

PANORAMA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO TOCANTINS

Francinete Ribeiro Ferreira Fonsêca¹
Elisangela Inocencio Matos²

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo conhecer as ações de inclusão escolar na Educação Básica do Tocantins, respondendo às exigências da disciplina de currículo e diversidade do curso de mestrado em educação, ofertado pela Universidade Federal do Tocantins. Ressaltamos que, no Brasil, as principais ações governamentais, relacionadas ao tema de inclusão escolar, surgiram a partir da década de 1990. Partindo das principais discussões e legislações que fornecem as diretrizes sobre a inclusão no Brasil, buscamos detectar e analisar como ocorre o atendimento inclusivo na rede de ensino do Tocantins, além de identificar, por meio do Censo Escolar – Educação Especial/2020, a situação quantitativa do atendimento a esse público. Mediante o estudo de pesquisas que se dedicaram ao assunto, principalmente o Censo de 2020, pretende-se colaborar no incentivo e alerta para a necessidade de combater a exclusão social em todos os seus âmbitos, na perspectiva do Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS-4), no qual se recomenda a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Básica. Tocantins.

INTRODUÇÃO

O objetivo da nossa pesquisa é conhecer as ações de inclusão da Educação Básica do Estado do Tocantins. As nossas indagações iniciais surgem, a partir do incômodo diante do desconhecimento em relação ao tema, que acabam por gerar interpretações equivocadas. A segunda questão a ser mencionada é a imensa burocracia que circunda a prática. As ações do poder estatal brasileiro se materializam de uma forma exemplar em documentos, legislações, decretos e normativas. Embora, provavelmente, o correto seja mesmo essa ordem, no entanto, a perfeição na escrita não reverbera na realidade das ações reais.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2003, p.12).

¹Mestranda em educação (UFT). Graduada em Letras (UNITINS).

²Dra. em Filosofia (UFSCAR), professora da disciplina Currículo e Diversidade do Mestrado em Educação (PPGE).

Nesse sentido, as leituras para a pesquisa concentram-se em um levantamento de documentos, enquanto as pesquisas posteriores procuram desenvolver uma análise das práticas de educação inclusiva. Ao longo do estudo, evidenciaram-se diversas legislações, decretos e normativas que, na história recente, o governo seguiu publicando e tentando efetivar na prática no sistema educacional brasileiro. Percebemos que, em quantidade considerável, as publicações foram restritas ao ambiente administrativo, não se estendendo ao cotidiano das pessoas comuns, ou seja, dos cidadãos.

Diante disso, “o conceito de inclusão vem sendo amplamente e demasiadamente mal compreendido segundo a interpretação do senso comum” (CAMARGO, 2017, p.1). Embora pareça bastante simples, a inclusão torna-se um processo complexo diante da diversidade de temas e situações possíveis. O senso comum considera a inclusão apenas como a inserção de pessoas com deficiência em atividades comuns as suas realidades, porém é notório que este é apenas um aspecto de sua abrangência.

Esta crítica diz respeito ao fato de o mesmo ser “aplicado” apenas aos estudantes, público-alvo da educação especial, e ao contexto educacional. É frequente a manifestação pública de expressões equivocadas como: “aluno de inclusão” e “sala de inclusão” [...]. Não faz sentido, por exemplo, estudantes com deficiências participarem efetivamente apenas da educação básica. Quando concluírem o ensino médio, encontrarão espaços sociais para além dos muros escolares, prontos para a exclusão. Inclusão, portanto, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem (CAMARGO, 2017, p.1).

Desse modo, apresentaremos, na primeira parte do artigo, as diretrizes sobre a inclusão no Brasil, no intuito de compreendermos as legislações que constam o assunto e suas principais preocupações. Na segunda parte, ressaltamos o atendimento inclusivo na educação básica do Tocantins, direcionando, para o espaço proposto, discussões em relação aos principais decretos e normativas e algumas especificidades da prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por fim, a partir da visualização das legislações determinadas pelo âmbito político, apresentaremos, por meio dos dados do Censo Escolar – 2020, o quadro estatístico da Educação Especial no Tocantins, em um comparativo que perpassa o ano de 2016 até 2020.

DIRETRIZES SOBRE A INCLUSÃO NO BRASIL

Um dos movimentos mais atuais que está em plena discussão para efetivação, em todo o mundo, são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, criados pela Organização das Nações Unidas (ONU). O Brasil e mais de 192 países fazem parte do grupo mundial

que pretende atingir 17 objetivos que circundam desafios diversos para o desenvolvimento sustentável do mundo. Trata-se de um apelo global para a melhoria das condições de vida, redução das desigualdades, extinção da pobreza e a proteção do meio ambiente, para possibilitar aos indivíduos de todos os países paz e prosperidade.

As ações iniciaram no ano de 2016, com o prazo fixado até 2030. Dentre os 17 objetivos, destaca-se o Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável nº4 (ODS-4), com o título: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos. Esse objetivo resume as preocupações mais recentes da ONU. Observa-se que o acesso à educação de forma democrática só acontece quando conseguirmos assegurar a inclusão de todos os indivíduos, sem distinção social, econômica e étnica. Além disso,

Embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, considero-a suficiente para questionar que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos. Ou, mais precisamente: as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação? Essas propostas reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar? (MANTOAN, 2013, p. 19).

Para um professor que já leciona há décadas no Brasil, o termo inclusão pode ser uma palavra recorrente nas formações continuadas que ocorreram durante sua vida profissional, mas as estatísticas demonstram uma realidade sombria perante as práticas e resultados nesse âmbito. Há alguns questionamentos como: sabemos realmente o que significa inclusão na prática? A sociedade, de um modo geral, respeita e inclui o diferente no cotidiano cultural e da vida social? Se existem retrocessos na educação, a igualdade no acesso ao ensino é um dos mais afetados.

Nesse sentido, “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2013, p.12).

Ao direcionarmos o estudo para as diretrizes do Estado brasileiro, visualizamos no que, compete à responsabilidade governamental, as legislações determinam e incentivam a inclusão no ambiente escolar, no que tange à educação especial. No artigo “Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil”, a partir da década de 1990, Bezerra e Antero (2020) apresentam as principais resoluções, relacionadas ao tema, as quais apresentamos no quadro abaixo:

1994	Declaração de Salamanca	Define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação.
1994	Portaria MEC nº 1.793	Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.
1996	LDB: A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.	O Artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades. Essa Lei atribui às redes de ensino o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes.
1999	Decreto nº 3.298	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
1999	Resolução CEB N.º4	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
2001	Resolução CNE/CEB	Determina, no Artigo 2º, que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”
2001	Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172	Destaca que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
2007	PDE - Decreto nº 6.094	Para a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece, nas diretrizes do compromisso todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2011	Decreto nº 7.611	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outras providências.
2015	Lei n.o 146	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).
2016	Lei n.o 409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Fonte: Bezerra e Antero (2020), criado pela autora.

O documento que fundamenta todo o processo é a Constituição Federal de 1988. É a Carta Magna que direciona e fornece o caminho a ser seguido por estados e municípios no Brasil, dando origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação ³(LDB), em sua versão mais atual do ano de 1996, a qual é alterada ou complementada, conforme as necessidades e

³ “Define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na **Constituição...** A primeira **LDB** foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996”.

adaptações da educação brasileira. Diante das reformulações, Capuzzo *et al* (2019, p.41) explicam que:

Com intuito de reafirmar a oferta de serviços educacionais especializados, a RESOLUÇÃO Nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação - CNE que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, tornou-se um marco delineador da implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, consolidando propostas contempladas neste documento norteador, deliberando, como prioridade, as salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, o qual, não deve ser substitutivo às classes comuns. Importante ressaltar que pode ser realizado também em Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Conforme nos relatam os referidos autores, a inclusão escolar caracteriza-se, por meio do termo especial e do Atendimento Educacional Especializado – AEE, funcionando em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimentos especializados, abrangendo todos os níveis de ensino básico, “enquanto que no Ensino Superior, prevê-se núcleos de acessibilidade para o atendimento das necessidades das pessoas que são público-alvo da Educação Especial” (CAPUZZO *et al*, 2019, p.41).

Embora a Educação Especial tenha uma atenção específica, na legislação brasileira, ainda é necessário um conjunto de melhorias para esse atendimento, haja vista que as escolas brasileiras passam por diversos problemas, desde a condição de suas estruturas físicas, falta de professores e qualificação profissional.

Além disso, ainda há o preconceito demasiado e discriminação social perante as pessoas com deficiência, de quaisquer tipos, que impõe uma barreira na mentalidade política das lideranças para a melhoria desse quadro e, de forma geral, impedindo a atenção necessária para a efetivação das políticas públicas de educação. Compreende-se que a educação não é colocada como preocupação nos debates políticos e sociais de forma plausível. Diante disso, Bezerra (2021) faz uma avaliação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEE-PEI) em uma linha temporal de dez anos (2008-2018),

Destarte, uma das principais críticas a essa política de 2008 foi a redução do conceito de AEE ao mero trabalho realizado nas SRM, de forma divorciada do trabalho desenvolvido na classe comum e pautado em um modelo gerencial de recursos materiais e humanos. Nessa lógica reducionista, entendia-se, sobretudo, que tempo extra para quem apresentasse alguma deficiência ou limitação era, por assim dizer, a solução mais adequada para subsidiar a escolarização desse público, muitas vezes direcionado a uma escola diferente, com colegas diferentes, para receber o tal “atendimento” em contra turno. Com isso, mantiveram-se velhas formas – excludentes e ou meramente compensatórias – de a escola e seus agentes se relacionarem com a temporalidade e a espacialidade, limitando a emergência de modelos educacionais inclusivos atentos à diversidade (BEZERRA, 2021, p.07).

Perante as diversas argumentações apresentadas pelo autor, focamos na afirmação na qual se encaminha para uma interpretação de fracasso do Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando esse Atendimento transforma-se, como principal ou única solução, no atendimento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Não que as SRM sejam um erro em completo, mas a sua utilização como único recurso apresenta-se contrária ao processo efetivo de inclusão, visto que pode gerar e perpetuar a exclusão.

O ATENDIMENTO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO TOCANTINS

O Estado do Tocantins segue as diretrizes legislativas do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, isto porque o Estado deve seguir o mínimo estipulado pela lei e, se assim o decidir, desenvolver outras ações e investimentos. Sabemos que “A LDB e outras constituições estaduais, na verdade, apenas reafirmam, no intuito de reforçar, complementar e discutir a ideia da integração escolar, o que a CF de 88 já formula em seus artigos, parágrafos e alíneas” (SILVA, 2015, p. 81). Nesse âmbito, responsabilizando a Secretaria da Educação, Esporte e Juventude do Estado do Tocantins - SEDUC,

Criou-se a Gerência de Educação Especial, pertencente à Superintendência de Desenvolvimento da Educação, tendo por atribuição oferecer acompanhamento a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins, no âmbito político, pedagógico e administrativo (CAPUZZO et al., 2019, p. 43).

554

A referida Gerência é responsável pela assistência de todas as unidades de ensino do Estado do Tocantins, seguindo uma hierarquia administrativa que parte da SEDUC, Gerência de Educação Especial, Diretorias Regionais de Ensino (DRES), e, finalmente, as escolas. Uma estrutura bastante organizada e burocrática, a qual é atuante e visível em sua prática de fiscalizar as unidades de ensino em todo Estado, mas que, em sua qualidade, deve ser analisada em pesquisas mais aprofundadas e que tenham como fonte a fala dos atores que são afetados diretamente por essas resoluções e decretos. O quantitativo e números são de fácil acesso, mas o qualitativo precisa de um maior aprofundamento. A Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010, é um dos principais documentos, em nível estadual, que apresenta as diretrizes do Atendimento Educacional Especializado – AEE, no Sistema Estadual de Ensino do Tocantins. De acordo com o documento, nos Art. 1º e 2º:

Art. 1º O Atendimento Educacional Especializado – AEE, no Sistema Estadual de Ensino, reger-se-á por esta Resolução. Parágrafo único - Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Art. 2º O atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação far-se-á, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em Salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento Educacional especializados da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos

Em linhas gerais, em uma perspectiva nacional, as Salas de Recurso Multifuncional – SRMF, passam “a ter um papel extremamente importante no processo de continuidade, inovação e complementação das políticas públicas até então vigentes” (MACEDO, 2017, p.23). As SRMF são um dos principais recursos utilizados pela rede estadual de ensino. São salas que possuem diversos equipamentos, materiais didáticos e instrumentos pedagógicos para os atendimentos de alunos com especificidades, deficiências, transtornos e altas habilidades/superdotação, conforme descreve a Resolução de 2010.

Ressalta-se que as salas de recursos multifuncionais, em hipótese alguma deverão ser confundidas e/ou utilizadas como salas de reforço escolar, devendo todos seus alunos estar matriculados em salas de ensino regular. Para mais, vale lembrar que as mesmas foram criadas para apoiar a organização da educação especial na perspectiva inclusiva, devendo assegurar o pleno acesso dos seus alunos no ensino regular (MACEDO, 2017, p. 25).

Outro ator essencial no âmbito da inclusão escolar é o professor. Entendemos que, ao menos teoricamente, os ambientes específicos da educação especial, como as SRMF ou a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), têm profissionais habilitados para exercerem suas funções, seja com formação superior na área ou, dependendo da função, por meio de formações continuadas. No entanto, como a legislação ordena, essa inclusão também deve ser feita na sala regular, mas será que o docente do ensino regular tem condições de oferecer o atendimento adequado aos alunos com essas especificidades?

Nota-se que reformulação de políticas públicas são insuficientes se forem tratadas de cima para baixo, pois aspectos como condições de trabalho, recursos pedagógicos e formação inicial de qualidade são fatores essenciais para que as políticas de inclusão sejam implementadas na sala de aula (SILVA, 2015, p. 86).

Segundo Mantoan (2003, p. 41), “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado”. Isto é, além de uma legislação amplamente burocrática, de uma estrutura material deficiente e falta de investimentos, há uma resistência por parte dos docentes, não simplesmente por escolhas individuais, mas por uma mentalidade histórico-social que permeia a nossa cultura.

Não se trata aqui da formação de um professor especialista em alunos cegos, ou surdos, ou com deficiência mental, altas habilidades, enfim, trata-se de um

professor que receba uma formação com conhecimentos sobre as diferenças e o modo adequado para lidar com elas, visando a aprendizagem (SILVA, 2015, p. 90).

A partir da resolução de 2010, outros documentos se seguiram a essa publicação, aperfeiçoando a legislação e explicitando melhor o atendimento ao público. A Resolução nº 28, de 12 de fevereiro de 2016, por exemplo, estabelece instruções para estudantes da Educação Básica no quesito de Altas Habilidades ou superdotação (AH/SD), que estão inseridas em documentos anteriores à Educação Inclusiva.

Art. 1º Estabelecer critérios e procedimentos operacionais que subsidiem as unidades escolares na identificação e no atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD e adoção de mecanismos que lhes assegurem efetivas oportunidades de reclassificação/aceleração de estudo.

Em uma das últimas instruções normativas, a de nº 1, de 15 de janeiro de 2021⁴, o Conselho Estadual de Educação reafirma as orientações e procedimentos para as matrículas do ano letivo corrente. Nesse mesmo documento, observamos, em seu Art. 21, o ordenamento necessário para a matrícula dos estudantes da Educação Especial no ensino regular e a sua concomitante frequência na Sala de Recursos Multifuncionais no contra turno, e ainda, no

Art. 23. A implantação de turmas de Salas de Recursos Multifuncionais deverá obedecer às normas estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 04, de 02 de outubro de 2009; Resolução CEE/CEB-TO Nº 01, de 14 de janeiro de 2010; Nota Técnica MEC/SEESP/GAB Nº 11/2010 e MEMO Circular SEDUC Nº 243/2011.
Art. 24. O procedimento padrão para implantação das turmas de Salas de Recursos Multifuncionais nas UEs da Rede Estadual do Tocantins deverá obedecer às seguintes etapas:

556

Nas legislações mencionadas, percebemos uma continuidade das atividades educacionais apresentadas no quadro do capítulo anterior, e, no último documento, nº 1, de 15 de janeiro de 2021, que o Estado do Tocantins tem como principal recurso para os atendimentos de alunos especiais as SRMF.

ANÁLISE DOS GRÁFICOS DO CENSO ESCOLAR – EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2020.

No intuito de visualizarmos quantitativamente a Educação Especial no Estado do Tocantins, o Censo da Educação Básica/2020 (resumo técnico) apresenta uma análise da situação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) realiza, todos os anos, um levantamento estatístico com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Os dados avaliam o sistema educacional brasileiro em todas as

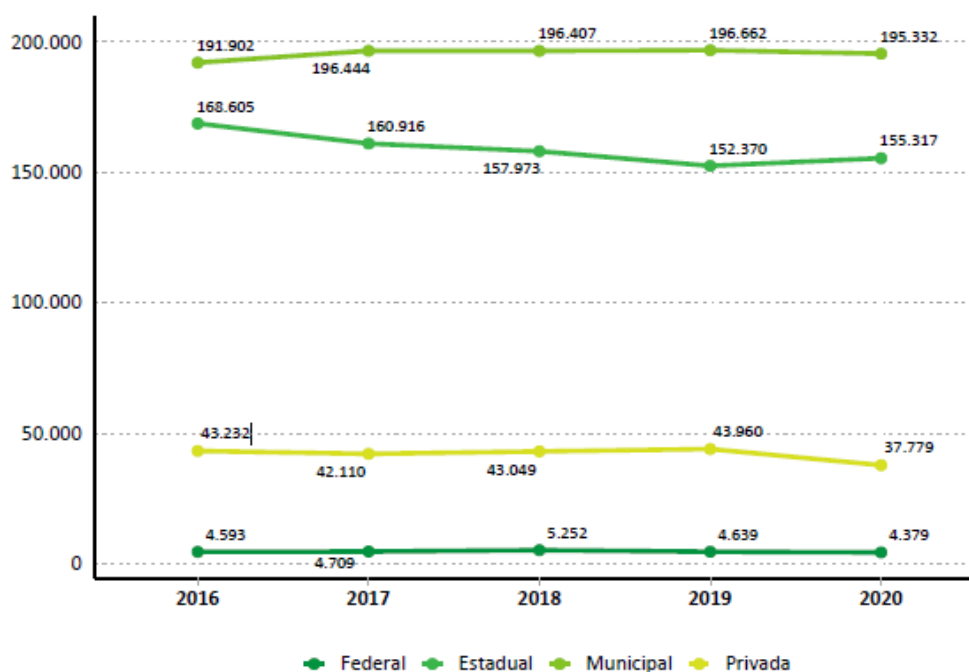
⁴ Publicada no DOE/TO, nº 5.793, de 22 de fevereiro de 2021.

suas etapas e atores, sendo eles: alunos, profissionais, gestores, turmas e escolas. Todo esse material propicia a fundamentação de políticas públicas e as diversas ações governamentais para a manutenção e melhoria da educação no Brasil. Os Resultados do Censo da Educação Básica de 2020 apresenta:

Os principais resultados do Censo da Educação Básica do estado do Tocantins. Os dados estão divididos em informações sobre matrículas, docentes, escolas e, por fim, informações referentes aos gestores. São apresentadas informações no que tange às diferenças entre as redes de ensino, as escolas urbanas e rurais, além de dados relativos aos alunos incluídos, à formação dos docentes e a outros indicadores educacionais (BRASIL, 2020, p.15).

Destacamos alguns dados que são importantes antes de adentrarmos ao tema do nosso tópico. O Estado do Tocantins, no ano de 2020, registrou 392.802 matrículas, com 15.525 a menos em contraste a 2016.

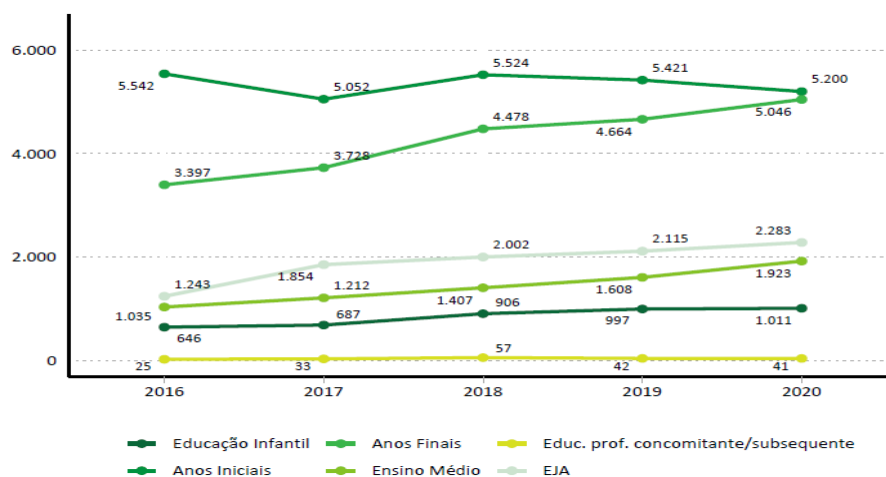
Gráfico 1: Matrículas na Educação Básica, segundo a Rede de Ensino – Tocantins – 2016/ 2020.



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2020.

Em uma contraposição entre os números gerais, o número de matriculados na Educação Especial no Tocantins em 2020 foi de 15.504. Um dado que chama atenção entre os gráficos 1 e 2 é o contraste na porcentagem geral de matrículas. Em números de matrículas gerais, em comparação a 2016, houve a diminuição de 3,8%, enquanto que, nas matrículas da Educação Especial, atingiu um aumento de 30,4% em relação ao mesmo período, como observado abaixo:

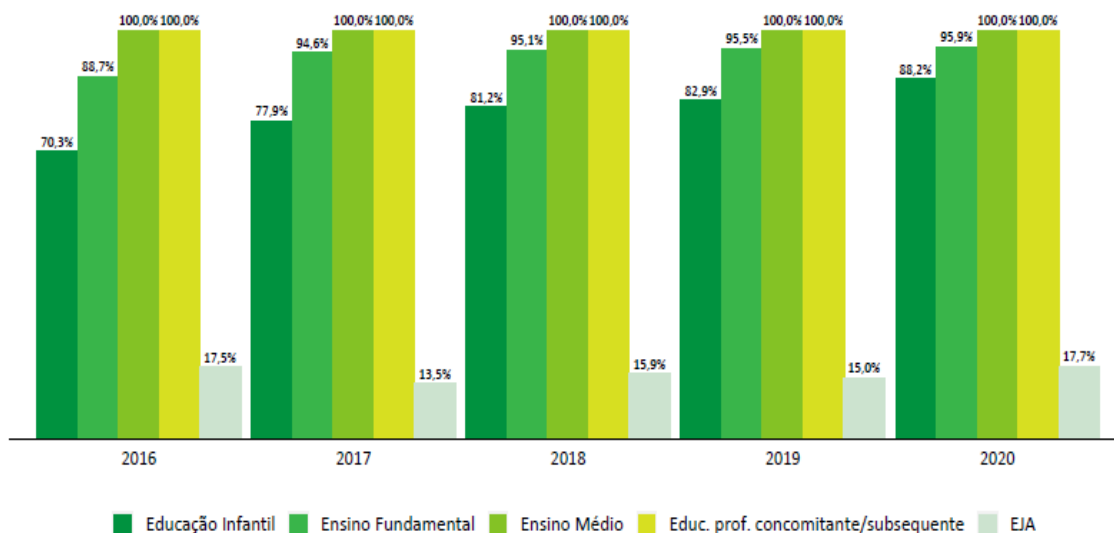
Gráfico 2: Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Tocantins – 2016 – 2020.



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2020.

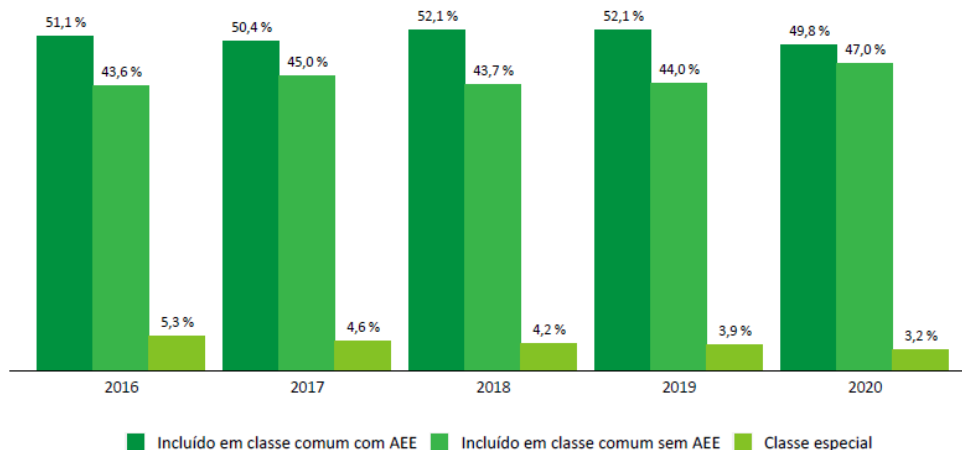
Nos gráficos três e quatro, observamos os dados sobre a matrícula concomitante ou não às classes comuns. No último, visualizamos a porcentagem de alunos, de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, incluídos em classe comum com e sem AEE de 2016 a 2020.

Gráfico 3- Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino – Tocantins – 2016 – 2020.



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2020.

Gráfico 4 - Percentual de matrículas de alunos, de 4 a 17 anos de idade, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas) – Tocantins – 2016 – 2020.



Fonte: Elaborado por DEED/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2020.

No gráfico 3, o Ensino Médio e a Educação Profissional concomitante/subsequente mantêm, segundo os dados, 100% das matrículas em ambos os atendimentos, enquanto o Ensino Fundamental e a Educação Infantil caminham no sentido decrescente. No último gráfico, destaca-se a redução do número de alunos incluídos em classes comuns que têm acesso às turmas de AEE, que, segundo o Censo de 2020, reduziu 51,1%, em 2016, para 49,8%, em 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de uma educação para todos, proclamada em discursos históricos após a redemocratização no Brasil, é uma utopia necessária para continuarmos em busca de sua realização efetiva. A educação é um campo de batalhas contínuas, em que grupos oponentes disputam pelo seu domínio. Os embates indicam um espaço democrático, necessário para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Quanto às legislações federais, percebemos que o Estado brasileiro esteve atento, ao menos nas últimas três décadas, às diretrizes internacionais em prol da educação, como as sugeridas ou determinadas em reuniões da ONU. Compreendemos que, até 2030, por exemplo, estaremos em busca de alcançar os ODS, o que nos coloca como uma das nações que possuem um histórico de participação ativa no âmbito mundial.

Perante isso, em uma linha hierárquica, o Estado do Tocantins implementou e implementa as determinações impostas pelo Governo Federal, adaptando-as de acordo com

sua realidade espacial, social e cultural. A nossa leitura teve como objetivo identificar se a estruturação geral da educação inclusiva do Tocantins estava de acordo com as sugeridas pelo Governo Federal, o que se demonstrou efetivo. Dessa forma, algumas das críticas, exitosas ou não, também recaem em sua esfera, como as feitas por Bezerra (2021), em síntese, descritas no segundo tópico.

Dessa maneira, conforme apresentamos de maneira linear as diretrizes e o panorama da Educação Inclusiva em âmbito nacional/estadual consideramos oportuno expor os dados do Censo Escolar de 2020 que apresentam um comparativo de quatro anos de estatísticas. Esse último documento nos forneceu informações quantitativas sobre o quadro da educação básica do Tocantins.

Em relação, especificamente, à Educação Especial, na qual entendemos caber a temática da inclusão, o Estado concentra suas ações de AEE por meio das SRMF, em que houve um aumento relativo de matrículas e que, apesar disso, constatou-se a diminuição da frequência conjunta entre ensino regular e especial.

Portanto, uma avaliação mais profunda se faz necessária, pois, através dos números, não conseguimos observar a prática pedagógica dos professores e os resultados das aprendizagens, em referência ao nosso objeto de estudo discutido, se a inclusão desses alunos está realmente acontecendo.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei, & ANTERO, Katia Farias. **Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA11_ID_14082020134026.pdf. Acesso em: 15 dezembro 2022.

BEZERRA, Giovani Ferreira *et al.* Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto) crítica propositiva. **Roteiro**, v. 46, n. 1, p. 1-26, 2021.

SEDUC.CEE-TO. **Resolução nº 1, de 14 de Janeiro de 2010**. Sobre Atendimento Educacional Especializado - AEE. Palmas -Tocantins, 2010.

SEDUC.CEE-TO. **Resolução nº 028, de 12 de fevereiro de 2016**. Sobre critérios para identificação, avaliação e reclassificação/aceleração de estudantes da Educação Básica, com indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação - AH/SD. Palmas -Tocantins, 2016.

BRASIL. SEDUC. CEE-TO. **Instrução normativa nº 1, de 15 de janeiro de 2021**. Estabelece critérios e orienta quanto aos procedimentos de matrícula dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins para o ano letivo de 2021. Palmas -Tocantins, 2021.

BRASIL. CENSO ESCOLAR/INEP. **Dados Estatísticos do Estado do Tocantins**, 2020.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Brasília, DF: UNESCO, 1994.

CAPUZZO, Denise *et al.* Educação especial: aspectos históricos e contemporâneos em sua trajetória no Brasil e no Estado do Tocantins. In: SILVA, Lidiane dos Santos *et al.* **Coletânea interdisciplinar de saberes nas ciências**. Pará De Minas, MG: Virtual books editora, 2020. Cap. 03, p. 37-46.

MACEDO, Edilson Barros de. **Professores de salas de recursos multifuncionais: vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Ciências da Saúde Palmas, TO, 115 f, 2017.

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

SILVA, Alliny Kássia da. **Políticas públicas de educação inclusiva e o papel da Universidade Federal do Tocantins para a formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/94>. Acesso em: 15/12/2022.