelo AEE. Importa salientar que não havia escola que atendesse esse público, o que impossibilitava, portanto, o acesso desses alunos à educação, uma vez que eles não tinham a oportunidade de frequentar as salas de aula de forma equitativa e com acessibilidade, por possuírem algum tipo de deficiência. Essa modalidade de ensino deve assegurar o acesso à participação e à aprendizagem dos alunos, tanto do ensino regular como da Educação Especial, sendo obrigatória em toda a Educação Básica, da educação infantil ao Ensino Médio, com objetivo de integralizar a participação de todos.

A construção da educação inclusiva requer a definição de políticas públicas que visem a alterar a organização dos sistemas paralelos de ensino comum e especial, consolidando uma proposta de educação especial integrada ao projeto político pedagógico da escola comum, capaz de contrapor as diferentes formas de exclusão e garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem (REVISTA INCLUSÃO, 2010, p. 01).

A consolidação da Educação Inclusiva perpassa por rupturas estruturais e ressignificação dos sistemas educativos, tornando-os acessíveis a todos os alunos, possibilitando a interação e troca de experiência e vivência com outras pessoas de suas idades, devendo ser respeitada cada peculiaridade, que aparece no dia a dia. Assim, o direito à aprendizagem, igualitária, plena e completa, recebido por lei a cada cidadão, será cumprido a todos.

3.2 Política Nacional da Educação Especial: aspectos conceituais

Dentro do desenvolvimento da Educação Especial no país, a LDB 4024/1961, embora apresente apenas dois parágrafos sobre o assunto, aponta que a “educação de excepcionais” deve enquadrar-se, o quanto for possível, no sistema regular de ensino, com o objetivo de incluir as pessoas com deficiência. Isso mostra que a Educação Inclusiva é pensada desde antes da Constituição de 1988. Após, é importante destacarmos que, nos anos de 1990, o Brasil, seguindo os movimentos mundiais em prol de uma escola para todos, amplia as legislações nacionais, publicando, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, com uma proposta integracionista, em que assevera que só poderão ingressar no

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem [...] os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

Essa política destaca que “*Integração* - É um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais” (BRASIL, 1994, p. 19). De acordo com essas diretrizes, a matrícula dos alunos com deficiência é condicionada à adaptação deles no sistema escolar já implementado, sendo que, quando não se enquadram nesse perfil, permanecem nas classes e escolas especiais. Nesse sentido, o indivíduo não tinha o real direito a estudar na escola comum, posto que acompanhar o ritmo dos alunos sem deficiência era uma condição para a matrícula e para o ingresso, ou seja, a falsa ideia de inclusão que, na realidade, era mais uma forma de exclusão.

Fazendo parte das ações em prol dessa mesma perspectiva, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, no artigo 59, o qual prevê que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades em um todo, além de “[...] professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, s. p.). Assegura também a conclusão de todas as disciplinas específicas, as quais os alunos não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar, para isso, é necessário que os pais ou

responsáveis, no início de cada ano letivo, leve o atestado médico, especificando claramente a deficiência e o grau que o aluno possui, para que ele possa receber um atendimento adequado a sua especialidade.

Bastos (2001) destaca que, com o passar do tempo e a evolução mental e comportamental da sociedade, conjuntamente à contribuição das ideias filosóficas contemporâneas do início do século passado, sobre a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular, vem sendo baseado o conceito de “igualdade”. Assim, sem perder seu entendimento basilar, foi absorvendo novas características, para impedir que os seres humanos fossem considerados diferentes, ou seja, que viesse a estabelecer distinções entre as pessoas independentemente do sexo e de sua peculiaridade.

Dentro da perspectiva integracionista, em 1999, por intervenção do decreto nº 3.298/1999, é publicada a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o qual traz, como novidade, a mudança conceitual de “Educação Especial”, pois era considerada como “[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências [...]” (BRASIL, 1994, p. 17), e passa a ser “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência” (BRASIL, 1999, p. ?).

No campo político, na década de 1990, o país foi governado por Fernando Henrique Cardoso, e, durante o seu governo (1995-2002), a Educação Especial era realizada em classes e escolas especiais ou classes comuns, sendo que as instituições privadas eram consideradas parceiras no atendimento aos alunos com deficiência e recebiam recursos públicos para subsidiar esse serviço. Durante esse governo, houve uma redução no investimento no setor público e aumento no setor privado, essa ação pode explicar a redução de instituições sob a administração federal e estadual e o aumento de instituições municipais e privadas (KASSAR; REBELO, 2018).

Fomentada a modalidade de Educação Especial, em que os alunos com deficiência devem frequentar o ensino comum e receber o atendimento de Educação Especial de forma complementar e/ou suplementar, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tal política conceitua que a Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores

indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). As ações da Educação Inclusiva colocam a escola como fundamental na superação da lógica da exclusão dos alunos com deficiência, sendo que todas as crianças devem frequentar a escola comum e receber atendimento especializado em salas de recursos da própria escola, ou em centros especializados de acordo com a preferência da família.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (lei nº 13.146/2015) estabeleceu diversos instrumentos para a implementação do processo de inclusão constitucionalmente determinado, sendo a maior conquista tida até hoje pela pessoa com deficiência, visto que esse reconhecimento, como necessidade humana vital, constitui elemento essencial para que se efetive a exigida inclusão social e, até mesmo, a valorização do princípio da dignidade humana, assim como promover a efetivação desse elemento de inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão conceitua “pessoa com deficiência” como aquela que possui “impedimento” de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições às demais pessoas, não devendo estudar de forma isolada, mas se socializar e realizar atividades comuns a outros alunos nas instituições de ensino regulares.

As ações em prol da Educação Inclusiva são fomentadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), a partir da criação de projetos e programas que garantem a matrícula de todos os alunos no ensino comum e o recebimento de Educação Especial de forma transversal. No início de seu governo, houve a implantação do Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, um grande marco no desenvolvimento da Educação Especial no Brasil. Este tinha como foco a formação de coordenadores municipais e dirigentes estaduais, visando apoiar a transformação dos sistemas educacionais e disseminar a proposta inclusiva nas escolas, garantindo acesso de todos à escola comum e atendimento educacional especializado aos que precisassem desse serviço.

Nos anos de 2007 e de 2008, houve ações fundamentais para o desenvolvimento da Educação Especial, nesse período, foram inseridos programas que incentivaram a matrícula de alunos especiais nas classes comuns e lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No

final do governo Lula, é possível perceber, claramente, uma redução de classes especiais e um aumento significativo de salas de recursos e de estabelecimentos de educação comum (KASSAR; REBELO, 2018). No governo de Dilma Rousseff (2011-2014), é dada continuidade às ações de Educação Especial na perspectiva inclusiva, apresentando, então, que o ensino ministrado em outros ambientes que não sejam a sala comum, configura-se como desrespeito ao direito humano básico e consolida-se como forma segregacionista.

Dentro das perspectivas de “integração” e “inclusão”, Mantoan (2003) tece duras críticas na forma como se concebeu essas práticas educacionais; para ela, o ensino oferecido a alunos que não se enquadram na concepção de “normais” não é inclusivo, tende a excluir, uma vez que essa inserção no ensino regular não vem acompanhada da reformulação do ensino que consiga garantir o respeito às diferenças e o tratamento igualitário, como reza a legislação brasileira. Na prática, tem-se constatado que a integração insere, mas não inclui e nem trabalha a diversidade; a própria forma de ensinar é ineficaz, no sentido de garantir que todos tenham acesso a um ensino de qualidade e igualitário no reconhecimento das diferenças. Em se tratando do conceito de inclusão, também levanta vários questionamentos, entre eles, a falta de mais conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educacional sobre o verdadeiro sentido de inclusão. Por fim, outro ponto de destaque refere-se às metodologias de ensino ainda muito ultrapassadas, metodistas, pouco atrativas e excludentes, bem distantes do almejado ensino inclusivo.

Assim, a inclusão/excludente apresenta-se devido ao uso de concepções incompreendidas, acompanhadas de práticas e metodologias aquém do essencial. Sua efetivação no formato adequado requer a reformulação do sistema de ensino, do PPP das escolas, de novas práticas educacionais, de métodos que envolvam todos os alunos e que garantam a esse público-alvo o ensino igualitário, respeitando as diferenças. O ambiente escolar precisa promover, dentro da atuação de toda a comunidade, a inclusão de brancos, de indígenas, de negros, de pessoas com deficiências, de transexuais, enfim, de toda forma de manifestação do ser, na sua individualidade e diversidade.

3.3 Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e da Educação Especial, buscando a cada dia priorizar mais a permanência do aluno com deficiência na rede regular de ensino, respeitando as particularidades e garantindo um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos, sem exceção. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, estabelece-se, como princípio, que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, das que vivem em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não à diversidade, pois o que assegura o direito à diversidade é continuar na mesma turma que já se vem trabalhando, ou seja, é seguir reafirmando a discriminação e a exclusão na sala de aula. Dependendo da deficiência, o aluno pode e deve realizar atividades individuais e coletivas na sala de aula, pois o objetivo principal é a participação e a socialização dos alunos da Educação Especial com o ensino regular (ROPOLI, 2010).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e profissionais da área para o atendimento educacional especializado, a participação da família e da comunidade, e a acessibilidade mobilidade e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (BRASIL, 2008, p. 11).

O aluno da Educação Especial desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de ampliar os métodos de ensino-aprendizagem e de levar o aluno a

aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento e um desenvolvimento do aprendizado, sendo o maior objetivo de todos a interação com os colegas, o tornar-se independente e o saber socializá-los uns com outros. Assim, dá-se uma oportunidade à pessoa com deficiência de que ela pode tanto quanto qualquer criança que esteja matriculada na rede regular de ensino. Entretanto, para isso, é necessário que existam professores com formação específica para esses atendimentos, assim como um espaço e materiais pedagógicos para que esse atendimento seja feito de forma correta. A respeito disso,

os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminados por completo e com urgência. São essas medidas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos que se igualam por uma falsa normalidade - as escolas comuns - e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo - as escolas especiais. Ambas são escolas dos diferentes, que não se alinham aos propósitos de uma escola para todos (ROPOLI, 2010, p. 9).

Diante disso, percebe-se que o aluno da Educação Especial tem uma maneira própria de lidar com o saber, o que não corresponde ao que a escola espera muitas vezes dele. Os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma subentendida, visto que muitas escolas trabalham apenas com as avaliações quantitativas e com percentual de reprovação e aprovação (MANICA, 2012).

O fato é que as escolas não devem apenas matricular os alunos tanto da Educação Especial como da Educação Inclusiva, e, sim, ter um plano político pedagógico (PPP) que demonstre essa inclusão no ensino da rede regular e que garanta um ensino de qualidade aos alunos. Ropoli (2010, p. 13) aponta que

um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades.

Sendo a escola um espaço que atende as diversidades de alunos com

deficiência e não deficientes, ela deverá ajustar-se a essa nova proposta criando condições necessárias para a equiparação dos direitos de todas as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEEs). Além disso, é importante que a escola tenha professores que trabalhem com metodologias diferenciadas para atender cada aluno, seja qual for sua delimitação, garantindo acesso a um atendimento educacional de qualidade, com profissionais especializados, e tendo o auxílio claro do AEE. Para Dutra (2007),

tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender (DUTRA, 2007, p. 17).

Dentro dessa concepção apresentada por Dutra, pode-se perceber que, na realidade atual em que se vivencia a Educação Especial no ambiente escolar, o contexto mostra que a escola ainda está muito longe de se tornar inclusiva, visto que as ações que versam sobre o atendimento especializado são desenvolvidas e realizadas “exclusivamente” pelo professor do AEE de forma isolada, sem a participação do professor do ensino regular e sem o envolvimento do próprio aluno para a definição de recursos apropriados que possibilitem a sua inclusão no ambiente escolar. De certa forma, por um lado, vivencia-se a inclusão do aluno na sala de aula, e, por outro lado, esse aluno é excluído no contexto escolar; pode se dizer, assim, que existe uma “exclusão” disfarçada de “inclusão”.

Essa realidade mostra que, embora a educação especial seja um direito do aluno com necessidades especiais, sendo a educação assegurada pela Constituição desde 1988, a realidade vivenciada nas escolas públicas da rede básica de ensino é diferente. O que nota-se é a grande dificuldade que essas instituições enfrentam para ofertar uma educação inclusiva de fato, com todo aporte físico, humano e tecnológico necessário para assegurar ao aluno uma base que favoreça o seu desenvolvimento e aprendizado. Assim, mesmo que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) condenam a exclusão com base nos padrões de normalidades, a realidade vivenciada difere do ideal.

Nesse sentido, é importante salientar que tanto a Lei de Diretrizes e Base da

Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) entendem a educação como o principal alicerce da vida social, capaz de construir saberes, de transmitir e ampliar a cultura e de consolidar a liberdade humana e a cidadania; também entendem que a inclusão deve estar presente antes de qualquer coisa. Contudo, esses ideais não são observados na prática.

Os alunos com deficiência têm o direito de receber o ensino comum em classe regular e o AEE em contraturno, na mesma escola, e sala de recursos visando atender às suas especificidades. Para que aconteça realmente a escola inclusiva, é necessário que os alunos com deficiência possam sentir-se à vontade em seu ambiente escolar, que não se sintam excluídos das atividades propostas na sala de aula e fora dela. Esses fatores mostram a importância de uma sala adaptada e com recursos didáticos para acolher a turma e para realizar a inclusão de forma equitativa. A respeito disso, Ropoli salienta que

a organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua (ROPOLI, 2010, p. 16).

Essa organização da sala de aula é primordial para o desenvolvimento do aluno com deficiência no contexto escolar. Por esse motivo, é fundamental que o AEE seja realizado na própria escola do aluno, pois, assim, há a possibilidade de que as necessidades educacionais específicas desse aluno sejam atendidas. Além disso, oportuniza que essas necessidades sejam discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na Educação Especial, fazendo com que o aluno com deficiência faça parte de todas as ações desenvolvidas no contexto escolar, uma vez que o

princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo

apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO SALAMANCA, 1994).

O ato de responder às necessidades diversas presentes no ambiente escolar traz uma mudança de configuração das metodologias já praticadas e consolidadas no sistema educacional. Dessa forma, faz com que se pense na busca de estratégias e de parcerias que possibilitem a construção de redes de apoio que favoreçam o desenvolvimento da escola inclusiva.

A Declaração de Salamanca, por exemplo, é um documento muito importante que carrega em seu bojo o compromisso e a garantia educacional a todas as pessoas, independentemente de suas condições, pois, segundo seus artigos 2º e 3º,

o direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Diante de tal pressuposto, afirma-se que a perspectiva da Educação Inclusiva pretende constituir escolas ativas e inclusivas e descrever um modelo curricular que inspire a modificação das escolas, das práticas educacionais e da formação dos professores especializados e competentes para o atendimento do aluno da Educação Especial. Isso implica em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, tanto da pessoa com deficiência como da turma toda, as especificidades do ser humano e, sobretudo, as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar.

O desenvolvimento dos alunos com deficiência pressupõe que a inclusão escolar seja desenvolvida desde a

[...] educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de

estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008, p. 16).

Nesse contexto, no qual a escola tem de receber o aluno com deficiência desde a pré-escola, é necessário que o educandário esteja preparado para receber e para atender as especificidades de cada aluno. Para isso, é essencial a adaptação de seus espaços e currículos, reestruturando seus projetos pedagógicos e formando profissionais em nível de qualificação para atender as necessidades específicas de seus alunos. Ropoli (2010, p. 14) salienta que

o reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades não surge de uma hora para a outra, só porque as teorias assim afirmam. Acolher as diferenças terá sentido para o professor e fará com que ele rompa com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos, se ele tiver percebido e compreendido por si mesmo essas variações, ao se submeter a uma experiência que lhe ultrapassa a existência. O professor, então, desempenhará o seu papel formador, que não se restringe a ensinar somente a uma parcela dos alunos que conseguem atingir o desempenho exemplar esperado pela escola. Ele ensina a todos, indistintamente.

Observa-se, então, que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado ao aluno. Percebe-se, entretanto, que não se consegue implantar essa opção de inserção sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano, que precisa se especializar e saber lidar com a inclusão e trabalhar com metodologias diferenciadas, que incluam a todos, valorizando as qualidades da pessoa humana.

Nesse sentido, Brasil (2001) afirma que os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo inclusivo escolar de qualidade cedem um espaço de prioridade para o desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola inclusiva, exigindo uma nova postura de todos que fazem parte da instituição escolar. Diante da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência na diversidade humana e da aprendizagem por meio da cooperação, é que o atendimento especializado passa a ser visto apenas como um complemento da Educação Inclusiva e não o responsável principal de transmissão de conteúdos e da inclusão do aluno na turma regular. Assim,

AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (ROPOLI, 2010, p. 32).

Para Reis (2008), o processo inclusivo de educação institui mudanças ao projeto educacional, objetivando o bem comum, no qual todos os alunos com necessidades educacionais especiais, ou não, precisam aprender e ter acesso aos conhecimentos gerais, desenvolvendo seus aspectos físicos, afetivos, morais e intelectuais. Nesse contexto, a escola deve constituir-se como um espaço que possibilite o acesso e a permanência de todos em seu interior, inclusive das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. A esse respeito, a Declaração de Salamanca, artigo 8º, apresenta:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Partindo desse prisma, o papel fundamental da escola no processo de inclusão, portanto, não se resume apenas em poder desenvolver com os alunos habilidades essenciais para a conquista de uma maior autonomia e socialização com a turma, mas diz respeito também à possibilidade de poder contribuir com a sua evolução como pessoa. Assim sendo, a Educação Inclusiva torna-se um grande desafio, pois cabe a ela garantir acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 17).

Portanto, para que o processo de inclusão tenha êxito, é preciso que todos estejam envolvidos, e que sejam utilizadas ferramentas inclusivas e eficazes. O papel da sociedade e, principalmente, da escola, hoje, é facilitar o acesso dos alunos com necessidades especiais para sua inclusão social, compreendendo-os, democratizando a educação e oferecendo igualdade de oportunidades em meio às diferenças. Isso tudo com o intuito de possibilitar o exercício pleno da cidadania de todo e qualquer indivíduo, realizando mudanças no prédio desde a construção de uma rampa a banheiros adaptados para o aluno com deficiência.

Para isso, a escola deverá organizar-se em sua dimensão, eliminar obstáculos e transformar-se em um espaço inclusivo, respondendo aos desafios que se apresentam. A escola tem que ser vista, hoje, como um espaço de todos e para todos. Assim,

este novo desenho da escola implicará a busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência de todas as crianças e adolescentes no seu interior. Assim, o que se deseja na realidade, é a construção de uma sociedade inclusiva compromissada com as minorias [...] (GOFFREDO. p. 45, *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 14).

Para que isso aconteça, é necessário buscar meios para atender e responder as necessidades educativas dos alunos que nela se encontram, para que a escola seja realmente um espaço de todos, buscando políticas públicas educacionais que façam o embasamento em seu Projeto Político Pedagógico. Suas práticas e seus projetos pedagógicos deverão garantir a formação humana, o respeito mútuo, a valorização do indivíduo e a promoção da aprendizagem, contemplando as necessidades educacionais específicas de todos os alunos matriculados na instituição de ensino.

A Educação Básica visa, no estatuto legal vigente, promover o desenvolvimento de habilidades e competências que funcionem como pedra angular no processo de constituição do sujeito e na construção dos conhecimentos sistematizados e iniciados no Ensino Fundamental. Dessa forma, pretende alicerçar as aquisições renovadas que se constroem nos níveis mais elevados de escolaridade.

Levando isso em consideração, a pessoa com deficiência apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas na comunicação, além de

um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Devido a isso, apresentam também dificuldades de aprendizagem, podendo ela estar associada ou não a limitações no processo de desenvolvimento biopsicossocial, sendo necessária a avaliação de um profissional da área para estabelecer esse entendimento e o grau de delimitação de cada deficiência.

E é por isso que, hoje é uma verdadeira revolução o fato de que as crianças com deficiência tenham o direito à educação e a serem educadas em escolas regulares, nas quais são considerados alunos com necessidades educacionais especiais (SECADAS, 2007, p. 221).

Apesar da Política Nacional de Educação Especial, não há como não mencionar nada a respeito das necessidades reais no ambiente escolar. É possível dizer que a necessidade de recursos especializados, citados anteriormente, se faz presente no ambiente escolar, o que acaba dificultando o desenvolvimento do potencial dos alunos com deficiência nas escolas.

No que diz respeito às garantias constitucionais, o Brasil possui um aparato jurídico abrangente. Portanto, quando se estabelecem direitos, criam-se inúmeras obrigações, que se não forem obedecidas, inviabilizam tais direitos. Assim, focalizando o problema, formula-se o perpétuo dilema das garantias constitucionais: como concretizá-los em relação aos alunos com deficiência? Como garantir seu direito fundamental? Como nossa própria constituição diz, todos somos iguais perante a lei.

A Lei Federal n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, é a mais importante das legislações que tratam acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Partindo do princípio da legislação educacional brasileira e da própria Constituição Federal de 1988, é de responsabilidade da família participar, promover e colaborar na educação dos seus filhos. Ainda, como se percebe no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96,

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (1996, s. p.).

Deve-se, portanto, valorizar e priorizar a cidadania, sendo necessário que as políticas sociais deem condições para que se possa desenvolver habilidades e

atitudes para auxiliar o aluno com deficiência e seus familiares, capacitando cada vez mais o número de mulheres para estar no mercado de trabalho. Segundo Carvalho,

as políticas sociais preocupam-se com as condições e o desenvolvimento de habilidades e atitudes para que a família possa gerir melhor o lar, do ponto de vista da economia doméstica e do planejamento familiar. Ao mesmo tempo, são oferecidas capacitações para a mulher ingressar no mercado de trabalho. Essas duas décadas são o palco do boom econômico e carência de mão de obra, além do movimento feminista, da liberação sexual e do desejo de controlar o tamanho da própria família (CARVALHO, 2003, p. 23).

Percebe-se uma lacuna considerável nas Políticas Públicas no que diz respeito à proteção a essas famílias para que elas possam garantir o direito de suas crianças. Conforme Ferreira (2010), a educação escolar e as estratégias de comunicação encontram-se entrelaçadas com o objetivo de proporcionar a antecipação da rotina escolar, a ampliação progressiva da flexibilidade da criança mediante às mudanças na rotina ou no ambiente, além de ampliar a possibilidade de acesso desse aluno à linguagem receptiva e expressiva.

3.4 Decreto nº 10.502/2020: uma Educação Especial equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida

A PNEE, instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, apresenta-se como uma resposta ao clamor de famílias que possuem crianças ou adolescentes com deficiência, assim como professores, gestores e alunos que não se veem contemplados pela Educação Inclusiva. Ela, voltada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tem retirado o “direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2020, p. 6).

Trata-se de entender que a Educação Inclusiva proporciona esses benefícios a todos e proporciona a melhoria da educação, indistintamente, aos alunos da Educação Especial e aos alunos da rede regular de ensino. Nesse sentido, não se trata de deixar a escolha a cargo das famílias, mas trata-se de pensar em princípios de qualidade que promovam a participação efetiva de todos na escola comum. O documento afirma que, além da garantia do acesso à escola comum, essas pessoas

precisam ter o direito a escolas especializadas. Isso é instituído no artigo 1º, sobre o atendimento educacional especializado:

Art. 1º Fica instituída 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).

A PNEE ainda destaca que o sucesso desses alunos depende da oportunidade de serem recepcionados nos serviços especializados:

Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares (BRASIL, 2020).

No entanto, ao olhar para o fio condutor da PNEE, é questionável a afirmação de que a Política segue o atual debate da Educação Inclusiva. Pensar que a nova PNEE resgata a LDB 9.393/96 e a colocação de alunos em serviços especializados “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares” (BRASIL, 1996, p. 11), remonta a ideia do modelo médico de deficiência, o qual apresenta a lesão como foco e a limitação como determinante na vida do sujeito. Apesar disso, de acordo com a PNEE, tais escolas especializadas (ou especiais) devem ser ambientes sociais e tecnológicos acessíveis.

Ao analisar a PNEEPI de 2008 e a Nova Política, de 2020, é perceptível que ainda temos muito a discutir e a ponderar, pois, sabe-se que essas políticas não suprem o atendimento das necessidades especiais em todos os aspectos. Observa-se, ainda, que um dos primeiros pontos a se discutir seria o investimento na escola pública para que ela tivesse condições de realizar um atendimento de qualidade. Esse investimento não aconteceu a contento com a política de 2008 e não há previsão acerca desses investimentos com a nova política. Assim, a impressão é a

de que se pode criar quantas políticas quiserem que não haverá avanços de fato, pois não há como construir algo novo com as escolas sucateadas como está a maioria delas. Já se passaram mais de dez anos da política de inclusão que previa a implantação de salas de recursos, de intérpretes nos ambientes escolares, de monitores, de cuidadores e de professores especialistas, contudo, o que se vê ainda é um longo caminho a ser percorrido para a consolidação dessa política, conforme apontaram os dados desta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para conhecer e compreender o estado da arte acerca do tema aqui explorado, recorreu-se a diferentes produções científicas no banco de teses e dissertações publicadas no catálogo da CAPES e em bibliotecas eletrônicas científicas *on-line*, usando como descritores: Educação Especial, Educação Inclusiva, políticas públicas inclusivas. Dessa maneira, nessa busca, a quantidade de trabalhos encontrados foi muito ampla. Fez-se, então, nova busca delimitando pela grande área do conhecimento “ciências humanas” e pela área do conhecimento, de avaliação, de concentração e do programa da “Educação”, aparecendo 816 trabalhos. Dessa segunda busca, durante a aplicabilidade do projeto de pesquisa proposto, verificou-se que, das teses, 261 tinham maior relação com o tema a ser estudado. Essa pesquisa foi realizada por meio do Google Acadêmico.

Das teses pesquisadas, fez-se uma análise da relação dos títulos dos trabalhos apresentados em consonância com a pesquisa para a produção do texto dissertativo sobre a Educação Inclusiva no município de Santarém, culminando na seleção de cinco trabalhos. Eles apresentavam discussões sobre as influências da Política Nacional de Educação Especial no ambiente escolar desde a educação infantil ao Ensino Fundamental, sendo essas discussões pertinentes quanto à garantia dos direitos educacionais dos alunos com deficiência.

Nos estudos analisados, são percebidos avanços significativos na publicação de leis no campo dos direitos à educação. Adotando como ponto inicial a Constituição Federal de 1988, observam-se grandes transformações no cenário educacional brasileiro com forte influência dos movimentos sociais que buscam a garantia do direito à educação (LORD, 2018; REBELO; KASSAR, 2018).

Este estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura, de caráter analítico. Foi realizado por meio eletrônico, com dados de artigos, teses e monografias que discutem acerca da temática em questão. Inicialmente foi realizada uma filtragem nos bancos de dados através dos descritores: Educação Inclusiva, política pública da Educação Inclusiva, Educação Especial em Santarém.

Para alcançar os objetivos deste estudo, como já mencionado, foi realizado um levantamento minucioso de literaturas, seguindo as seguintes etapas: leitura exploratória, leitura seletiva, escolha de material correspondente aos objetivos propostos, leitura analítica e análise de textos, e, para finalizar, interpretação e escrita dos resultados da análise. Esse processo resultou no agrupamento das temáticas para organização e discussão dos dados sobre “Um estudo sobre a experiência da Educação Inclusiva no município de Santarém - Pará”, conforme a tabela dos descritores apresentada a seguir.

Tabela 2 – Quantitativo de artigos encontrados nas bases de dados eletrônicas

Base de Dados	Repositório da UFOPA	OUTRAS FONTES	TOTAL
Produção encontrada	173	88	261
Títulos Selecionados	3	32	35

Fonte: Autoria da pesquisadora (2022).

Nessa linha, para o desenvolvimento do Trabalho Final de Curso, artigos, livros e dissertações utilizados, analisados e citados no trabalho foram os que seguem abaixo:

Tabela 3 – Documentos analisados para produção do trabalho

Documento	Ano	Tipo de trabalho	Objetivo do trabalho	Instituição	Autor(es)
Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Santarém no Período de 2003 a 2016	2017	Dissertação	Identificar e registrar as políticas educacionais implementadas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Santarém, no estado do Pará, no período de 2003 a 2016.	Universidade Federal do Oeste do Pará (UFPA)	Greice Jurema de Freitas GOCH
Educação Inclusiva: um	2016	Artigo	Investigar a formação em	Universidade Federal de São	Lídia Mara Fernandes

Estudo sobre a Formação Docente			Educação Inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do Ensino Fundamental. Foram entrevistados 52 professores, sendo: 25 professoras regentes, 17 professoras de apoio e 10 professores de educação física.	João	Lopes TAVARES Larissa Medeiros Marinho dos SANTOS Maria Nivalda Carvalho FREITAS
Representações Sociais de Professores sobre Inclusão e o Projeto Político Pedagógico: a Escola em Movimento	2016	Dissertação	Contribuir da maneira desejada à Escola Inclusiva – como sujeitos que a constroem, filosófica e instrumentalmente orientados –, os professores não deixam de fazê-lo, visto que a inclusão escolar é uma realidade.	Universidade Estadual Paulista	Mariana Paula Pereira SCAVONI
A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular	2008	Artigo	Proporcionar uma análise e uma reflexão a respeito da inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular.	Universidade Federal do Paraná	Rosangela Leonel dos REIS
Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico	2007	Artigo	Discutir aspectos relacionados ao delineamento de políticas públicas de inclusão educacional, considerando as ações político-administrativas e as de caráter pedagógico.	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524	Anna Augusta Sampaio de OLIVEIRA Lucia Pereira LEITE
O Desafio das Diferenças nas Escolas	2016	Livro	Esse livro trata de temas que são fundamentais para dar o salto para o futuro em relação à inclusão escolar. As iniciativas educacionais aqui apresentadas testemunham o esforço dos que estão trabalhando para que as escolas sejam, de fato, ambientes inclusivos	Rio de Janeiro: Editora Vozes, 5. ed., 2016	Maria Teresa Egler MANTOAN

			de ensino e de aprendizagem. Embora já tenhamos caminhado bastante na direção de uma escola para todos, há muitas barreiras a serem transpostas.		
Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em um município do Mato Grosso do Sul	2018	Artigo	Analisar a implantação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em um município do interior do estado do Mato Grosso do Sul. Foram consultados documentos, dados oficiais da educação brasileira e pesquisas que trataram sobre a Educação Especial na região.	Cad. Cedes, Campinas, v. 38, n. 106, p. 299-313	Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR Andressa Santos REBELO Marcelo Messias RONDON

Fonte: Autoria da pesquisadora (2022).

Ressalta-se que, para esta pesquisa, os critérios de seleção dos trabalhos presentes na tabela acima foram, inicialmente, títulos que se enquadravam no tema em estudo; posteriormente, os seus resumos. A fim de um maior aprofundamento, por fim, os textos foram lidos na íntegra e analisados, para embasar as investigações aqui realizadas.

De acordo com os estudos realizados por Kassar *et al.* (2018) sobre a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à organização da política educacional brasileira, destaca-se a autonomia dada aos municípios na constituição de diretrizes/leis locais para a organização de seus sistemas de ensino, cuja prioridade deve ser a educação infantil e o Ensino Fundamental a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Dessa forma, tem-se, como *locus* de seu estudo, o município de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, no qual fez-se um comparativo entre o Plano Nacional de Educação, do ano de 2014, com o Plano Municipal de Educação de 2015, neste percebeu-se indícios de que o município desenvolve metas de acordo com a realidade local; quanto à questão da Educação Especial, observou-se que o município não segue as orientações do Plano Nacional no que tange à garantia de oferta da Educação Inclusiva no ensino regular, o que pode ser

indicativo do crescente número de matrículas na instituição privada presente no município.

Garcia (2015), na tese intitulada “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na região sul do Brasil”, realizou uma pesquisa de campo com professores da Educação Especial e do ensino comum com o intuito de investigar, analisar e compreender o processo de efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Assim, para os três estados da Região Sul do Brasil, concluiu-se, por meio dos dados obtidos, que apesar do direito dos alunos considerados em situação de inclusão ter sido universalizado, a exclusão continua ocorrendo para as pessoas e para os grupos que não se enquadram nos padrões de homogeneização estabelecidos.

O estudo desenvolvido por Cerezuela (2016), quanto à verificação da Política Nacional de Educação Inclusiva no Brasil, expôs que o processo da inclusão educacional se encontra em desenvolvimento, isto é, em implantação dentro da educação do ensino regular, tanto da rede pública quanto da rede privada. Isso posto, observa-se que houve avanços consideráveis, contudo, ainda há um longo caminho a ser percorrido, demandando investimento político, social e econômico, para que realmente seja finalizado e colocado em prática.

Já na tese de Azevedo (2017), verificou-se que os espaços de educação infantil, disponibilizados para atendimento de crianças deficientes, podem ser considerados inclusivos, e teve como *locus* da pesquisa três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), da Região Noroeste do Paraná. O que pode ser observado, nas CMEIs participantes do estudo realizado por Azevedo (2017), foi que as unidades asseguram a matrícula dos alunos com deficiência, porém, é importante ressaltar que as observações das turmas com alunos com deficiência evidenciaram que não são suficientes os documentos legais e as adaptações físicas e curriculares para a inclusão dessas crianças no ensino regular de maneira digna e inclusiva, sendo necessária uma mudança de paradigma, que passa pela formação dos professores e mudanças de hábitos e conceitos para com o diferente.

Os resultados desses estudos mostraram que existe uma lacuna na aplicabilidade da legislação sobre a Política de Inclusão na Educação Básica, principalmente, na educação infantil, visto que os alunos que não se enquadram no padrão de homogeneização, isto é, os alunos que não preenchem o padrão de normalidade para o ensino regular, são deixados à margem do processo. À vista

disso, embora haja avanços na inclusão, faz-se necessário investimentos no desenvolvimento de práticas pedagógicas, pois sabe-se que o processo de transformação da escola comum é lento e exige uma ruptura nos modelos pedagógicos vigentes (MANTOAN, 2008).

5 ESTUDO SOBRE A EXPERÊNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DADOS E ANÁLISES

Para a produção dos dados da pesquisa, foram utilizadas a análise documental, a aplicação de questionário e a entrevista semiestruturada, por intermédio da abordagem qualitativa, que, segundo Del-Masso, Cotta e Santos (2014), corresponde ao aprofundamento do conhecimento para interpretar, mediante análise de conteúdo, o contexto do objeto que está sendo pesquisado. Partindo desse pressuposto, aprofundou-se o conhecimento sobre o contexto educacional das políticas públicas municipais de Santarém - Pará, voltadas à Educação Inclusiva.

De acordo com Evangelista (2012), o entendimento do processo histórico das políticas públicas passa pela investigação de documentos e pela análise das relações concretas nos interesses de classes, vivenciados em cada período de sua construção. Assim, inicialmente, para a coleta de dados, optou-se pela aplicação de entrevistas, que seriam realizadas de forma presencial. Contudo, em decorrência da pandemia da covid-19, não foi possível a realização das entrevistas com todas as pessoas almejadas. Dessa forma, como meio de superar tal obstáculo, decidiu-se pela realização de questionário aplicado de forma remota àqueles que não puderam participar das entrevistas presencialmente.

Buscou-se, portanto, seja por meio das entrevistas, seja por meio do questionário, conhecer as experiências de Educação Inclusiva do município de Santarém. No contexto da Educação Especial, foram realizadas entrevistas e aplicação de questionário com dois ex-coordenadores e com um coordenador da Educação Especial da Rede Municipal, os quais serão identificados como C1, C2 e C3; com três pedagogos, que serão identificados como P1, P2 e P3; e três gestores escolares, aqui identificados como G1, G2 e G3.

Foi, primeiramente, realizada a aplicação de um questionário com doze questões (apêndice 1), das quais houve mudanças em algumas perguntas voltadas aos coordenadores da Educação Especial (apêndice 2). Além das entrevistas, foi

realizada uma análise documental do Plano Municipal de Educação do município de Santarém - Pará (2015-2025), assim como do relatório anual do setor de Educação Especial (SEMED/PA), de 2016 a 2021.

Vale ressaltar que, devido ao período de pandemia, que assolou o país e ocorreu durante o desenvolvimento desta pesquisa, houve a necessidade de, em alguns casos, ser aplicado o questionário, no entanto, seguindo as mesmas questões que foram usadas durante as entrevistas. Para trilhar esse caminho, usou-se, como base, a abordagem de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016), que serviu de orientação para a coleta de dados e para as análises efetuadas e aqui expostas.

O conhecimento das políticas educacionais é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, que garanta a inclusão de todos os alunos. Assim, os atores que coordenam a educação, ao deterem esses conhecimentos, tendem a desenvolver estratégias e ações fortalecedoras no caminho da inclusão, que sejam realmente efetivadas na prática, de forma correta, e que traga benefícios de ensino e aprendizagem aos alunos do atendimento educacional especializado matriculados na rede pública municipal.

5.1 Implementação do paradigma da Educação Inclusiva no município de Santarém

Em cumprimento à lei nº 13.005, de 24 de julho de 2014, que no seu artigo 8 prevê a elaboração ou a adequação dos planos educacionais em suas respectivas esferas federativas, assegura-se:

Art. 8. 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 (um) ano contado da publicação desta Lei.

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

I - Assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - Considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - Promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

§ 2o Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (BRASIL, 2014a, s. p.).

As mudanças ocorridas no direcionamento da Educação Especial, na Rede Municipal de Santarém, começam a ser constituídas a partir do ano de 2001, com a seleção de professores para atuação no atendimento itinerante nas áreas de Deficiência Visual, Auditiva e Intelectual, os quais passaram por formação continuada desenvolvida em uma parceria da SEMED com a equipe da Unidade Educacional Especializada Dr. José Tadeu Duarte Bastos. Essa formação continuada, oferecida aos professores selecionados, possuía, como objetivo, implantar, na Rede Municipal de Ensino, o paradigma “Educação Inclusiva”; “[...] fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, s. p.). Outrora, os alunos com deficiência eram atendidos no município de Santarém - Pará nas classes especiais, que funcionavam em escolas comuns, isto é, em salas separadas, não possuíam contato com o docente da turma nem com os alunos do ensino regular.

Em 2003, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) lança o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que foi desenvolvido com intuito de que, a partir da formação continuada, pudesse apoiar as transformações dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos na prática, colocando toda teoria que se tinha da Educação Especial *In loco*. Cabe ressaltar que o Setor de Educação Especial/SEMED se fez presente nas discussões e na elaboração de sugestões para o documento base, o qual nortearia a Educação Especial em todo o Brasil, e se tornou polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

O Atendimento Educacional Especializado era realizado nas escolas comuns, em classes especiais ou atendimento itinerante, este era desenvolvido em espaços escolares compartilhados (sala do professor, secretaria da escola, pátio, refeitório), ou em ambientes abertos, como área coberta ou debaixo de árvores. Isso evidencia que não havia um espaço apropriado e digno para os alunos realizarem as atividades com os professores da Educação Especial.

As classes especiais, na Rede Municipal de Educação de Santarém - Pará foram extintas em 2004 e os alunos com necessidades educacionais especiais passaram a ser incluídos nas turmas do ensino regular e a receber o atendimento

educacional especializado (AEE), no turno e contraturno, na própria escola. Dessa maneira, eles ficam na sala de aula, no seu turno, com o professor responsável da turma com os outros alunos e, no contraturno, eles possuem o atendimento com o docente do AEE, tendo assim um ensino digno e repassado com as peculiaridades que o aluno deficiente precisa.

Somente no ano de 2005, o setor de Educação Especial da SEMED - município de Santarém, passa por mudanças estruturais com a ampliação da equipe e a inserção da Educação Inclusiva como paradigma norteador do atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Iniciou-se, nesse mesmo ano, o atendimento em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas escolas municipais da zona urbana que tinham alunos com surdez: era encaminhado um professor com formação em libras para trabalhar com esse aluno, nas turmas de 6º ao 9º ano, e esses professores acompanhavam esses alunos apenas na disciplina de Português e Matemática.

As orientações do MEC, quanto à implementação de um sistema educacional inclusivo, referem-se à necessidade de favorecer o atendimento educacional especializado, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais um espaço para esse atendimento. Assim, é implantado no município de Santarém, no Pará, no ano de 2005, três Salas de Recursos Multifuncionais em bairros estratégicos, funcionando como polo para esse atendimento.

De acordo com dados repassados pelo Setor de Educação Especial da SEMED, no ano de 2007, a SEMED, por meio de representantes do setor de Educação Especial, participou do Seminário Nacional realizado pela SEESP/MEC para elaboração do documento base da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse período, foram realizados encontros com profissionais da Educação Especial atuantes no município de Santarém, para conhecimento das propostas apresentadas no documento base.

No cenário nacional, é publicada, no ano de 2008, a PNEEI, a qual apresenta como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”, seguindo as ações mundiais em prol da educação de qualidade para todos. Para que se tenham avanços na Educação Inclusiva é preciso saber claramente o sentido de diferença que será desenvolvido no contexto escolar:

a inclusão é concebida com base na diferença, em seu sentido multiplicativo que desestabiliza as identidades e conhecimentos hegemônicos, questionando concepções conservadoras de ensino e de aprendizagem e as oposições binárias que colocam estudante com deficiência de um lado e estudante ideal de outro (MACHADO, 2021. p. 27-28).

A escola inclusiva é um espaço de diferença que reconhece os direitos de todos à educação, assegurando o direito à diferença, o qual vai muito além do acesso ao ambiente escolar; são necessárias práticas que possibilitem o sucesso escolar do aluno. Mantoan (2021) destaca que a escola é um direito de todos e é fundamental uma análise de como a escola vem garantindo esse direito, considerando que todos são diferentes, mas, iguais no direito de estudar e estar junto na escola com seus pares. Nesse ínterim, Bezerra (2016) ressalta a importância do Ministério Público na atuação e na garantia desse direito, sem perder de vista o direito à liberdade e à dignidade humana.

Para Dutra e Santos (2007), a mudança no padrão da escola que classifica, padroniza e marginaliza para uma escola para todos requer uma transformação e a edificação de novos pilares. Além disso, também apontam para o fato de que a escola como espaço de inclusão compete desenvolver práticas pedagógicas que atendam os diversos perfis dos alunos.

O movimento de uma escola inclusiva é muito mais que a aceitação do outro, é possibilitar o desenvolvimento do outro de acordo com suas peculiaridades e, nessa perspectiva inclusiva, o AEE tende a ser um serviço primordial na prática de ações que buscam conhecer o aluno e suas experiências. Isso sem limitar-se a uma categorização imposta por diagnósticos de deficiência, proporcionando recursos, estratégias e serviços que favoreçam as práticas escolares.

Compreendendo a importância do conhecimento da PNEEPI para o avanço da Educação Inclusiva, buscou-se, nesta pesquisa, ouvir educadores sobre o que conhecem dessa legislação e sobre sua influência no contexto educacional. Surgiram, a partir dos questionamentos feitos aos educadores, os seguintes relatos:

Eu vou ser bem sincera contigo, eu conheço assim de uma forma bem vaga, mesmo durante o tempo, eu percebo que de 2008 para cá houve uma mudança significativa na forma de atendimento aos alunos especiais, e essas mudanças estão dentro da diretriz de 2008 (G1).

Sim, de assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência bem como orientar sistemas de ensino enquanto aguarda a garantia do acesso ao ensino regular (G2).

Eu não conheço a fundo a legislação de 2008. Para mim, como pedagoga, falta me aprofundar um pouco mais (P1).

Sim, esse documento é de extrema relevância para efetivação do atendimento educacional especializado (P2).

Sim, a influência no contexto da Educacional é muito grande porque ela nos norteia enquanto profissionais, nos orienta, nos enfatiza o público-alvo, e enfatiza o papel do professor dentro do contexto escolar enquanto professor de Educação Especial. Então ela serve como nossa Bíblia, Bíblia da Educação Especial (C2).

Sim, sem dúvida, trouxe alguns avanços no sentido de atender as deficiências que antes não eram atendidos (sic), o progresso na questão da acessibilidade e permanência do aluno com deficiência a escola (C3).

Esses relatos demonstram que os atores primordiais no processo de desenvolvimento da Educação Inclusiva ainda não possuem um conhecimento teórico que possibilite a elaboração de ações que promovam a inclusão. No entanto, reconhecem os avanços trazidos e a necessidade de aprofundar os conhecimentos.

Ainda, os relatos evidenciam que a nova política de educação especial, voltada para a Educação Inclusiva, possibilitou um avanço significativo no quadro geral da educação brasileira referente a alunos com necessidades especiais. Contudo, é importante frisar que, embora avanços tenham ocorrido, ainda há um longo percurso a ser percorrido em busca da efetiva aplicação dessa política na realidade escolar. Situação essa que esbarra em uma série de desafios e obstáculos, referentes, principalmente, à formação de professores e profissionais especializados para atender essas diversas necessidades, assim como a existência de uma estrutura e de recursos pedagógicos que auxiliem esses alunos em seu processo de aquisição de conhecimentos.

Nesse contexto, observa-se a necessidade de formação continuada que possibilite aos profissionais que atuam no ambiente escolar reflexão sobre sua prática pedagógica voltada para a inclusão escolar. Nota-se que emerge a necessidade de novas metodologias que garantam um ensino de qualidade para todos os alunos. Isso é reiterado por estudiosos:

torna-se, portanto, urgente formar os professores e gestores das escolas brasileiras para melhorarem no exercício de suas funções na direção inclusiva, lacuna ainda observável na condução do processo educativo nos sistemas educacionais em âmbito nacional (SCHLUNZEN; OLIVEIRA; SCHLUNZEN, 2020, p. 34).

Essa urgência se dá pela falta de possibilidade aos profissionais da educação em ter formação continuada em serviço, dentro da área de Educação Especial, que os leve a desenvolver práticas inovadoras que permitam transformar a escola em um ambiente inclusivo para todas as pessoas. Apesar de já terem se passado mais de dez anos da publicação da PNEEPI, ainda é possível perceber a falta de aprofundamento em suas diretrizes por parte dos atores (gestores e pedagogos) fundamentais nesse processo. Para implementação da inclusão, é de suma importância o conhecimento das legislações que possam fundamentar as diretrizes implementadas na escola, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), requisito apresentado PNEEPI;

a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PNEEPI, 2008, s. p.).

Nesse sentido, Scavoni (2016) chama atenção para a obrigatoriedade da incorporação da Educação Inclusiva no PPP de forma puramente burocrática, perdendo o sentido de transformação do contexto educacional. Visando conhecer como está esse processo na Rede Municipal de Educação do município em questão, fez-se a seguinte pergunta: A Educação Especial é contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola? Se sim, de que maneira?

Sim, tem uma parte que se fala do processo de Educação Especial né, um projeto de atendimento de como funciona, mas eu acho assim que ainda precisa ser melhorado, é muito pouco o que é mencionado no PPP da escola, é muito pouco (sic) (G1).

Sim, nosso projeto político pedagógico, ele aborda essa questão da Educação Especial dando ênfase para a formação dos nossos profissionais (P1).

Sim, é contemplada através da oferta do ensino regular e do acompanhamento do professor do AEE na sala de recursos (G2).

Infelizmente, o PPP da escola não cita nenhuma referência para o atendimento educacional especializado (P2).

Sim, é através de metas e ações planejadas para esse público (G3).

De acordo com os entrevistados G1, G2 e P1 a Educação Inclusiva é contemplada no PPP da escola, no entanto, G1 destaca “...que ainda precisa ser melhorado é muito pouco o que é mencionado no PPP da escola é muito pouco”.

Observa-se que esse assunto ainda não está contemplado de forma satisfatória, mas, por força da lei ou por imposições sociais, a Educação Especial começa a integrar a proposta pedagógica das escolas municipais de Santarém.

O PPP é um documento primordial no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva, Ropoli *et. al.* (2010) ressaltam que a escola inclusiva conta com o Projeto Político Pedagógico como um instrumento norteador que contempla o atendimento educacional especializado e mostra os caminhos a serem seguidos, garantindo em sua elaboração a aprendizagem como eixo fundamental e respeitando o tempo de aprendizagem dos alunos. Pode-se, assim, tornar a escola um espaço de desenvolvimento da cidadania, da participação, do diálogo, da solidariedade e da criatividade, onde seja desenvolvido o espírito crítico de toda a comunidade escolar e valorize a formação continuada dos professores para que desenvolvam um ensino de qualidade e de forma inclusiva.

Dessa forma, percebe-se a fragilidade do desenvolvimento do PPP sem o princípio crítico, o que já era descrito por Scavoni (2016), que discorria sobre a importância de saber quais os princípios que estão sendo colocados no PPP, pois, quando ele funciona apenas como documento regulatório, ele pode ser usado apenas como “*slogans*” de princípios inclusivos e empobrecer as demandas necessárias para o desenvolvimento da inclusão. Isso porque, no princípio da PNEEPI, está o AEE, e, para o seu desenvolvimento, é necessária organização dos sistemas de ensino bem como profissional com formação específica.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 10).

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 11).

Diante desse contexto, foi perguntado aos entrevistados quais são os profissionais que atuam na escola no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, e se esses profissionais suprem a necessidade da escola.

Sim, até o momento eu acredito que sim, a gente tem profissionais

capacitados o que eu vejo assim é que falta mais apoio até mesmo da escola (sic) (G1).

Temos professores e alguns alunos, têm mediador e cuidador, mas não são número suficiente para atender a demanda e nós precisamos de mais profissionais (sic) (P1).

Professores do AEE e o professor da sala de aula, monitores e cuidadores (G2).

Profissionais especializados na área (professores). Não suprem a necessidade da escola (G3).

São professores com especialização no atendimento educacional especializado, porém, o ideal seria que, além dos professores, tivessem profissionais, como psicólogo, fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Penso que contribuiria muito com o processo [de] ensino-aprendizagem (P2).

Percebe-se, assim, que embora haja profissionais capacitados nas salas de recursos, como menciona G1, por exemplo, eles não são suficientes para atender a demanda dos alunos com deficiência nas escolas. Dessa forma, é necessário um apoio maior da escola para lidar com esse público, assim como para a aquisição de mais profissionais, da mesma maneira que do Estado, visando capacitação e, principalmente, a inclusão eficaz do aluno que faz uso da Sala de Recursos Multifuncionais ou que necessita dela.

Buscando conhecer esses dados, foi realizada uma pesquisa na SEMED, a qual resultou nos dados abaixo:

Tabela 4 – Números de professores na Educação Especial³

ANO	2008	2020
Professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE	66	208
Rios	03	59
Planalto	23	36
Urbana	40	113

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados repassados pelo setor da Educação Especial da SEMED Básica e no Censo Escolar/2021.

De acordo com a análise dos dados de 2008 e 2020, observados na tabela acima, foi possível perceber um crescimento no quantitativo de professores atuando no AEE na Rede Municipal de Educação de Santarém, no Pará, o que equivale a um

³ O quadro se refere aos números gerais de professores contratados e efetivos que atuam na Educação Especial no município de Santarém, sendo discriminados por zonas: rios, planalto e zona urbana.

crescimento de mais de 300% na contratação desses profissionais.

Embora as escolas sejam contempladas com professores de AEE e, em alguns casos, com mediador e cuidador, eles ainda são insuficientes para atender a demanda conforme relato dos entrevistados: *“não suprem a necessidade da escola (G3)”, “não são número suficiente para atender a demanda e nós precisamos de mais profissionais (P1)”*. De acordo com P2, além do professor do AEE, a escola precisa contar com a atuação de outros profissionais: *“que, além dos professores, tivessem profissionais como psicólogo, fisioterapeuta e fonoaudiólogo. Penso que contribuiria muito com o processo ensino aprendizagem (P2)”*.

Vale ressaltar que, nesse aspecto, foi aprovado, em Santarém, no mês de novembro de 2021, o projeto de lei 14.452/2021, da vereadora Adriana Almeida, que prevê a contratação de psicólogo e assistente social para as escolas de Educação Básica da Rede Municipal. Esta foi uma vitória para todos, principalmente, para o atendimento educacional especializado, que vai começar a ir além dos muros da escola, trabalhar o aluno e sua família na totalidade, fazendo valer os direitos e os deveres, estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Segundo o relato dos entrevistados, os profissionais que atuam no AEE, dentro das escolas públicas, na Rede Municipal de Santarém, têm formação específica para o desenvolvimento de seu trabalho: *“a gente tem profissionais capacitados” (G1)*, *“profissionais especializados na área (professores)” (G3)*, *“são professores com especialização no atendimento educacional especializado” (P2)*. Essa informação pode ser constada conforme dados do Setor de Educação Especial apresentados na tabela abaixo, referente aos 103 profissionais que atuaram no ano de 2021 na região urbana.

Tabela 5 – Número de professores na Educação Especial e grau de formação específica, de acordo com dados do Setor de Educação Especial no ano de 2021

Formação Específica	Ano 2021/ Formandos
Pedagogia	65
Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa	18
Normal Superior / outras graduações	18
Nível Médio (Magistério)	2
Especialista em Educação Especial e Inclusiva	71

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados repassados pelo setor da Educação Especial da SEMED/Santarém - Pará, 2022.

Percebe-se que o município está conseguindo seguir as diretrizes da PNEEPI de 2008, que diz que, “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. No entanto, ao observar o quadro formativo, é perceptível que, até o ano de 2021, a Rede Municipal de Educação de Santarém não dispunha de profissionais com pós-graduação em nível de mestrado, um indicativo de que existe uma necessidade formativa. Para que aconteça a construção da Educação Inclusiva, é necessário o investimento em formação profissional, de modo que haja o aprimoramento de conhecimentos técnicos e científicos que possibilitem o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Schlunzen *et al.* (2020), ao realizarem uma análise reflexiva voltada para a necessidade da formação continuada de profissionais da Educação que atuam no ensino regular, destacam que é de suma importância que busquem uma formação acadêmica que os instrumentalizem com embasamento teórico-metodológico a fim de que tenham acesso a novas produções científicas que os auxiliem na consolidação de uma Educação Inclusiva. Nesse sentido, o mestrado profissional em Educação Inclusiva abre as portas para o acesso a esses conhecimentos que farão a diferença na atuação pedagógica dos profissionais em sala de aula, promovendo de fato a inclusão escolar.

Os profissionais acima relacionados, que atuaram no AEE no ano de 2021, foram distribuídos conforme área de atuação descrita abaixo.

Tabela 6 – Profissionais que atuaram no AEE no ano de 2021

Atuação	Número de profissionais
AEE	78
Domiciliar	27
Hospitalar	02

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados repassados pelo setor da Educação Especial da SEMED/Santarém - Pará.

Ressalta-se que o AEE é um serviço disponibilizado pela Educação Especial e deve ocorrer de forma complementar ou suplementar ao ensino comum e não de forma substitutiva. Esse atendimento não é obrigatório, ou seja, não pode ser

condicionado à matrícula no ensino comum. No entanto, deve ser disponibilizado em todos os níveis de escolaridade, preferencialmente, que ocorra na própria escola onde o aluno esteja matriculado: “o atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência” (FÁVERO *et al.*, 2007).

Além dos serviços de AEE realizados nas escolas, foi possível perceber a atuação de trinta e três (33) professores no atendimento domiciliar (AD), dois (02) no atendimento hospitalar (AH) e vinte e um (21) na educação infantil. Eles são contratados e lotados nas escolas públicas no ano de 2020. Não se têm informações sobre o número de quadro de funcionários no ano de 2008.

Dentro dessas perspectivas de avanços, pode-se destacar, conforme a visão dos entrevistados, que

o município tem cumprido com o que a legislação propõe, tem assegurado as vagas no ensino regular, assim como o atendimento educacional especializado por profissionais devidamente qualificados [...], enfim, enquanto na unidade escolar se enfrenta dificuldade na realização de um atendimento voltado para atender ao público do AEE, principalmente, com os professores do Fundamental II do ensino regular (P2).

Se a gente for analisar alguns anos atrás, eu acho, assim, que houve um avanço muito grande com relação ao atendimento. É o ideal? Ainda não! Eu acho que a gente precisa mais de apoio da SEMED (D1).

O município ainda está sendo muito insuficiente [...] a SEMED ela até que tenta ajudar as escolas, mas não consegue colocar os profissionais nas escolas que mais necessitam (P1).

Os relatos acima demonstram que houve avanços no ingresso dos alunos no ensino regular e no atendimento de Educação Especial. O P2 diz: “*o município tem cumprido com o que a legislação propõe, tem assegurado as vagas no ensino regular, assim como o atendimento educacional especializado*”, ao passo que o D1 salienta que: “*eu acho assim que houve um avanço muito grande com relação ao atendimento*”. De acordo com os relatos e com dados observados na tabela abaixo, pode se constatar que, na Rede Municipal de Educação, a oferta do AEE tem sido ampliada nos últimos anos.

Tabela 7 – Alunos do atendimento Educacional Especializado

Alunos do AEE		
CATEGORIA	2008	2020
DA	50	52

DV	38	38
DM-DI	249	417
DF	20	57
CT-TGD	12	346
DMU	07	188
Total	376	1098

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados repassados pelo setor da Educação Especial da SEMED/2021.⁴

De acordo com os dados comparativos do ano de 2008 e 2020, é possível perceber que, no decorrer dos anos, o número de alunos atendidos pelo Setor da Educação Especial da SEMED aumentou expressivamente. Isso não significa dizer que o processo de inclusão está acontecendo a contento, pois “o município ainda está sendo muito insuficiente” (P1), “*eu acho que a gente precisa mais de apoio da SEMED*” (D1), “*na unidade escolar se enfrenta dificuldade na realização de um atendimento voltado para atender ao público do AEE principalmente com os professores do Fundamental II do ensino regular*” (P2).

A concepção de escola inclusiva pressupõe uma educação de qualidade que atenda todos os alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que a escola tenha o apoio de todos os entes Federados e que consiga ter recursos necessários que possibilitem e favoreçam a inclusão de todos. Existe a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, no entanto, para elas acontecerem, é preciso valorizar o professor, investir em formação continuada, instrumentalizar os espaços escolares e dispor, dentro do PPP das escolas, momentos que possibilitem a reflexão das práticas desenvolvidas no contexto escolar, pois, “a inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino” (MACHADO, 2009, p. 14).

Essa inserção requer o desenvolvimento de ações articuladas que envolvam

⁴ **Legenda:**

DA: Deficiente Auditivo

DV: Deficiente Visual

DM-DI: Deficiente Mental - Deficiente Intelectual

DF: Deficiente Físico

CT: Condutas Típicas

TGD: Transtornos Globais do Desenvolvimento

DMU: Deficiência Múltipla

todo o sistema educacional na busca de uma educação que acolha a todos os alunos. Nessa perspectiva, o governo federal criou o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de uma parceria entre o MEC e as secretarias de educação (estaduais e municipais), segundo o qual as secretarias devem disponibilizar nas escolas um espaço físico, para o funcionamento de salas de recursos, e um professor para atuação no AEE. Além disso, o MEC disponibilizaria os mobiliários, os recursos e os equipamentos necessários.

Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007, s. p.).

Para saber se essa parceria está sendo efetivada de fato no município de Santarém, foi perguntado aos entrevistados se as escolas estão realizando o AEE e se dispõem de salas de recursos. Abaixo seguem algumas respostas:

Realiza, sim, apesar de possuir uma sala para o AEE, no momento o atendimento é realizado numa sala que era dos professores devido à demanda de alunos na escola (P2).

O espaço não é adequado, acho assim que deveria ser mais amplo, um espaço com equipamentos, mobília tudo conforme o figurino (G1).

Sim, existe na escola uma sala de recurso para atendimento aos alunos especiais (G2).

Deixa muito a desejar, a sala de recursos é minúscula não tem condições de atender a demanda existencial (P1).

No discurso dos entrevistados, fica evidenciado que essa parceria está tendo algumas falhas, visto que as escolas estão disponibilizando o AEE, mas em espaços impróprios. Nesses espaços, não há a garantia de recursos e mobiliários adequados a esse atendimento, inviabilizando o cumprimento ao qual se propôs, que era o de promover um sistema educacional inclusivo que propiciasse aos alunos com deficiência a inserção no ensino comum, dando-lhes recursos necessários que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social.

A seguir, é possível observar, por meio da Figura 2 e 3, exemplos de Salas de

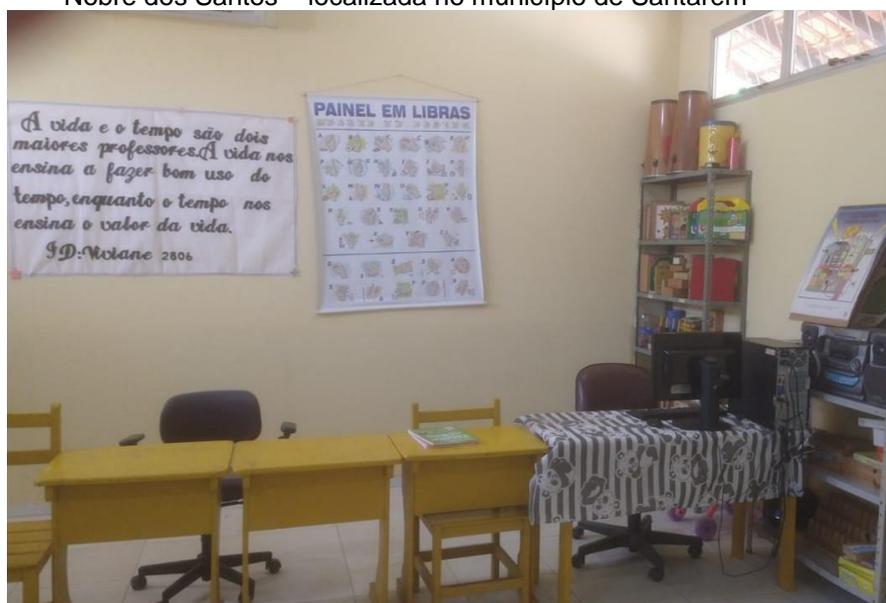
Recursos Multifuncionais, presentes nas escolas em análises.

Figura 2 – Sala de Recursos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dom Lino Vombommel – localizada no município de Santarém



Fonte: Autoria da pesquisadora (2022).

Figura 3 – Sala de Recursos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Ecila Nobre dos Santos – localizada no município de Santarém



Fonte: Autoria da pesquisadora (2022).

Nas imagens, nota-se a disponibilidade de recursos, tanto do aluno quanto do professor, para que o ensino-aprendizagem se realize. Nesse sentido, como já mencionado, por meio da diversidade de recursos, o aluno com deficiência desenvolverá suas habilidades com o auxílio de profissionais capacitados, havendo, ainda, sua inclusão no ensino regular.

Por fim, apresentamos ainda uma lista das escolas da Rede Municipal na zona urbana com Salas de Recursos Multifuncionais no ano de 2021.

Tabela 8 – Lista de escolas

Nº	ESCOLA	ENDEREÇO
01	Aderbal Tapajós Caetano Corrêa	Rua Uruará, s/nº
02	Brigadeiro Eduardo Gomes	Rua Frei Vicente, s/nº
03	Brigadeiro Haroldo Veloso	Av. Curuá-Una, Km 07
04	Deputado Ubaldo Correa	Av. Fernando Guilhon, s/nº
05	Dom Lino Vombommel	Tv. Jader Barbalho, s/nº
06	Dr. Everaldo de Sousa Martins	Rua dos Artistas, s/ nº
07	Dra. Maria Amália Queiroz de Sousa	Tv. Campos Sales, 670
08	Frei Fabiano Merz	Av. Paulo Maranhão
09	Frei Miguel Kellet	Rua José Bonifácio
10	Fluminense	Av. Presidente Vargas, 1817
11	General Ruben Ludwig	Tv. Papoula
12	João Bianor Mota Freitas	Rua Osmar Simões, s/nº
13	Maestro Wilson Fonseca	Rua das Margaridas, 682
14	Maria de Lourdes Almeida	Av. Barão de São Nicolau
15	Nossa Senhora de Fátima	Tv. Antonio Justa, s/nº
16	Padre João Felipe Bettendorff	Trav. E com Rua 14
17	Princesa Isabel	Av. Tancredo Neves
18	Profa. Ecila Nobre dos Santos	Rua Valnir Sarmento, 170
19	Profa. Delfina de Jesus Amorim	Rua Boa Vista, 533
20	Profa. Deuzuíta Freire de Matos	Av. Transmaíca, s/nº
21	Profa. Eiláh Gentil	Rua Nossa Senhora do Rosário
22	Profa. Hilda Mota	Av. Curua-Una, 1182
23	Profa. Maria da Conceição Figueira	Rua C
24	Profa. Nazaré Demétrio Mussi	Av. Presidente Costa e Silva
25	Profa. Sofia Imbiriba	Rua Raimundo Fona, 844
26	Prof. Aldo Ferreira Campos	Rua Sabiá, s/nº
27	Profa. Rosineide Fonseca Vieira	Rua José do Patrocínio, s/nº

28	Rotary	Tv. Professor Luis Barbosa, 174
29	Santa Luzia	Rua Santa Luzia, 26
30	São Francisco de Assis	Tv. Achua
31	São José Operário	Av. Dom Frederico Costa, 3009
32	Santo André	Rua Monte Alegre, s/nº
33	União Libertadora	Rua 13 de Maio, 69

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados repassados pelo Setor da Educação Especial da SEMED – 2021.

Para que a Educação Inclusiva se torne realidade, necessita-se da transformação da escola, e isso requer o envolvimento cooperativo de toda a comunidade escolar, pois, não é possível construir uma escola inclusiva com práticas ultrapassadas que não contemplem a diversidade encontrada na escola. O trabalho coletivo possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo que a escola conheça seus alunos e, assim, elabore propostas educacionais que reflitam a necessidade apresentada pelas pessoas com necessidades especiais. Manton apresenta que

a transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ ou dificuldade de aprendizado. Assim sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência (MANTON, 2007, p. 45).

A inclusão escolar depende muito da percepção da escola ao traçar seu planejamento e nele contemplar ações que tratem a inclusão como algo prático que pode ser desenvolvido na escola, começando de dentro para fora. Ou seja, a ideia é não esperar apenas por ações da secretaria de educação e sim ver as demandas e as necessidades apresentadas em seu contexto e colocar em prática objetivos que favoreçam a inclusão.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional aqui apresentado (apêndice 3) trata-se de um guia orientativo que tem como objetivo contribuir com a comunidade educativa de modo que os pais e os professores o utilizem como um instrumento de orientação que

possa facilitar e cooperar no processo de Educação Inclusiva. Ele decorre dos estudos realizados durante o projeto de pesquisa “Um estudo sobre a experiência da Educação Inclusiva no município de Santarém - Pará”. Nesse processo, percebeu-se a “necessidade” de elaborar um documento de fácil acesso aos leitores e que trouxesse o traçado histórico da Educação Especial no município de Santarém, no Pará, bem como em documentos legais que asseguram a Educação Especial no âmbito nacional e municipal, os serviços disponibilizados pela SEMED e as entidades e os órgãos competentes no que se refere à garantia da Educação Inclusiva.

7 CONCLUSÕES

O estudo por ora realizado propôs uma reflexão a respeito das práticas educacionais inclusivas desenvolvidas pela SEMED de Santarém, no estado do Pará, desde a implementação da Educação Especial na Rede Municipal de Educação em 1991 até os dias atuais. O foco da pesquisa compreende os espaços de tempo de 2008, com a publicação da PNEEPI, a 2022. O resultado deste estudo aponta que o processo de Educação Inclusiva está sendo implementado na Rede Municipal de Educação desde a educação infantil ao Ensino Fundamental II, tanto na área urbana, quanto na área rural (planalto, rios e eixo forte), mediante ações promotoras de um sistema educacional inclusivo, o qual pode ser observado com o aumento do quadro de professores especializados, com a criação de salas de recursos e com a ampliação de serviços, como: atendimento na educação infantil, atendimento domiciliar e hospitalar e contratação de profissionais de apoio (mediador e cuidador).

Nesse sentido, conforme apontam os dados obtidos a partir da consulta aos documentos pertinentes ao assunto e a partir dos questionários e entrevistas realizadas, fica exposta a responsabilidade das instituições de ensino da Educação Básica em assegurar aos alunos com necessidades especiais o acesso a uma educação especial e inclusiva. Além disso, é papel da escola fornecer aos alunos os recursos acessíveis e os profissionais qualificados os quais são necessários para que os alunos possam desenvolver suas habilidades e o seu potencial, o que refletirá em sua vida escolar, profissional e pessoal.

Assim, dentre os avanços observados, advindos da nova Política Nacional de

Educação Inclusiva, observa-se, conforme os dados, a presença de Salas de Recursos Multifuncionais que auxiliam esses alunos em seu processo de aprendizado. Também, observa-se a presença de profissionais, como mediadores e cuidadores, que acompanhem esses alunos dentro e fora de sala de aula, auxiliando-os na busca pelo seu desenvolvimento no cotidiano escolar. Porém, tais profissionais não são suficientes para suprir as necessidades das escolas e ainda faltam profissionais como interpretes nas escolas, fator percebido pelo corpo docente, posto que há, ainda, uma lacuna entre o que a lei propõe e espera que aconteça e a realidade encontrada nas escolas.

Esses são alguns dos avanços significativos constatados na perspectiva da efetivação da inclusão no espaço escolar, culminando no crescente número de matrículas de alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede regular de ensino, que, em 2008, eram 376 e, em 2022, passou para 1.098. Vale ressaltar que esses avanços são frutos de um longo percurso de mobilizações e ações conduzidas por diferentes atores, como: pais, professores, gestores e agentes sociais que, têm se mobilizado para fazer valer a efetivação da legislação, colocando-as em prática.

Nesse sentido, é importante ressaltar a luta empreendida por esses diversos atores em busca de uma educação realmente eficaz para todos os alunos, principalmente para aqueles com necessidades especiais, uma vez que, conforme visto historicamente, o seu acesso à educação foi pautado por inúmeros obstáculos e desafios. Assevera-se que mesmo que o direito à educação para todos seja garantido pela Constituição Federal desde 1988, o que inclui alunos com deficiência, com superdotação, com transtornos globais de desenvolvimento, entre outros, a realidade apresentada, até então, ia na contramão. O que se espera com a implantação dessa nova Política Nacional de Educação Especial é a mudança desse quadro para que de fato esse direito seja garantido na prática e não apenas no papel.

Como essa política está em seu período de implantação, não há como tecer certezas acerca desse processo e se a longo prazo ele será eficaz, contudo, é inegável a busca por melhores condições de ensino com objetivo de oferecer aos alunos com necessidades especiais a oportunidade de desenvolverem plenamente suas habilidades. Embora seja necessário a consolidação dessa política para averiguar seus reais resultados, nota-se uma mudança no quadro geral do sistema educacional que vem buscando meios para atingir todos os alunos.

Contudo, embora tal política assegure essas condições aos alunos, sejam eles pessoas com necessidades especiais ou não, e embora tenham ocorrido significativas mudanças, o que se evidencia é um longo processo de mudanças e aprimoramentos, tanto dos professores e profissionais que atenderão esses alunos quanto do espaço escolar. Nessa direção, por um lado, pode-se compreender que os fatores acima mencionados favoreceram a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no que diz respeito aos avanços, no sentido de promover a inclusão, garantindo educação para todos.

Por outro lado, há de se reconhecer que ainda existe uma lacuna considerável quanto à estrutura arquitetônica, à formação continuada e ao desenvolvimento de ações de cunho pedagógico que envolvam toda a comunidade escolar, uma vez que muitas escolas não dispõem de estrutura física adequada devido à ausência de sala de recursos e de espaços adequados com rampas de acessibilidade e sinalização tátil e auditiva; existem poucos recursos pedagógicos disponíveis para as práticas escolares e carência de formação continuada que favoreça uma Educação Inclusiva.

Nesse sentido, para suprir essas necessidades, é importante a formação continuada dos professores da rede pública de ensino para a aquisição de conhecimentos no que tange às novas metodologias e estratégias didáticas para o aprimoramento e para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem no cotidiano e espaço escolar. A qualificação de professores e gestores das escolas brasileiras serve como suporte na busca incessante por um ensino de qualidade que venha suprir toda uma lacuna de processos educacionais deficientes que, ao longo do tempo, não conseguiram promover a tão almejada Educação Inclusiva prevista na legislação educacional brasileira.

Somente com a participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, atuando com instrumentos educativos adaptados à realidade de cada região, que se poderá escrever capítulos de sucesso e desenvolvimento na educação brasileira. Ao finalizar a presente reflexão, acredita-se na sua relevância para a compreensão do contexto histórico da Educação Inclusiva no município de Santarém, no Pará, assim como servirá de suporte técnico-pedagógico para subsidiar ações que viabilizem a efetivação da Educação Inclusiva nas escolas.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. T. S. **Santarém, sua História e suas Belezas**. Belém - Pará: Sumaúma Editorial, 2013.

AZEVEDO, E. M. M. de. **A inclusão e a educação infantil: uma proposta que se materializa?** 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. 260 f.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-17, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. BTB - **Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES). Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em 20 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 02 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Câmara de Educação Básica – Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 02 de jun. 2020.

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

Secretaria de Educação Especial: Brasília, 1989.

BEZERRA, G. F. PREPARANDO A PRIMAVERA: CONTRIBUIÇÕES PRELIMINARES PARA UMA CRÍTICA SUPERADORA À PEDAGOGIA DA INCLUSÃO. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 272-287, jun. 2016.

CARVALHO, B. C. **A inserção das crianças com Síndrome de Down na educação: avanços e desafios**. 2003.

CEREZUELA, C. **Política Nacional de Educação Inclusiva**: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. 240 f.

COLARES, M. L. I. S. Panorama da Educação em Santarém. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. 1-225, 2006.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em Pesquisa**: Conceito e Finalidades. São Paulo: UNESP, 2014.

DUTRA, C.; GRIBOSKI, C.; ALVES, D. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: Set/ 2007.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M.L.; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71. Disponível em: https://gthufgrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em 23/04/2021

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P; MANTOAN, M. T. E. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007.

GARCIA, D, I, B. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na região sul do Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. 275 f.

GOCH, G. J. de F. **Políticas educacionais da Secretaria Educacional de Educação de Santarém no período de 2003 a 2016**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. 159 f.

INCLUSÃO: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial. v.5, n.1(jan/jul). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba,

Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; RONDON, M. M.; FILHO, R. F. J. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um Município de Mato Grosso do Sul. **Caderno Cedes**, Campinas, v.38, n. 106, p. 299-313, 2018.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagem da Educação Especial no Brasil entre o final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, Edição Especial, p. 51-68, 2018.

LORD, L. J. D. Sobre conquistas e desafios: o direito à educação quase três décadas depois da Constituição Federal. **Educação em Perspectiva** (Online), v. 8, p. 1-15, 2018.

MANICA, V.; MACHADO, D. A aprendizagem do aluno com deficiência cognitiva moderada no ensino regular. **Unoesc & Ciência-ACHS, Joaçaba**, v. 3, n. 2, p. 153-164, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora vozes, 2008.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *In*: Seção temática: educação especial, psicanálise e experiência democrática. **Educação Real**, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 31 ago. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, v. 14, n. 49, p. 153-172, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161#:~:text=Concluiu%2Dse%20que%20a%20legisla%C3%A7%C3%A3o,das%20pol%C3%ADticas%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial>. Acesso em 02 abr. 2020.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v.11, n.1, p. 56-66, 2018.

REIS, R. L. dos. **A inclusão do aluno com deficiência no Ensino Regular**. 2008.

ROPOLI, E. A. **A educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Et al- Brasília: Ministério da Educação, 2010.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Especial; [Fortaleza] Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCAVONI, M. P. R. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento** Marília, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

SCHLUNZEN JÚNIOR, K.; OLIVEIRA, A. A. S. de; SCLÜNZEN, E. T. M. Educação inclusiva e Formação de Professores: o Mestrado Profissional. **InFor**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 4-27, set. 2020. Dossiê Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas.

SOMOS EDUCAÇÃO. **Raio-X da Educação Inclusiva no Brasil**: Um panorama da educação especial sob a perspectiva da inclusão no país. E-book (17 p.), 2020.

APÊNDICE I



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: A Política Nacional de Educação Especial: estudo sobre experiência do município de Santarém - Pará

Pesquisador Responsável:

Rosivane Sousa Pereira (Professora)
Travessa Professor Carvalho, 360, Fátima
Santarém - Pará, CEP:68040-470
Telefone: (93) 991368721 e-mail: rosivane.pereira@unemat.br
roy-ter@hotmail.com Orientador responsável

Prof. Dr. Lúcio José Dutra Lord

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1.095 - Cavallhada III
Cáceres - MT, CEP:78.217-900
Telefone: (65) 32210000 e-mail: lucio.lord@unemat.br

Área de conhecimento: Ciências Humanas

Área de atuação da pesquisadora: Educação

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA

- 1- Você conhece a Política Nacional de Educação Especial de 2008? Em sua opinião qual a influência dessa política no contexto educacional?
- 2- A escola realiza Atendimento Educacional Especializado? Qual o espaço disponibilizado para esse atendimento?
- 3- Há um procedimento legal a seguir, uma documentação exigida pela escola para o ingresso dos alunos com deficiências?
- 4- Qual o número permitido de matrículas de alunos com deficiências em uma sala de aula regular?
- 5- A escola recebe apoio financeiro para desenvolver o trabalho pedagógico com os alunos com deficiências, incluídos nas salas de aulas do ensino regular. Em caso afirmativo, quais instâncias, instituições ou pessoas contribuem com a escola?
- 6- A Educação Especial é contemplada no Projeto Político Pedagógico da Escola? Se sim, de que maneira?
- 7- Como é feita a aquisição de recursos especializados para atender aos alunos com deficiências?

- 8- Quais são os profissionais que atuam na escola no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial? Esses profissionais suprem a necessidade da escola?
- 9- Quais metodologias e recursos didáticos os professores utilizam para desenvolverem as atividades pedagógicas com os alunos com deficiências na sala de aula regular?
- 10- A escola trabalha a formação continuada dos educadores com vistas à inclusão dos alunos com deficiências e como acontece este trabalho?
- 11- Como você avalia o processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial no município? E na unidade escolar que você atua?
- 12- Em sua opinião, quem são os responsáveis pela inclusão?

Santarém, ____/____ de 2021.

Rosivane Sousa Pereira
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE II



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: A Política Nacional de Educação Especial: estudo sobre experiência do município de Santarém - Pará

Pesquisador Responsável:

Rosivane Sousa Pereira (Professora)
Travessa Professor Carvalho, 360, Fátima
Santarém - Pará, CEP:68040-470
Telefone: (93) 991368721 e-mail: rosivane.pereira@unemat.br
roy-ter@hotmail.com Orientador responsável

Prof. Dr. Lúcio José Dutra Lord

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1.095 - Cavahada III
Cáceres - MT, CEP:78.217-900
Telefone: (65) 32210000 e-mail: lucio.lord@unemat.br

Área de conhecimento: Ciências Humanas

Área de atuação da pesquisadora: Educação

QUESTIONÁRIO

- 1- Há um procedimento legal a seguir, uma documentação exigida pela SEMED para o ingresso dos alunos com deficiências no Atendimento Educacional Especializado?
- 2- A SEMED dispõe de meios legais quanto ao número permitido de matrículas de alunos com deficiências em uma sala de aula regular?
- 3- A SEMED recebe apoio financeiro para desenvolver o trabalho pedagógico da Educação Especial? Em caso afirmativo, quais instâncias, instituições ou pessoas contribuem com a escola?
- 4- Atualmente como se desenvolve o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino (Região urbana, rios e planalto)?
- 5- Quais são os procedimentos necessários para a contratação de profissionais, tanto para a sala de recurso multifuncional como para o acompanhamento em sala de aula regular?
- 6- A SEMED possuiu uma equipe multidisciplinar? Em caso de sim: quais são os profissionais que compõe esta equipe? Como se dá o trabalho dessa equipe, ou profissional em atenção aos alunos com deficiências?
- 7- A SEMED disponibiliza quais profissionais para atuação na Educação Especial nas escolas?
- 8- Atualmente a SEMED conta com quantos profissionais no Atendimento Educacional

Especializado?

9- A SEMED trabalha a formação continuada dos educadores com vistas à inclusão dos alunos com deficiências? Se sim, como acontece este trabalho?

10- No processo de formação desenvolvido pela SEMED, existem trabalhos voltados para a divulgação da Política de Educação Especial?

11- Em sua opinião, quais os impactos da Política Nacional de Educação Especial de 2008 no processo de inclusão da Rede Municipal de Ensino? E quem são os responsáveis pela inclusão?

12- Como você avalia o processo de inclusão existente nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino?

Santarém, ___/____ de 2021.

Rosivane Sousa Pereira
Responsável pela pesquisa

APÉNDICE III