



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
CAMPUS URUTAÍ  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

**Dhannyara Vieira Costa**

**AS CONDIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
(AEE) NO MUNICÍPIO DE ORIZONA/GOIÁS**

**Urutaí  
2019**

**Dhannyara Vieira Costa**

**AS CONDIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
(AEE) NO MUNICÍPIO DE ORIZONA/GOIÁS**

Trabalho de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Urutaí, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Me. Jussana Maria Tavares

**Urutaí  
2019**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Goiano

**Repositório Institucional do IF Goiano - RIIF Goiano**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

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

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese                          | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação                   | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Especialização   | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação    | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional | Tipo:   |

Nome Completo do Autor: Dhannyara Vieira Costa

Matrícula: 2012101220530055

Título do Trabalho: AS CONDIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE ORIZONA/GOIÁS

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não  
O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

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

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

Instituto Federal Goiano Campus Urutá, 14/08/2019.

Local

Data

*Dhannyara Vieira Costa*

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

*[Assinatura]*

Assinatura do(a) orientador(a)





**INSTITUTO FEDERAL**  
Goiano  
Câmpus Urutaí

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
INSTITUTO FEDERAL GOIANO - Câmpus Urutaí  
Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

### ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CURSO

As 15:40 horas do dia 18 de junho de 2019, reuniu-se na sala nº 60002 do Prédio Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Câmpus Urutaí, a Banca Examinadora do Trabalho de Curso intitulado "As condições de atendimento educacional especializado (AEE) no município de Urujuna / Goiás".

composta pelos professores Jussara Maria Tavares; Eliane Fomeca Campos Mota e Lyda Covato Teixeira,

para a sessão de defesa pública do citado trabalho, requisito parcial para a obtenção do Grau de **Licenciado em Ciências Biológicas**. Abrindo a sessão o(a) orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora, Prof. Jussara Maria Tavares, após dar a conhecer aos presentes a dinâmica da presente defesa, passou a palavra ao(à) licenciando(a) Thammyra Vieira Costa para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos membros da Banca Examinadora e respectiva defesa do(a) licenciando(a). Nesta ocasião, foram solicitadas algumas correções no texto escrito, as quais foram acatadas de imediato. Logo após, a Banca Examinadora se reuniu, sem a presença do(a) licenciando(a) e do público, para julgamento e expedição do resultado final. O(A) aluno(a) foi considerado(a) Aprovada (APROVADO ou NÃO APROVADO), por unanimidade, pelos membros da Banca Examinadora, tendo sido atribuído a nota 8,5 ao seu trabalho. O resultado foi então comunicado publicamente ao(à) licenciando(a) pelo(a) Presidente da Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar, o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado o julgamento que tem por conteúdo o teor desta ata que, após lida será assinada por todos os membros da Banca Examinadora para fins de produção de seus efeitos legais.

Assinatura dos membros da Banca Examinadora	Notas
1. <u>Lyda Covato Teixeira</u>	8,3
2. <u>Jussara Maria Tavares</u>	8,8
3. <u>Eliane Fomeca Campos Mota</u>	8,4
Média final:	8,5

Urutaí-GO, 18 de junho de 2019.

## **AS CONDIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO MUNICÍPIO DE ORIZONA/GOIÁS**

Dhannyara Viera Costa<sup>1</sup>

Jussana Maria Tavares<sup>2</sup>

**RESUMO:** No âmbito das Políticas Públicas Educacionais implantadas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, destacam-se as direcionadas aos educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O objetivo deste trabalho é investigar as condições efetivas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, especificamente na Rede Municipal de Educação no Município de Orizona/GO. Por meio de pesquisa documental e bibliográfica, verificou-se que o município a partir do segundo semestre do ano de 2017, deu início ao AEE por meio de ações relacionadas a: constituição da estrutura funcional e organizacional; equipe pedagógica; equipe multifuncional; os discentes e a atuação do professor; mobiliários, recurso e materiais pedagógicos. A hipótese que norteou o trabalho foi se os meios utilizados pelo Município para realizar o AEE, estão em conformidade com as disposições previstas pelos marcos legais.

**Palavras-chave:** AEE, Inclusão, Educação Básica

### **THE CONDITIONS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE (SEA) IN THE MUNICIPALITY OF ORIZONA/GOIÁS**

**ABSTRACT:** Within the scope of the Public Educational Policies implemented as of the promulgation of the Federal Constitution of 1988, the ones directed to the students with disabilities, global developmental disorders and high skills or giftedness stand out. The objective of this work is to investigate the effective conditions of the Specialized Educational Assistance (SEA), in the Basic Education, specifically in the Municipal Education Network in the Municipality of Orizona/GO. Through documentary and bibliographic research, it was verified that from the second half of 2017, the municipality started the SEA through actions related to: constitution of the functional and organizational structure; pedagogical team; multifunctional team; the students and the

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. dhannyara@gmail.com

<sup>2</sup> Professora. Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. jussana.tavares@ifgoiano.edu.br

performance of the teacher; furniture, resources and teaching materials. The hypothesis that guided the work was whether the means used by the Municipality to carry out the ESA, are in accordance with the provisions provided by the legal frameworks.

**Key words:** SEA, Inclusion, Basic Education.

## INTRODUÇÃO

O marco legal da universalização da educação no Brasil encontra-se na Constituição Federal/1988 que em seu Art. 3º, Inciso IV, estabelece como um dos seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Em seguida define educação “como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (Art. 205, Inciso III). No Artigo 206, Inciso I, determina que a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” seja um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

A Constituição Federal de 1988 representou uma mudança de concepção em relação à escolarização de pessoas com alguma deficiência ou superdotação e possibilitou ou série de discussões, leis e ações referentes à inclusão social e escolar destes que até então podiam frequentar instituições, escolas ou classes especiais organizadas a partir da “distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar”; ou ainda organizadas a partir dos conceitos de aluno normal/anormal-excepcional que orientavam a educação escolar dos alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p.11).

Visando compreender e analisar como esse processo de mudança de concepção sobre a escolarização de alunos com deficiência ou superdotação aconteceu/acontece na prática, este texto apresenta as condições de oferta do AEE no município de Orizona/GO no ano de 2017. A hipótese que orientou a investigação é a de que a relação meios e fins, no que se refere à oferta e ao atendimento aos alunos da educação especial da rede municipal de educação no município de Orizona/GO, é pautada nos critérios da educação pública, gratuita, universal e inclusiva, marcos qualitativos expressos na legislação educacional no Brasil.

Para isso foi realizado estudo bibliográfico, documental e da legislação nacional e local fundamentado na perspectiva teórica da educação inclusiva (MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A.; DUBET; BRITO; ORLANDO; RODRIGUES; BARTHOLO; COSTA; TOYODA; ALMEIDA; MENDES; IMBERNÓN; LEITÃO). A partir do estudo realizado foi possível encontrar os seguintes elementos para análise: legislação, professores, materiais pedagógicos, planos, regimentos, entre outros.

## EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

A presença ou a ausência de alunos fora do padrão considerado “normal” de saúde física e/ou mental na escola possui um histórico de concepções teóricas e ações práticas exemplificado pela Figura 1, abaixo.

Figura: Ilustração das diferentes “inclusões” educacionais



Fonte: Professor Fabio Goulart – (<https://pgl.gal/quando-a-ordem-altera-oproduto/exclusao-segregacao-integracao-inclusao/>)

Essas maneiras de entender e agir com os deficientes representam aquilo que a sociedade ao longo dos tempos pensou e conheceu; pensa e conhece não apenas a respeito dos diferentes fisicamente, mas também em relação aos diferentes em relação à cultura, à economia, à religião, ao trabalho entre outras diferenciações construídas pela sociedade.

O paradigma da exclusão é considerado o ponto máximo da marginalização dos diferentes, para os quais é reservado os espaços de isolamento familiar e social: casas de

acolhimento, sanatórios, asilos, orfanatos, ou até mesmo a rua. Esse modelo baseado na fé e na caridade cristãs não passava pela escola e pela possibilidade de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores (DUBET, 1991; DUBET, MARTTUCCELLI, 1996).

O conceito de segregação tem seu significado bastante próximo daquele adquirido na linguagem cotidiana. Como está no Dicionário Aurélio: “tratamento desigual ou injusto dado a uma pessoa ou grupo, com base em preconceitos de alguma ordem, notadamente sexual, religioso, étnico, etc.” (FERREIRA, A. B. de H., 2014)

No paradigma de segregação dos diferentes, está implícito a oferta de escolas específicas para eles. Aqui o entendimento é que há algo de injusto na agregação de alunos normais e anormais no mesmo espaço físico.

O tema da segregação está diretamente ligado à temática da qualidade e equidade dos sistemas educacionais e, de forma mais ampla, à justiça social. Evidências de diferentes países, incluindo o Brasil, sugerem que concentrar alunos com características específicas em determinadas escolas pode influenciar a forma como eles são tratados, a qualidade do ensino e a aspiração para os níveis subsequentes de educação.

Há ainda indicações de que sistemas educacionais mais segregados ou com políticas que, intencionalmente, agrupam alunos em desvantagem potencial possuem maior associação entre os níveis de aprendizagem e o perfil socioeconômico dos alunos, ou seja, alunos com perfil socioeconômico mais desfavorável apresentam desempenho inferior (HAAHR et al., 2005; EUROPEAN GROUP..., 2005; JENKINS et al., 1972; BRITO; COSTA, 2010; BARTHOLO, 2014).

O conceito de integração se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de maneira que esta pudesse vir a se identificar, com os demais cidadãos, para então poder ser inserida, associada, a convivência igualitária em sociedade. Aqui a escola regular ou a escola dos normais seria o espaço para normalizar os anormais, por meio da implantação de salas especiais.

O integrar constituía localizar no sujeito o foco da mudança, e as reais dificuldades encontradas no processo de busca de “normalização” da pessoa com deficiência. Isso era um conceito que não considerava que as diferenças, na realidade, não se aniquilam, mas devem ser administradas no convívio social. Como se ao ser diferente fosse razão para determinar sua inferioridade enquanto ser humano e ser social. Tornar o anormal em um normal, a integração fundamenta-se no princípio da normalização. Com início nos países do norte europeu, defendia que “toda pessoa com deficiência tem o direito inalienável de



experimental um estilo ou padrão de vida que seria normal em sua cultura” (MENDES, 2006, p. 389).

Entretanto, tal conceito foi aprimorado e passou-se a defender a ideia de inclusão: agora, o ambiente escolar deve se adaptar a todos os indivíduos e suas particularidades, disponibilizando diversos recursos para a sua aprendizagem. Esse é o novo paradigma educacional, no qual a sala de aula do ensino regular recebe estudantes que compreendem toda a diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, incluindo aqui alunos com necessidades especiais.

Glat (2005, p.35) considera que

no entanto, em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

A inclusão, em termos educativos, faz mais sentido se for perspectivada como educação inclusiva. Isto significa que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros (IBERNÓN, 2000).

A sala de aula é, na escola regular, um local privilegiado para desencadear atitudes e comportamentos de inclusão, tanto nos alunos como nos professores, desde que as interações se processem e que todos sejam envolvidos nas tarefas. Naturalmente, a classe regular propicia trocas sociais e académicas significativas, o que faz com que seja um local adequado para as aprendizagens, mesmo para as crianças e jovens com multideficiência.

A inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos. É também um desafio. E, porque é um desafio, constitui-se como um valor (RODRIGUES, 2003; LEITAO, 2006; SILVA, 2011), uma vez que nos obriga a tomar mais consciência da heterogeneidade e da ou das respostas a que ela nos obriga, também quando estamos na esfera da educação.

A escola inclusiva implica mudanças relativamente à atitude com que a perspectivamos, que pode determinar o sucesso ou o insucesso dos alunos; à prática pedagógica que a comunidade escolar desenvolve, que deve ter implícita a cooperação

ou, no mínimo, a colaboração entre todos os atores que intervêm no seu espaço; à organização e à gestão da escola que, frequentemente, quando as situações são mais complexas tem de implementar projetos, tantas vezes parcerias com outras instituições, de modo a garantir uma resposta a mais adequada possível aos alunos que carecem dela.

A inclusão é muito mais do que a partilha do mesmo espaço físico. No entanto, embora se aceite facilmente que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, não é fácil geri-las, em particular quando alguns têm problemáticas complexas, quando os recursos são insuficientes e quando a própria sociedade está ainda longe de ser inclusiva.

A educação inclusiva é uma concepção educacional fundamentada nos direitos humanos; que considera igualdade e diferença como valores indissociáveis; e que contextualiza as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2010). O referencial conceitual deste paradigma será utilizado nas discussões deste trabalho.

## **CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

### **Percurso do direito à educação especial**

Nas últimas 3 décadas a educação brasileira se destacou pelos avanços relacionados à efetivação do direito constitucional de todos à educação fundamentado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação entre o direito à igualdade e à diferença. Destaca-se também a implementação de políticas públicas nesse sentido, as quais abriram caminhos para que os sistemas educacionais se tornassem inclusivos, criando práticas educacionais para garantir o acesso e permanência na escola de alunos deficientes, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e do AEE (BRASIL, 2011).

A partir da promulgação de Constituição Federal de 1988 temos uma série de marcos normativos e legais que buscam romper com a trajetória de exclusão, segregação e integração das pessoas com deficiência. São decretos, resoluções, diretrizes, planos, regimentos, que em seu conjunto definem, estabelecem objetivos e metas.

Na LDB nº 9394/96 especifica o público alvo da educação especial especialmente artigo 58 reza que: “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Quando necessário haverá um apoio especializado

para atender a peculiaridade de cada um”, sendo um dever constitucional com início na educação infantil.

No Artigo 59 esclarece sobre a garantia ao acesso dos alunos especiais a “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”; e o 59A estabelece a obrigatoriedade do poder público de cadastrar os alunos especiais, fomentar, regular e executar políticas públicas de educação especial. Já o artigo 60 prevê que as instituições privadas sem fins lucrativos “especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público” sigam critérios estabelecidos por órgãos governamentais para que possam receber apoio técnico e financeiro do poder público.

Segundo o Decreto 6.571/2008 o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Os objetivos são: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior,

O Art. 5º da Resolução nº4/2009 estabelece que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais.

A Meta 4 do PME/2017 prevê a universalização, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

É possível afirmar que em 2017, após 29 anos da constitucionalização do AEE, houve avanços significativos, em relação ao acesso à escola. A avaliação da Meta 4 do PME/2017, aponta que 90,9% dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estão na escola. O sexo feminino (91,1%) registra maior cobertura de atendimento educacional em relação ao sexo masculino (90,4%). Houve um crescimento de matrículas em relação à avaliação de 2010 que apresentou, um total de 897.116 (82,5%) crianças e adolescentes com deficiência, em idade escolar, frequentavam a creche ou escola. O Distrito Federal tinha o maior percentual de matrículas de pessoas com deficiência em 2010 (90,4%). O menor era registrado no Amazonas (75,5%).

Vale ressaltar que os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral. O que difere, entretanto, é o atendimento, que passa a ser de acordo com as diferenças individuais do aluno.

### **Aspectos gerais da educação no município de Orizona/GO**

O município de Orizona/GO é conhecido por ser uma das maiores bacias leiteiras do estado, situa-se na Migro Região do Sudeste Goiano e possui uma população estimada

para 2016 de 15.364 (Quinze mil trezentos e sessenta e quatro) habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo 44% rural e 56% urbana.

Em 2017, o município contava com 11 escolas municipais, 4 escolas estaduais e 2 escolas privadas, sendo umas delas conveniada com o município. Desse total de 17 escolas, 4 estão localizadas na zona rural e 13 na zona urbana, conforme a Quadro 01, a seguir:

Fonte: IBGE do Estado de Goiás

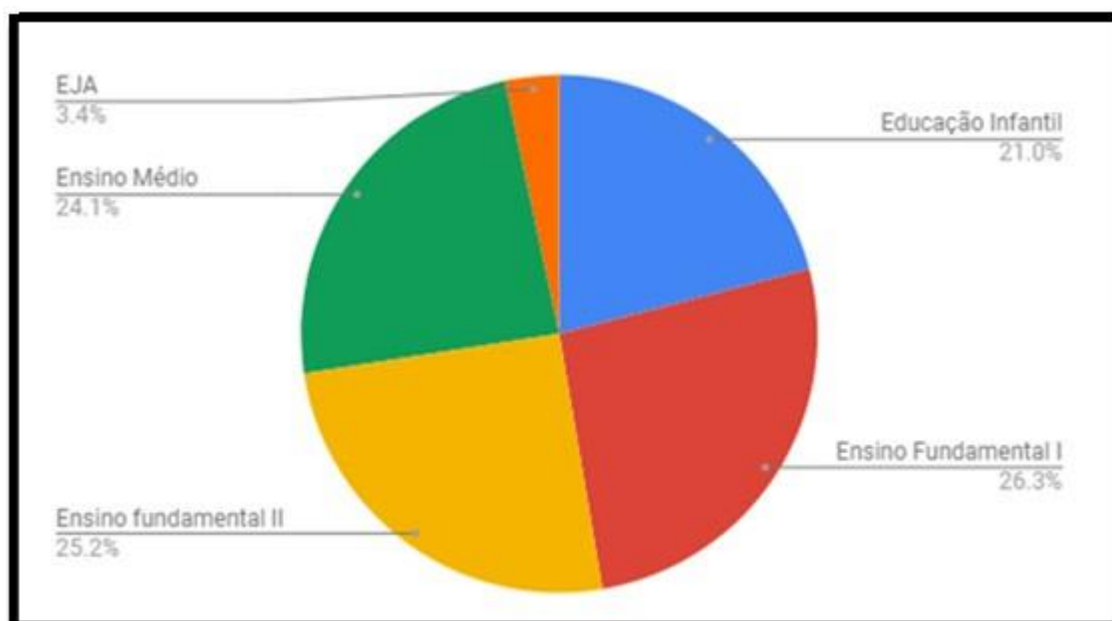
As matrículas por nível e modalidade de ensino no município estão assim distribuídas, conforme o Quadro 01 e o Gráfico 01, abaixo:

Quadro 1 – Relação de modalidades e matrículas na rede de ensino

	Nível/Modalidade	Matrículas
Rede Municipal	Educação Infantil	411
	Ensino Fundamental I	501
	Ensino fundamental II	493
	EJA	34
Rede Estadual	Ensino Médio	448
	EJA	39
Rede Privada/Conveniada	Ensino Médio	72
Rede Privada	Educação Infantil	42
	Ensino fundamental I	68
	Ensino Fundamental II	52
<b>TOTAL DE ALUNOS NO MUNICÍPIO</b>		<b>2.160</b>

Fonte: <https://www.orizona.go.gov.br/pagina/181-relacao-de-escolas>

Gráfico 1: percentual de matrículas na rede de ensino



Fonte: elaboração da autoria.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme os dados referentes ao Censo Escolar 2016, publicados pelo Instituto Mauro Borges, o Estado de Goiás possui 29.347 alunos matriculados na modalidade de educação especial, dos quais 57 estão em escolas no município de Orizona assim distribuídos: 32 matrículas na rede municipal e 25 na rede estadual. O Relatório Anual do de Monitoramento do PME - Plano Municipal de Educação de (ORIZONA, 2017) indica que em percentuais a rede municipal atende 79.9% (dado oficial) e 90.2% (dado municipal) da população de 4 a 17 anos com algum tipo de deficiência.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, o PME de Orizona foi aprovado em pela Lei Complementar Municipal n. 037/2015. A Meta 4 diz:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014; ORIZONA, 2015)

As 20 estratégias estabelecidas no PME para o cumprimento da Meta 4, após dois anos de implantação, foram avaliadas e em sua maioria foram realizadas, conforme demonstra o Quadro 02 e no Gráfico 02, a seguir:

<b>ESTRATÉGIAS CUMPRIDAS</b>
<p>4.1 - Assegurar que os dados relativos às matrículas dos/as estudantes da educação regular da rede pública que recebam AEE complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da lei nº11.494, de 20 de junho de 2007, sejam contabilizados de forma fidedigna dentro dos prazos estabelecidos para fins de repasse do fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB).</p>
<p>4.2 - Garantir, no prazo de vigência deste PME, o atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p>
<p>4.3 - Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e realizar a formação continuada de professores/as, profissionais de apoio como: coordenador geral e monitores e monitores/as para o AEE nas escolas urbanas e do campo da rede pública, além das escolas conveniadas.</p>
<p>4.4 - Garantir AEE em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos/as os/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o/a estudante (criança, adolescente, jovem, adulto/a e idoso/a)</p>

4.5 - Manter e ampliar centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos/as

professores/as da educação básica com os/as estudantes (crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.6 - Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos/as estudantes (crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as) com altas habilidades ou superdotação.

4.8 - Garantir a oferta de educação inclusiva, para todos/as os/as estudantes da educação especial, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida à articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE.

4.9 - Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários/as de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

4.11 - Utilizar o resultado das pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que requeiram medidas de AEE.



4.12 - Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários do benefício de prestação continuada (BPC), com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos (EJA), com idade superior a faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

4.13 - Ampliar as equipes de profissionais da educação, em regime de colaboração com os entes federados, para atender à demanda do processo de escolarização dos/as estudantes (crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores/as do AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores/as e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos/as - cegos/as professores/as de libras prioritariamente surdos/as e professores/as bilíngues.

4.15 - Manter atualizados junto aos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, as informações detalhadas sobre o perfil dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos.

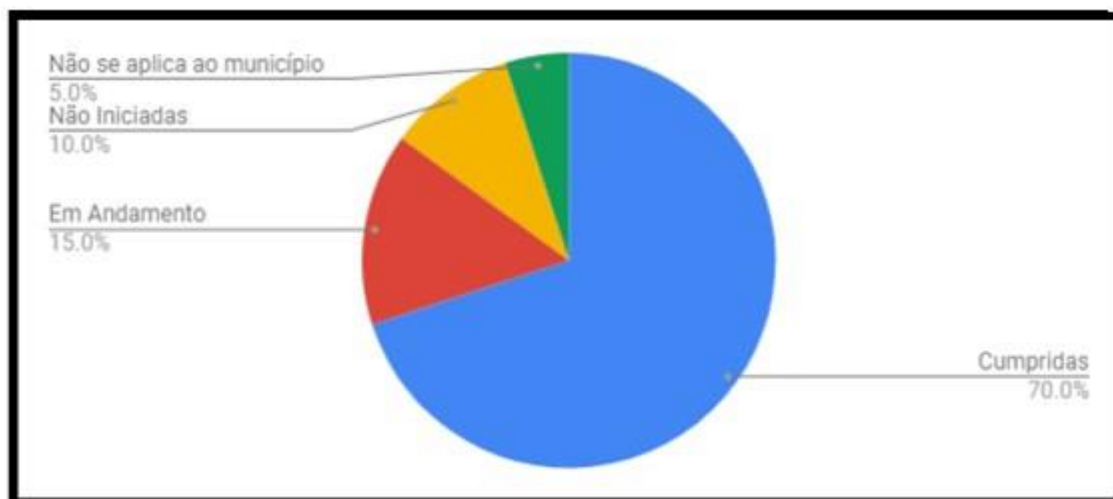
4.17 - Manter e ampliar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando o aumento das condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

4.18 - Manter e ampliar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, objetivando o aumento da oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.

<p>4.10 - Estabelecer parcerias com instituições de ensino superior (IES) e outros órgãos, para a realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>
<p>4.14 - Definir, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e</p>
<p>privadas que prestam atendimento a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>
<p>4.20 - Atendimento Educacional hospitalar e domiciliar segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 e a resolução nº 41/95, artigo 9 (nove) do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados.</p>
<p><b>ESTRATÉGIAS NÃO INICIADAS</b></p>
<p>4.7- Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos/as estudantes (crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as) com altas habilidades ou superdotação.</p>
<p>4.19 - Inserir a disciplina de libras no currículo da educação básica.</p>
<p><b>ESTRATÉGIA QUE NÃO SE APLICA AO MUNICÍPIO</b></p>
<p>4.16 - Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observando o disposto no caput do art. 207 da constituição federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>

Fonte: Relatório Anual Monitoramento do PME – Plano Municipal de Educação de Orizona – Goiás, 2017.

**Grafico 2:** Percentual de estratégias propostas na meta 4 do PME



Fonte: elaboração da autoria.

Por meio da implementação do PME/2015, observa-se que o município está inserido no contexto das políticas públicas educacionais prescritas pelo PNE/2014-2024. Porém, segundo os documentos locais, o AEE teve início em maio de 2017 após decreto municipal que criou o Centro Educacional Multifuncional de Orizona – CEMO; aprovou seu Projeto Político Pedagógico – PPP; e seu Regimento Interno. Os recursos utilizados para implantação e manutenção do CEMO, estão previstos na vigente Lei Orçamentária Anual – LOA de Orizona.

Segundo o PPP (2017, p. 4) os objetivos do CEMO são:

**Objetivo Geral:** apoiar os professores que têm na sala de aula alunos público alvo da educação especial, bem como atender esses nas salas de recursos multifuncionais para aprimorar o seu processo de ensino aprendizagem.

**Objetivos Específicos:** - auxiliar os professores em busca de alternativas para realizar um bom trabalho aos alunos; - atender individualmente ou em grupo os alunos público alvo da educação especial para melhorar o seu desempenho em sala de aula; - identificar as potencialidades de cada aluno; realizar um trabalho coletivo com todo o grupo escolar para que se efetive a inclusão; - produzir recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas dos alunos; - promover ações educativas com ênfase na educação especial.

Em atendimento às estratégias do PME/2015, especialmente as de número 4.3 e 4.4, os três documentos locais citados acima, estabelecem inúmeras ações, entre elas destacamos as seguintes. A primeira, define que o AEE não seja de responsabilidade

apenas da Secretaria de Educação estipulando que o CEMO funcionará através do Programa de Atendimento Multifuncional – PAM, cuja estrutura física e organizacional será mantida pela parceria entre (REGIMENTO INTERNO DO CEMO, 2017, p. 2):

PREFEITURA MUNICIPAL – ficará responsável pelo aluguel do espaço físico, energia, água, manutenção do espaço físico, aquisição e manutenção de mobiliário, produtos de limpeza e higiene básica;

SECRETARIA MUNICIPAL DE AÇÃO SOCIAL – ficará responsável pela alimentação e programas sociais que envolvam a inclusão (oficineiros);

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – responsável pelo núcleo de apoio (direção, coordenação, professores e serviços gerais/merendeira) e parte do núcleo multifuncional – nutricionista;

SECRETARIA MUNICIPAL DE ESPORTE – responsável por parte do núcleo multifuncional (Educadores Físicos) e projetos na área de inclusão;

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE – responsável por parte do núcleo multifuncional (Médico, fisioterapia, terapeuta ocupacional, psicóloga, odontólogo) e projetos na área de saúde).

O segundo aspecto destacado é em relação à equipe pedagógica do CEMO, de responsabilidade de Secretaria de Educação. O Regimento Interno (2017, p. 5-10) define que a escolha do diretor “ocorrerá por meio de procedimentos técnicos e homologados por ato do chefe do Poder Executivo Municipal”; a escolha do coordenador pedagógico será de livre “escolha do Diretor e da Secretaria Municipal de Educação”, devendo ser “uma professora com experiência no campo da especialização da Educação Inclusiva ou Licenciatura Plena em Pedagogia e ou em acordo com a legislação vigente”; e o docente do AEE deverá ser “legalmente habilitado para a regência” e “em métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, em operação de equipamentos e materiais específicos”. Bastos (2017, p. 33), registra que em 2017 a Coordenação Pedagógica do CEMO era ocupada por uma professora graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão em Educação, além de cursos na área da Educação Especial; e a professora era graduada em Pedagogia e pós-Graduada em Educação Especial.

A segunda ação destacada é a constituição de uma Equipe Multidisciplinar, cuja atribuição é assim definida pelo Regimento Interno (2017, p. 11):

atuará de forma interdisciplinar, com atuação e/ou individual sempre que se fizer necessário, junto aos alunos, família e comunidade, como serviços complementares ao trabalho pedagógico, no sentido de cumprir os objetivos e favorecer o pleno desenvolvimento das potencialidade e aprendizagens dos educandos que frequentam o CEMO.

A atribuição de cada um dos sete membros da Equipe Multidisciplinar é também definida pela Regimento Interno (2017) da seguinte maneira.

Atribuições do profissional de Psicologia:

O serviço de Psicologia tem por função, contribuir no processo de avaliação de forma interdisciplinar fornecendo subsídios básicos para organização dos atendimentos, orientação aos educandos, às famílias e aos professores, contribuindo para o equilíbrio e o ajustamento nas relações aluno-professor, família e comunidade. (p.12)

Atribuições do profissional de Fonoaudiologia:

O serviço de Fonoaudióloga tem por finalidade identificar as diversas disfunções de linguagem para melhoria de suas funções e processo de aprendizagem nos diferentes contextos de comunicação. O serviço de fonoaudiologia será exercido por um ou mais profissionais especializados na área. (p.12-13)

Atribuições do profissional de Assistência Social: “estudo do ambiente socioeconômico e cultural da família e comunidade, propondo e executando ações e mecanismos que visem a orientação e integração família-CEMO (p.13). Atribuições do profissional de Fisioterapia: desenvolver “ações de prevenção, orientação e apoio, conforme necessidades educacionais dos alunos” (p.14). Atribuições do profissional de Terapia Ocupacional: ‘promover desenvolvimento, tratamento e a reabilitação de indivíduos, de modo a ampliar seu desempenho e participação social, através de procedimentos que envolvam atividade humana e através de pratica interdisciplinar com membros da equipe técnica (p.15). Atribuições do profissional de Medicina: “é responsável pela história clinica dos alunos e pela orientação da equipe quanto aos aspectos de saúde e qualidade de vida no processo de atendimento aos educandos” (p.16). Atribuições do profissional de Educação Física: “tem por finalidade promover a saúde e

o bem-estar corporal dos educandos em suas especialidades se preocupando com o condicionamento físico e a saúde do corpo” (p.17). Atribuições do profissional de Odontologia: tem por finalidade a promoção de saúde bucal da comunidade universitária, atuando nos níveis educativo, preventivo e curativo. O serviço de odontologia será exercido por um, ou mais se necessário, profissionais especializados na área” (p. 18).

Uma quarta ação de destaque no AEE no município de Orizona refere-se especificamente aos alunos e ao trabalho do docente do CEMO e está registrada no PPP (2017). São público alvo da AEE: alunos oriundos da comunidade e/ou encaminhados pelas escolas do ensino regular e que possuem deficiência intelectual associada, ou não a outras deficiências e apresentem condições de compreensão mínimas que permitam o trabalho com os conceitos pedagógicos necessários dentro do programa; e que têm controle razoável de esfíncteres e atividade de vida diária (p.15). A seleção de alunos para o CEMO e feita pelos professores da rede regular e equipe que compõe o CEMO e, além dos critérios já citados, o PPP (2017, p. 4) relaciona outros que deveram ser observados durante o processo de triagem:

- Relacionamento interpessoal (adaptação, afetiva, emocional, social – entorno familiar, autonomia, relacionamento social, regras de convivência em grupo e na sociedade);
- Relacionamento intrapessoal (motivação intrínseca para o desenvolvimento, autoestima, adiar satisfação, senso crítico);
- Psicomotor;
- Linguagem verbal e não verbal
- Compreensão
- Percepção
- Raciocínio lógico, espacial, abstrato
- Criatividade
- Flexibilidade
- Relação abstrata
- Associação
- Planejamento de ações
- Memorização
- Atenção e concentração

Em 2017 o CEMO recebeu 10 matrículas, conforme relação no Quadro 03, a baixo:

Quadro 3: Alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado

ALUNOS DO SEXO MASCULINO
--------------------------

01	O aluno é do sexo masculino, está cursando o 2º ano do Ensino Fundamental I. Possui Atraso no desenvolvimento Neuropsicomotor.
02	O aluno é do sexo masculino, está cursando o 6º ano do Ensino Fundamental II. Possui Paralisia Cerebral. Aluno de pouca conversa, fala muito pouco e demonstra-se muito tímido. Os pais relatam que em casa não tem esse comportamento.

03	O aluno é do sexo masculino, possui 10 anos de idade, não é alfabetizado, não consegue memorizar as letras do alfabeto, escreve o próprio nome faltando letras e somente com letras de forma.
04	O aluno é do sexo masculino, tem 13 anos de idade, consegue fazer a contagem dos números de 0 a 20, reconhece algumas letras do alfabeto, escreve o seu próprio nome. Consegue realizar sozinho a sua higiene pessoal.
05	O aluno é do sexo masculino, está cursando o 3º ano do Ensino Fundamental I. Apresenta um atraso global muito grande, inclusive em seu lado cognitivo. Atraso no desenvolvimento Neuropsicomotor, Epilepsia, Autismo ou transtorno do Espectro Autista (TEA).
06	O aluno é do sexo masculino, está cursando o 4º ano do Ensino Fundamental I, tem Retardo Mental, e atraso de linguagem.
07	O aluno é do sexo masculino, está cursando o 4º ano do Ensino Fundamental I. Apresenta um quadro de atraso global. A mãe o descreve como agressivo em casa e relata que ela é agressiva com ele. Faz acompanhamento com neurologista, usa medicamento, mas a mãe não sabe dizer o porquê. É notório que o aluno tem muita dificuldade para aprender. O mesmo precisa de atenção e carinho, pois tudo indica que vive em um ambiente estressante pela postura da mãe.

ALUNOS DO SEXO FEMININO

01	A aluna é do sexo feminino, possui 17 anos. É portadora de Retardo Mental Moderado a Grave decorrente de Síndrome Alcoólica Fetal (fissuras palpebrais pequenas, lábio superior fino, filtro nasal longo, fâcies plana) apresenta atraso do desenvolvimento cognitivo, com dificuldades importantes de linguagem, memória, leitura e interpretação de textos, de socialização e alterações de comportamento, com agressividade física e verbal. Possui história de atraso do desenvolvimento Neuropsicomotor, com comprometimento de coordenação motora fina nas mãos.
02	A aluna é do sexo feminino, está cursando o Jardim I da Educação Infantil, possui Autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA).
03	A aluna é do sexo feminino, tem 14 anos de idade, possui déficit cognitivo, não é alfabetizada, reconhece algumas vogais, consegue escrever seu próprio nome,
	demonstra dificuldades em noção espacial, em se relacionar com os colegas, professores, pois perde a paciência com facilidade e fica agressiva.

Fonte: Bastos (2017, 40).

Em relação ao trabalho do docente que atua no CEMO, por meio dos dados que Bastos (2017, p. 19;40) apresenta, é possível vislumbrar possíveis dificuldades na efetivação do AEE. São 10 alunos com diferentes deficiências, sendo que um deles (o 3 do sexo masculino) apresenta uma descrição que não faz parte daquelas prevista na legislação acerca da educação especial e do AEE. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – DNEEB (2010), o público alvo do AEE são alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação, com direito a frequentar classes regulares e a receber AEE em salas ou centros específicos, preferencialmente no contra turno do ensino regular. Observa-se também que os alunos relacionados por Bastos (2017), possuem idades diferentes e frequentam também diferentes Níveis de Ensino, o que pode resultar em dificuldades para apenas um profissional da educação. No PPP (2017, p. 4), diz sobre o quanto o trabalho do professor de AEE do CEMO é amplo:

No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo do educando com deficiência (física, intelectual ou sensorial), altas



habilidade/superdotação, e transtornos globais do desenvolvimento [e os] recursos específicos para a sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação.

Por último destaca-se os materiais pedagógicos, vistos como meios fundamentais para o AEE. No PPP (2017, p. 7), há sugestões de possíveis materiais para CEMO:

- Jogos pedagógicos que valorizam os aspectos lúdicos, a criatividade e o desenvolvimento de estratégias de lógica e pensamento. Os jogos e materiais pedagógicos podem ser confeccionados pelos professores e devem obedecer a critérios de tamanho, espessura, peso, cor, de acordo com a habilidade motora e sensorial do aluno. São muito úteis as sucatas, folhas coloridas, fotos e gravuras, velcro, imãs, etc.
- Jogos pedagógicos adaptados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, como aqueles confeccionados com simbologia gráfica, utiliza nas pranchas de comunicação correspondentes à atividade proposta pelo professor, ou ainda aqueles que têm peças grandes, de fácil manejo, que contemplam vários temas e desafios para a escrita, cálculo, ciências, geografia, história e outros.
- Livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada, em Braille, digitais em Libras, com simbologia gráfica e pranchas de comunicação temáticas correspondentes à atividade proposta pelo professor; livros de histórias virtuais, livros falados, livros de histórias adaptados com velcro e com separador de páginas, dicionário trilingue: Libras/Português/Inglês e outros.
- Recursos específicos como reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada, caneta ponta porosa, engrossadores de lápis e pincéis, suporte para livro (plano inclinado), tesoura adaptada, softwares, brinquedos e miniaturas para o desenvolvimento de linguagem, reconhecimento de formas e atividades de vida diária, e outros materiais relativos ao desenvolvimento do processo educacional.
- Mobiliários adaptados, tais como: mesa com recorte, ajuste de altura e ângulo do tampo; cadeiras com ajustes para controle de tronco e cabeça do aluno, apoio de pés, regulagem da

inclinação do assento com rodas, quando necessário; tapetes antiderrapantes para o não deslocamento das cadeiras.

Em sua pesquisa, Bastos (2017), visitou o CEMO e relacionou todos os materiais já adquiridos ou confeccionados, conforme Quadro 4, a seguir:

**Quadro 4:** Recursos do Centro Educacional Multifuncional destinado ao Atendimento Educacional Especializado

QUANTIDADE	MATERIAL
01 caixa	Encontre a letra (Disponibilizado pelo MEC)
02 caixas	Alfabeto ilustrado (Disponibilizado pelo MEC)
01 unid.	Encaixe de canudos (Confeccionado pela professora de AEE)
01 Caixa	Jogo de quantidade (Confeccionado pelo MEC)
08 unid.	Jogo 4 em fila (Disponibilizado pelo MEC)
01 unid.	Jogo de prendedores coloridos (Confeccionado pela Professora de AEE)
01 unid.	Jogo das vogais com tampinhas e pratinhos identificados. (Confeccionados pela professora de AEE)
01 unid.	Jogo sequência das cores (disponibilizado pela MEC)
01 unid.	Jogo de memória (copos de iogurte) confeccionado pela professora de AEE)
01 caixa	Alfabeto Braile (Disponibilizado pelo MEC)
03 caixas	Memória pátel (Disponibilizado pelo MEC)
04 caixas	Dominó pátel (Disponibilizado pelo MEC)
03 caixas	Jogo da forca (Disponibilizado pelo MEC)
20 unid.	Livros literários (Disponibilizado pelo MEC)
01 unid.	Quantos tem? (Confeccionado pela professora de AEE)
01 unid.	Jogo de formas geométricas com rótulos (Confeccionado pela professora de AEE)
01 caixa	Jogo da memória numerais (Confeccionado pela professora de AEE)
01 caixa	Jogo caça rimas (Confeccionado pela professora de AEE)

01 caixa	Jogo troca letras (Confeccionado pela professora de AEE)
01 unid.	Dado sonoro (Confeccionado pela professora de AEE)
01 unid.	Bingo de sons iniciais (Confeccionado pela professora de AEE)
01 unid.	Jogo quem escreve sou eu (Confeccionado pela professora de AEE)
01 unid.	Jogo Trinca mágica (Confeccionado pela professora de AEE)
01 unid.	Jogo Batalha de palavras (confeccionado pela professora de AEE)
01 unid.	Palavra dentro de palavra (Confeccionado pela professora de AEE)

Fonte: Bastos (2017, p. 38).

Funcionando em uma casa alugada pela prefeitura municipal, o CEMO tem capacidade para tender 30 alunos de AEE e funciona da 7:00h às 15:00h. Segundo Bastos (2017, p. 26-27), há uma especificação de um docente para cada cinco alunos, porém os marcos legais locais não se referem a esse dado. O mobiliário do CEMO também foi relacionado pela autora, conforme Quadro 5 abaixo:

**Quadro 5:** Recursos Materiais do Centro Educacional Multifuncional de Orizona

QUANTIDADE	MATERIAL/PRODUTO/ESPAÇO
02	Fogões Industriais
01	Máquina de lavar roupas
01	Forno elétrico
01	Refrigerador
01	Freezer
06	Computadores (02 laboratórios de Informática) 01 em cada sede
01	Impressora
01	DVD
14	Rádios com toca CD
02	Liquidificadores domésticos
01	Sala de Fisioterapia com todos os equipamentos
01	Sala de Fonoaudiologia com equipamentos da área

01	Sala de Psicomotricidade equipada
02	Sala de Informática
30	Cadeiras
03	Mesas
02	Mesas para refeitório
01	Tv
20	Colchonetes

Fonte: Bastos (2017, p. 27)

Ressaltamos que os destaques feitos – constituição da estrutura funcional e organizacional; equipe pedagógica; equipe multifuncional; os discentes e a atuação do professor; mobiliários, recurso e materiais pedagógicos – são parte que consideramos fundamental para o AEE.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho teve como objetivo verificar, via documentos, quais as condições AEE no município de Orizona/GO. Em relação aos documentos três foram fundamentais, todos eles do ano de 2017: O Regimento Interno do Centro Educacional Multifuncional de Orizona – CEMO; O Projeto Político Pedagógico do Centro Multifuncional de Orizona; e o Relatório Anual de Monitoramento do PME – Plano Municipal de Educação de Orizona-Goiás. Também foi fundamental o a pesquisa de Bastos (2017), que realizou pesquisa documental acrescida de visitas, observações e entrevistas acerca do AEE em Orizona.

No decorrer do texto destacamos cinco aspectos que julgamos fundamentais para a efetivação do AEE sem desconsiderar a importância de outros elementos necessários para que uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade aconteça.

Em relação à organização da estrutura física e funcional do AEE, observamos que embora a legislação educacional desde a Constituição Federal de 1988 já se referia ao assunto, em Orizona temos o primeiro marco legal em 2015, com o Plano Municipal de Educação. Mesmo assim, somente no ano de 2017 é que há um trabalho efetivo para a implantação do AEE. O Centro Educacional Multifuncional de Orizona – CEMO, foi

criado em abril de 2017 e começou a funcionar em agosto do mesmo ano. Portanto as análises feitas aqui são de apenas 6 meses de atendimento. Talvez seja mais uma análise do processo de implantação do AEE no município.

Em relação à equipe pedagógica – coordenação pedagógica e professora, equipe de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, entendemos que é composta por profissionais qualificados. Porém quando analisamos os a relação desta equipe com as características dos discentes, entendemos, assim como Bastos (2017) que apenas um professor é insuficiente diante da complexidade do trabalho, o que pode comprometer o AEE e o trabalho do próprio docente.

A equipe multifuncional, composta por diferentes profissionais, sobretudo da área da saúde, ressalta a importância de que haja outros profissionais, outras áreas envolvidas com a educação, em especial com o AEE. Nos poucos meses de AEE no município, concluímos que a estrutura física, os materiais didáticos e os de apoio da equipe multifuncional significam um esforço de implantação de uma educação inclusiva.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BARTHOLO, T. L.; COSTA, M. da. **Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1183-1203, out.-dez., 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em:

<[https://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)>

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Decreto n.º 3298/99, de 20 de dezembro de 1999:** Regulamenta a Lei n.º 7853/89, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Decreto n.º 3956/01, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei n.º 10172/01, de 9 de janeiro de 2001:** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Resolução CNE/CEB n. 02/01, de 11 de fevereiro de 2001:** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Decreto n.º 5626/05, de 22 de dezembro de 2005:** Regulamenta a Lei n.º 10436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10098/00. Brasília, 2005.

BRITO, J.; ORLANDO, R. M. **Resenha: Práticas pedagógicas para a inclusão e a diversidade.** Revista Educação Especial, v. 28, n. 51, p. 241-244, jan./abr. 2015 Santa Maria.

DUBET, F. **Escola e a Exclusão.** Escola de Estudos superiores em Ciências Sociais – Cadis Université Victor Segalen 2 – Bordeaux - revista Éducation et Sociétés, n.5, p.4357, 2000/2001.

FERREIRA, A. B. de H., **Dicionário aurelio** – 5ª Edição – Editora Positivo – 2014.

GLAT, R. **Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Leitão, F. R. **Algumas Perspectivas Históricas sobre Educação Especial**. *Ludens*. 1980.

Orizona. **Plano Municipal de Educação**, Lei complementar Municipal nº037/2015

Orizona. **Resolução – C.M.E. nº006/2017**.

Orizona. **Portaria nº12/2017/GAB-SME**.

Orizona. **Centro Educacional Multifuncional de Orizona**: proposta pedagógica.

Orizona. **Estatuto do Conselho Multifuncional do CEMO**.

Orizona. **Lei municipal nº1.162/2017**.

Orizona. **Regimento Interno do CEMO**.

Orizona. **Proposta pedagógica para AEE**.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. *Educar em revista* v.27, n.41. 2011.

Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CP/CNE 01/2002, publicada no DOU 04/03/2002, Seção 1, p. 8.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs) **O professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares**. Salvador: EDUFBA – Editora da Universidade Federal da Bahia, 2011.

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

SALAMANCA, **Declaração de. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

SALAMANCA, **Declaração de. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.