

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS  
DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MELGAÇO-PA  
*PUBLIC POLICIES ON SPECIAL EDUCATION IN ELEMENTARY  
SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF MELGAÇO-PA*

*Cleide MATOS*

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora  
Adjunta 3 da UFPA, campus universitário do Marajó/PA.

 <https://orcid.org/0000-0003-3229-9441> |  [cleidematos@ufpa.br](mailto:cleidematos@ufpa.br)

*Andresa Cardoso COUTINHO*

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).  
Professora da Rede Municipal de Ensino de Curralinho/PA.

 <http://orcid.org/0009-0001-3356-3876> |  [andresaccoutinho95@gmail.com](mailto:andresaccoutinho95@gmail.com)

*Darlete Pacheco SOUZA*

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

 <https://orcid.org/0009-0005-0534-996X> |  [darlete.pacheco@gmail.com](mailto:darlete.pacheco@gmail.com)

MATOS, Cleide; COUTINHO, Andresa Cardoso; SOUZA, Darlete Pacheco. *As políticas públicas de Educação Especial nas escolas de ensino fundamental do município de Melgaço-PA*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 1, e0240011, 2024.

**Resumo:** o objetivo da pesquisa foi analisar as políticas públicas de educação especial e inclusiva asseguradas na legislação educacional e suas reverberações nos indicadores de acessibilidade apresentados no censo educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) no período de 2018 a 2020, especificamente o percentual de pessoas com deficiências matriculadas nas escolas públicas municipais de Melgaço-PA, levando em conta o nível de ensino e os tipos de deficiência. A questão-problema apresenta-se disposta da seguinte maneira: Como as políticas públicas de educação especial e inclusiva asseguradas pela legislação educacional dialogam com os dados sobre acessibilidade obtidos nas escolas no município de Melgaço-PA? A análise dos dados estatísticos foi realizada por meio de diálogos com autores e documentos oficiais que versam sobre o tema. No recorte temporal que a pesquisa se propôs a analisar, identificamos algumas situações que chamaram a atenção nas semelhanças entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tais como: a falta de oportunidades de acesso e permanência, exclusão e acesso tardio à educação. A interlocução entre elas demanda novos desafios e novas políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Educação Especial e Inclusiva. Políticas Públicas Educacionais. Melgaço.

**Abstract:** this article aims to present the results of a research on the contributions of the work of the Special Educational Development Support Agent (AADEE) towards the inclusion of students with intellectual disabilities in municipal public education in the cAbstract: the aim of the research was analyze the public policies for special and inclusive education guaranteed in educational legislation and their reverberations in the accessibility indicators presented in the educational census of the National Institute of Studies and Research Anísio Teixeira [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas-INEP] in the period from 2018 to 2020, specifically the percentage of people with disabilities enrolled in the municipal public school of Melgaço-PA, taking into account the level of education and the types of disability. The problem-question is as follows: How do the public policies on special and inclusive education legislation interact with the data on accessibility obtained from schools in the municipality of Melgaço-PA? The statistical data was analyzed using the dialogues with authors and official documents on the subject. In the frame that the research set out to analyze, we identified some situations that drew attention to the similarities between Special Education and Youth and Adult Education [Educação de Jovens e Adultos-EJA], such as: the lack of opportunities for access and permanence, exclusion and late access to education. The dialogue between them demands new challenges and new educational policies.

**Keywords:** Special and Inclusive Education. Educational Public Policies. Melgaço.

 <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240011>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

# **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MELGAÇO-PA**

## *PUBLIC POLICIES ON SPECIAL EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE MUNICIPALITY OF MELGAÇO-PA*

*Cleide MATOS<sup>1</sup>*

*Andresa Cardoso COUTINHO<sup>2</sup>*

*Darlete Pacheco SOUZA<sup>3</sup>*

**Resumo:** o objetivo da pesquisa foi analisar as políticas públicas de educação especial e inclusiva asseguradas na legislação educacional e suas reverberações nos indicadores de acessibilidade apresentados no censo educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) no período de 2018 a 2020, especificamente o percentual de pessoas com deficiências matriculadas nas escolas públicas municipais de Melgaço-PA, levando em conta o nível de ensino e os tipos de deficiência. A questão-problema apresenta-se disposta da seguinte maneira: Como as políticas públicas de educação especial e inclusiva asseguradas pela legislação educacional dialogam com os dados sobre acessibilidade obtidos nas escolas no município de Melgaço-PA? A análise dos dados estatísticos foi realizada por meio de diálogos com autores e documentos oficiais que versam sobre o tema. No recorte temporal que a pesquisa se propôs a analisar, identificamos algumas situações que chamaram a atenção nas semelhanças entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tais como: a falta de oportunidades de acesso e permanência, exclusão e acesso tardio à educação. A interlocução entre elas demanda novos desafios e novas políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Educação Especial e Inclusiva. Políticas Públicas Educacionais. Melgaço.

**Abstract:** the aim of the research was analyze the public policies for special and inclusive education guaranteed in educational legislation and their reverberations in the accessibility indicators presented in the educational census of the National Institute of Studies and Research Anísio Teixeira [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas-INEP] in the period from 2018 to 2020,

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta 3 da UFPA, campus universitário do Marajó/PA. E-mail: cleidematos@ufpa.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3229-9441>.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Rede Municipal de Ensino de Curralinho/PA. E-mail: andresaccoutinho95@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0009-0001-3356-3876>.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: darlete.pacheco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0534-996X>.

specifically the percentage of people with disabilities enrolled in the municipal public school of Melgaço-PA, taking into account the level of education and the types of disability. The problem-question is as follows: How do the public policies on special and inclusive education legislation interact with the data on accessibility obtained from schools in the municipality of Melgaço-PA? The statistical data was analyzed using the dialogues with authors and official documents on the subject. In the frame that the research set out to analyze, we identified some situations that drew attention to the similarities between Special Education and Youth and Adult Education [Educação de Jovens e Adultos-EJA], such as: the lack of opportunities for access and permanence, exclusion and late access to education. The dialogue between them demands new challenges and new educational policies.

**Keywords:** Special and Inclusive Education. Educational Public Policies. Melgaço.

## INTRODUÇÃO

O assunto desta investigação não surge espontaneamente, mas, sim, de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas que se conectam diretamente com a posição do pesquisador na sociedade. Minayo (2001) ressalta que nas pesquisas sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto, e que ao lidar com seres humanos, ela exerce uma relação de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos. Portanto, essa relação de interesse com o tema deste estudo se explica nessa proximidade com o ambiente de pesquisa que faz parte da realidade que envolve as pesquisadoras, pois “[...] numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação” (Lévi-Strauss, 1975, p. 215 *apud* Minayo, 2001, p. 14.)

A educação especial e inclusiva é ainda um tema pouco problematizado no município de Melgaço-PA, local onde muitos avanços ainda precisam acontecer, para que a inclusão de fato se efetive. Por exemplo, na rede municipal de ensino não há um professor de apoio devidamente qualificado que acompanhe o desenvolvimento do aluno com deficiência e que faça com que seu aprendizado de fato se concretize e a inclusão realmente aconteça, e não apenas a integração desse público nas escolas.

O objetivo desta pesquisa foi analisar as políticas públicas de educação especial e inclusiva asseguradas na legislação educacional e suas reverberações nos indicadores de acessibilidade apresentados no censo educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), no período de 2018 a 2020, especificamente o percentual de pessoas com deficiências matriculadas nas escolas públicas municipais de Melgaço-PA, levando em conta o nível de ensino e os tipos de deficiência.

O foco do estudo foi o acesso à educação de pessoas que precisam do atendimento educacional especializado nas escolas públicas municipais de Melgaço-PA. Segundo Gil (2002, p. 23), “[...] toda pesquisa se inicia com algum tipo de pergunta, ou indagação”; e tal indagação transforma-se no problema de pesquisa, que vai nortear toda a produção do trabalho. O estudo em tela apresenta-se da seguinte maneira: Como as políticas públicas de educação especial e inclusiva asseguradas pela legislação educacional dialogam com os dados sobre acessibilidade obtidos nas escolas municipais de Melgaço-PA?

A cidade de Melgaço está localizada no Arquipélago do Marajó, estado do Pará; possuía 27.876 habitantes em 2021, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022); destes, 85,4% da população de 6 a 14 anos de idade estão escolarizadas. De acordo com o Censo de 2010 (Brasil, 2022), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Melgaço-PA é de 0,418; indicador que colocou o município como pior IDH do Brasil.

A pesquisa embasou-se em fontes documentais e bibliográficas, e as fontes bibliográficas tiveram como aporte teórico produções que discutem o tema da educação especial e inclusiva, a exemplo de: Oliveira (2004); Santos e Paulino (2008); Rosa e Souza (2002); Rahme, Franco e Dulci (2014); Batista e Jesus (2009); Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018); Campos e Duarte (2011); e Lopes e Lino (2021). Como fontes documentais, utilizou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, documento que instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE); a Declaração de Salamanca, de 1994; e planilhas do Censo Escolar divulgadas pelo INEP no período de 2018 a 2020.

O texto está assim estruturado : esta Introdução, parte inicial que apresenta o trabalho; seguida de duas seções que abordam o eixo principal da pesquisa; na segunda seção é abordada a história da educação especial e inclusiva no Brasil a partir da implementação da política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva de 2008; na terceira, são analisadas as tabelas com as matrículas dos alunos com deficiência da cidade de Melgaço-PA; e, finalizando, apresentamos as Considerações Finais.

## **CONJUNTURA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Esta seção tem como finalidade apresentar as políticas de educação especial e inclusiva implantadas no Brasil a partir de 2008. A metodologia adotada foi a pesquisa documental. Os documentos foram coletados nas plataformas digitais do Governo Federal. A análise teve como referência a análise de conteúdo.

Em 2008, foi promulgada a nova *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil*; tal documento foi produzido pelo grupo de trabalho da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e pesquisadores da área. O referido documento passou a orientar os sistemas educacionais, trazendo de volta a conceituação de Educação Especial demonstrada na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), pois outrora a educação especial era vista como uma modalidade substitutiva do ensino comum.

Conforme essa política, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser disponibilizado em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, o qual será realizada no contraturno da classe regular fazendo o uso dos recursos adequados desse atendimento. A Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), de 2 de outubro de 2009, que implementa as diretrizes operacionais para a Educação Especial e a Educação Básica, modalidade Educação Especial, expressa:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

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

Ao observarmos o conjunto de leis brasileiras no tocante à educação, fica notória a predisposição que contribui para a inclusão como norma. Nesse caminho, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reitera a Educação Especial como modalidade da Educação Básica com transversalidade, tendo que refletir no projeto político pedagógico para facilitar a prática pedagógica e garantir a real aprendizagem dos educandos. O art. 29 e o § 1º apontam que:

Art. 29. A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2010a).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, no art. 11, anula o Decreto nº 571/2008. Dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, e traz uma nova configuração no campo da Educação Especial, contribuindo para a

compreensão de escolarização numa perspectiva da matrícula paralela, tanto na classe regular (com a garantia do financiamento da educação de alunos com deficiência) quanto no AEE, considerando a aplicação financeira em recursos pedagógicos, em espaços alternativos, na acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação como possibilidade de apoio complementar ou suplementar ao ensino e aprendizagem dos educandos que apresentam necessidades especiais.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o *caput* serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

O CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 02/2017, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Esse documento abrange a Educação Infantil e Fundamental, devendo ser referência para a composição do currículo nas unidades escolares, visando a garantia da probidade na aprendizagem dos estudantes.

A modalidade da Educação Especial tem pouca visibilidade no documento da BNCC, visto que é apenascitada em dois dados momentos, sem apresentações de propostas específicas ao contexto. Entretanto, é possível constatar uma preocupação com relação à adequação do currículo às diversas modalidades existentes.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018, p. 19).

Conseqüentemente, passemos a analisar as menções sobre a Educação Especial no texto do documento, assim como o posicionamento a cerca da educação inclusiva, que é tratada de maneira tangencial na BNCC, conforme podemos observar neste excerto: “De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (Brasil, 2018). Apesar de o conteúdo do escrito oficial não fazer alusão direta à Educação Especial, enfatiza que:

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2018, p. 18).

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um dos documentos basilares da política educacional, por isso torna-se importante para compreendermos a educação especial e inclusiva no Brasil; foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (vigência até o ano de 2024). A meta 4 do referido Plano procura difundir o atendimento educacional aos estudantes com deficiência com prioridade na rede regular de ensino, por meio de estratégias bem definidas.

Universalizar, para a população de quatro a dezessete 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).

A jurisdição nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020a), instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Apesar de ter sido lançada em 2020, o transcurso de tal política já existia, pois é proveniente de outras documentações e diretrizes que priorizam a Educação Especial. Segundo a percepção da PNEE, “[...] todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos” (Brasil, 2020a, p. 10).

Contudo, em dezembro do mesmo ano o Supremo Tribunal Federal (STF) interrompeu a validade do Decreto, sendo julgado pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) Nº 6.590/DF, baseada em sustentações orais, o que engendrou impasses quanto ao teor do documento e sua representatividade, significando um retrocesso na conquista dos direitos já alcançados. Como consequência, em janeiro de 2023, sob nova gestão presidencial, o Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Notoriamente, as diversas interpretações sobre a educação inclusiva levou a divisão do movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência e ocasionou a não unificação dos ideais, colocando as políticas de educação especial em disputa. Diante disso, faz-se necessária a construção coletiva de políticas públicas que envolvam a sociedade, principalmente as pessoas com deficiências, e dar mais visibilidade aos movimentos sociais pela inclusão.

Apesar das circunstâncias polêmicas envolvendo a Educação Especial, seu espaço nas proposições das políticas públicas no Brasil tem sido um processo contínuo de contextualização, almejando a inclusão escolar efetiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, capacitando as instituições de ensino na adesão do acesso ao ensino regular, levando sempre em consideração a participação, o processo de aprender e o seguimento aos níveis de ensino; a transversalidade, que possibilita a instrução na prática educativa entre os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, bem como o oferecimento do AEE.

## **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O CENSO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS DE MELGAÇO-PA**

Esta seção tem como objetivo analisar os indicadores de acessibilidade apresentados no Censo Educacional do INEP no período de 2018 a 2020, especificamente o percentual de pessoas com deficiências matriculadas nas escolas públicas municipais de Melgaço-PA (meio urbano e rural), levando em conta o nível de ensino e os tipos de deficiências. A metodologia adotada foi a pesquisa documental. Os documentos foram coletados no site do INEP. A análise teve como referência a análise de conteúdo.

Sobre as políticas públicas, Höfling (2001) destaca que elas são de responsabilidade do Estado, o qual tem o dever de promover sua “[...] implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (Höfling 2001, p. 31).

As políticas públicas educacionais para a Educação Especial são essenciais para garantir direitos às pessoas com deficiência a uma educação de qualidade e que sejam adequadas ao seu desenvolvimento e a suas necessidades; uma educação que respeite as singularidades do aprendizado de cada indivíduo, pois no processo de ensino-aprendizagem o respeito às diferenças exige novos recursos, novas metodologias, transformando as avaliações homogêneas em avaliações adaptadas as necessidades dos alunos (Santos; Paulino, 2008).

Para compreendermos como esse processo se efetiva no município de Melgaço-PA, apresentaremos na Tabela 1 o quantitativo dos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino do município de Melgaço-PA.

**TABELA 1** - Número de matrículas por etapa de ensino.

	Ens. Fund.			Educação de Jov. e Adultos		
	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ens. Fund.	Ens. Med.	Total
<b>2018</b>	49	23	72	6	-----	6
<b>2019</b>	44	21	65	11	-----	11
<b>2020</b>	39	20	59	12	-----	12

Fonte: As autoras com base em dados do INEP (Brasil, 2020c).

No ano de 2018, o Censo Educacional constatou que o número de matrículas de alunos com deficiência na etapa do Ensino Fundamental em Melgaço-PA foi um total de 72 matrículas. No ano seguinte, em 2019, diminuiu para 65 matrículas, quase 10% de déficit nessa etapa escolar. Em 2020, o número foi de 59 alunos matriculados – uma mudança de aproximadamente 10% de um ano para o outro. Assim, observa-se uma alteração significativa de matrículas de alunos da Educação Especial em classes comuns de ensino regular nas escolas de Melgaço-PA; uma oscilação de praticamente 20% em matrículas, em três anos.

Ao se fazer uma observação mais minuciosa, dividindo por nível, em 2018, nos Anos Iniciais, constatou-se que o quantitativo de matrículas era de 49 alunos; em 2019 era de 44 alunos, e em 2020 reduziu para 39 alunos. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nesses mesmos anos – 2018, 2019 e 2020 –, o censo verificou o número de 23, 21 e 20 alunos matriculados, respectivamente.

A partir disso, nota-se uma constante queda nos números de matrículas nessa etapa do ensino, em que se esperava um aumento que significaria uma maior quantidade de pessoas com deficiência tendo acesso à educação e uma diminuição nesses indicadores, apontando uma questão contrária do que as legislações educacionais garantem, qual seja, o acesso à educação a todas as pessoas, mais especificamente as pessoas com deficiência.

Oliveira (2004), Santos e Paulino (2008) e Rosa e Souza (2002) destacam a luta histórica em busca de direitos e mais visibilidade a pessoas com deficiência, temática que na realidade de Melgaço-PA precisa ser evidenciada, pois observou-se a diminuição nos índices de matrículas com o decorrer dos anos. Se a cada ano a humanidade avança, em ciência, conhecimentos e tecnologias, a educação dessas pessoas nesse município, em três anos, se retraiu.

Seguindo a leitura e a análise das tabelas, no Ensino Médio evidencia-se um número total de nove matrículas na rede regular de ensino em Melgaço-PA, no ano de 2018. Em 2019, o quantitativo permaneceu, e em 2020, apresentou-se o número de sete alunos matriculados – uma redução de aproximadamente 22%.

Ao mesmo tempo que na etapa de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) essa situação se inverte, houve aumento de matrículas no período analisado; foram de seis em 2018, para 11 em 2019 e 12 em 2020; coincidentemente, essas matrículas são no Ensino Fundamental, no Ensino Médio não há turmas de EJA no município de Melgaço-PA.

Com esses dados, é possível observar que no ensino regular as matrículas diminuem, enquanto no ensino noturno, na modalidade EJA, elas aumentam. Segundo Lopes e Lino (2021), a EJA é uma modalidade do ensino que há menos de três décadas passou a ser pauta de políticas públicas e inserida no sistema de ensino recentemente. A EJA “[...] visa superar a dívida histórica social, não reparada, para aqueles que não tiveram acesso à escolarização e oportunidades de permanência” (Lopes; Lino, 2021, p. 14). Ao passo que a Educação Especial e inclusiva “[...] caracteriza-se como um acesso à educação das pessoas historicamente excluídas por sua classe, etnia, gênero, idade ou deficiência” (Campos; Duarte, 2011, p. 2).

Lopes e Lino (2021) destacam que a educação das pessoas da EJA e da Educação Especial possuem algo em comum: a exclusão e o acesso tardio à escolarização. “A história da Educação das pessoas com deficiência e das pessoas jovens e adultas tem uma mesma marca: a exclusão e o preconceito, e o tardio acesso à escolarização” (Lopes; Lino, 2021, p. 8). Da mesma forma, ambas foram tratadas tardiamente pelas políticas educacionais. Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) nos dizem que “A Educação Especial (EE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam semelhanças históricas de negação ao direito educacional e, recentemente, essas duas áreas têm se deparado com encontros e desafios” (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018, p. 2). Desafios que exigem políticas públicas educacionais que contemplem essas duas áreas, que, de acordo com Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018), são focos de políticas assistencialistas e compensatórias.

A garantia do acesso ao ensino básico, gratuito e obrigatório, é fundamentado na CF/1988.

Em seu artigo 208, garante a educação básica obrigatória e gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria, como obrigatoriedade do Estado. As pessoas que não estão com a idade considerada apropriada são encaminhadas a EJA, podendo usufruir de todas as prerrogativas legais, incluindo a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para pessoas com deficiência (Moreira, 2014 *apud* Lopes; Lino, 2021, p. 15).

O Parecer do CNE/CEB nº 11/2000 propõe que a educação oferecida aos “[...] estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer” (Brasil, 2000). Ou seja, a educação deve ser de igual qualidade e eficácia à ofertada no ensino básico regular, não devendo se fazer qualquer redução nos atributos do ensino apenas por mudança de modalidade, devendo ser de qualidades oficialmente referendada.

Para Lopes e Lino (2021), mais do que garantir o acesso, deve-se pensar em garantir a permanência e o êxito desse público na educação, uma vez que ao se encontrarem em uma certa idade que difere da idade adequada dos anos da Educação Básica, o aluno com eficiência tão logo é encaminhado à EJA, e assim, une-se duas modalidades da educação – um complexo movimento que necessita de medidas e ações igualmente complexas para efetivar o ensino aprendido e desenvolvimento da cidadania. Assim, Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) falam no surgimento da EJA especial, a educação de jovens e adultos com deficiência, discussão um tanto inicial na atualidade por ser um fenômeno que começou a ser abordado recentemente.

Lopes e Lino (2021) discorrem que a modalidade da EJA tenha recebido de maneira crescente alunos da Educação Especial, porém essa ampliação da demanda não faz com que a relação EJA e a Educação Especial sejam objetos de mais estudos acadêmicos e científicos no âmbito da Educação, e chamam a atenção para a urgente necessidade em pensar essa inter-relação, uma vez que, embora seja recente, esse fenômeno está acontecendo. Campos e Duarte (2011, p. 281) reforçam a importância de novos estudos que “[...] contemplem ações necessárias” à parceria entre a EJA e a Educação Especial. Sobre o crescente aumento de matrículas na EJA, do público da Educação Especial refletem:

Essas pessoas acima dos 15 anos que não tiveram acesso à educação formal ou tiveram com repetições e evasões retornam à EJA na busca pelo direito que lhes foi negado. Nessas circunstâncias, assistimos, no país, o crescente número de matrículas de alunos público-alvo da EE nessa modalidade de ensino (Gonçalves, 2012 *apud* Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018, p. 5).

Lopes e Lino (2021) ressaltam essa mudança percebida no público atendido pela EJA, por meio dos dados do Censo Escolar, divulgados pelo INEP, a mesma base que fundamenta a presente pesquisa, ou seja, um aumento de 333% no número de matrículas de estudantes com necessidades especiais, na EJA, de 2003 até 2015.

Com isso, houve uma mudança no público atendido pela EJA, que antes eram apenas aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade apropriada, e que agora também abrange aquelas que mesmo escolarizadas, não tiveram aprendizagens suficientes para o desenvolvimento e participação social plena (Lopes; Lino, 2021, p. 14).

Curiosamente, esse mesmo percurso é encontrado nos índices de matrículas das escolas de Melgaço-PA. E a união dessas duas áreas do Ensino Básico torna-se um desafio que carece ser problematizado, tanto pelas pesquisas acadêmicas como pelo poder público municipal. A fim de refletir, as autoras sinalizam para a importância da garantia da qualidade do ensino, a permanência e o sucesso desse público, na modalidade EJA, “[...] que conta com um público tão diversificado. Cabe considerar a diversidade de sujeitos da EJA – trabalhadores, com privação de liberdade, das populações rurais, jovens, idosos e recentemente com a inclusão, pessoas com deficiência” (Julião, 2015 *apud* Lopes; Lino, 2021, p. 16).

Portanto, só pensando nessa variedade de público e necessidades de cada um é possível “[...] garantir a todos o acesso à educação e reafirmar a EJA como modalidade inclusiva” (Lopes; Lino, 2021, p. 17), visto que a educação inclusiva busca atingir a todos aqueles que se encontram fora do processo de ensino, excluídos do direito à educação (Beras; Filho, 2015 *apud* Lopes; Lino, 2021). A EJA torna-se inclusiva quando consegue atingir esse público de estudantes, porque “[...] agora com a demanda de pessoas com deficiência é preciso pensar em um trabalho duplamente inclusivo com esses educandos” e “prepará-los para a prática cidadã” (Lopes; Lino, 2021, p. 18).

Lopes e Lino (2021) nos mostram um dado interessante:

O Censo Escolar da Educação Básica (2018) nos mostra que mesmo o crescimento de pessoas com deficiência na EJA não seja o maior e nem ultrapasse, por exemplo, o aumento de matrículas no ensino fundamental e médio, ainda assim detectou-se um aumento no número de matrículas, que passaram de 111.963 em 2014 para 130.289 em 2018, que em percentual equivale a 9,4% estudantes com deficiência na EJA (Lopes; Lino, 2021, p. 22).

Ou seja, esse aumento, relativamente pequeno, está acontecendo e precisa ser repensado, de modo a permitir lançar um olhar mais aprofundado sobre esse fenômeno e buscar soluções, por meio de políticas públicas que tenham como foco o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na EJA, de modo que esses alunos possam ter melhores oportunidades do ensino. Cabral e Bianchini (2018) refletem curiosamente sobre esse processo, no qual a presença do público da Educação Especial na EJA seria um fenômeno interessante, quando significaria mais um espaço de acesso e conhecimento, se houver a intencionalidade pedagógica que tenha como objetivo a emancipação dos jovens e adultos, do contrário, ocorreria o que as autoras chamam de “desaparecimento do sujeito”. Cabral e Bianchini (2018) também questionam se a EJA está se constituindo como mais um espaço de segregação aos alunos da Educação Especial, ou seria uma possibilidade de transformação social, se ela dispusesse de estruturas e aparatos próprios que garantiria um desenvolvimento de atividades específicas a esse público.

Oliveira (2004) problematiza a modalidade da EJA, assim como a Educação Especial e sua relação com a escola.

A educação especial e a educação de jovens e adultos ao serem estabelecidas como modalidade de ensino reforçam o processo de exclusão presente na política educacional brasileira. A escola secundariza a alfabetização de jovens e adultos, por não considerar ser sua tarefa educativa, como secundariza também, a educação especial, vista como diferente do ensino comum, por atender a pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (Oliveira, 2004, p. 93).

Santos e Paulino (2008) também pontuam que a concepção de Educação Especial como serviço segrega, uma vez que cria dois sistemas separados de educação, o regular e o especial, “[...] eliminando todas as vantagens que a convivência com a diversidade pode oferecer” (Santos; Paulino, 2008, p. 33). É importante exaltar que somente o convívio não é suficiente para desenvolver as necessidades dos alunos com deficiências, mas que é importante o convívio com a diversidade para que faça parte do cotidiano de todos, não somente do educando, mas também dos educadores e demais pessoas da comunidade escolar.

À vista disso, é possível indagar se esses alunos estão realmente tendo a educação de qualidade que permita com que pensem sozinhos, se desenvolvam em uma educação que os liberte e os tornem pessoas mais autônomas, independentes, ao menos em relação ao saber, ou estarão destinados a pensar sempre com a cabeça de outrem. A educação deveria torná-los conhecedores do que os cerca, a se perceberem na sociedade como cidadãos de direitos e deveres, que são importantes para a sociedade, a perceberem a sua importância e a sua contribuição à nação.

A educação inclusiva traz uma contribuição para uma educação diferente, transformadora, que vai além da visão neoliberal de *capacitação*. Por meio do convívio com a diversidade [...] espera-se ajudar na construção de indivíduos mais críticos para *decidir*, e não para *servir* (Giroux, 1997 *apud* Santos; Paulino, 2008, p. 14 grifos dos autores).

Assim, a educação inclusiva apresenta seu potencial quando diversifica e apresenta um ensino de qualidade, para além de uma capacitação tecnicista, mas apresentando qualidades profundas de formação humana e crítica. A Tabela 2 apresenta o número de matrículas por tipos de deficiência:

**TABELA 2** - Matrículas por tipos de deficiência.

ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL											
Ano	Cegueira	Baixa visão	Surdez	Def. Auditiva	Surdocego	Def. física.	Def. Intelectual	Def. múltipla	Autismo	Transtorno Desintegrativo da Infância	Total
2018	4	19	3	3	-	20	40	1	-	2	90
2019	3	15	2	4	1	23	36	2	5	Removido da tabela	87
2020	2	14	2	4	-	21	34	2	7	Rem.dataabela	81

Fonte: As autoras com base em dados do INEP (Brasil, 2020c).

A Tabela 2 evidencia que em 2018 alunos com cegueira eram quatro; em 2019, três; e 2020, dois alunos; baixa visão apresentou 19 matrículas em 2018; 15 em 2019; e 14 em 2020; alunos com surdez em 2019 eram três matriculados; em 2019 havia dois; e em 2020 se manteve o mesmo total de dois alunos; surdo cegueira apenas uma matrícula em 2019; no ano de 2018 e 2020 constata-se zero matrículas; deficiência física, em 2018, 20 matrículas; 2019, 23 matrículas; e 2020, 21 matrículas. Deficiência intelectual apresentou em 2018 40 matrículas; em 2019, 36 matrículas; em 2020, 34 matrículas. Alunos com deficiência múltipla apresentou-se uma matrícula em 2018; em 2019 e 2020 se manteve em dois. Alunos com autismo, em 2018, não houve nenhuma matrícula; em 2019 foram cinco matrículas; e em 2020, sete matrículas. Outros tipos de deficiências que constam na verificação do Censo, como síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (TDI) e altas habilidades/superdotação, não constaram nenhuma matrícula.

A partir da análise da Tabela 2, verifica-se que houve aumento de alunos com deficiência auditiva, deficiência múltipla e autismo; com as demais deficiências, ocorre uma diminuição de matrículas, em: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência física, deficiência intelectual e TDI; este só aparece em 2018; nos demais anos não aparece mais nem como opção de classificação. Souza (2002) fala em “pseudoinclusão educacional” quando parece proporcionar uma inclusão formal, mas que só mantém a exclusão, tem-se propósitos meramente burocráticos, ou seja, não executa a educação problematizadora para pensar e agir sozinho.

A ideia de inclusão educacional, regulamentada em leis e propagandeada em discursos, está longe de se concretizar em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino. Assim, os excluídos, já vítimas do histórico processo de desemprego estrutural capitalista, [...] veem-se privados do acesso ao conhecimento e à cidadania, já que continuarão precisando de quem possa falar e pensar por eles (Souza, 2002, p. 64).

Embora nos últimos anos as políticas de inclusão educacional tenham sido institucionalização por meio de legislações que garantem o acesso das pessoas com deficiências nas instituições de ensino, como por exemplo, a LDB nº 9.394/1996, no cotidiano das escolas e na sociedade torna-se, às vezes, utopia falar em “inclusão”, uma vez que as estatísticas mostram um verdadeiro retrocesso em acesso educacional; matrículas cada vez menores a cada ano, quando deveria ser progressivamente maior seu acesso nas instituições de ensino.

Essa sequência de fatos se aproxima das consequências do método de integração discutido por Oliveira (2004), ou, política de integração, implementado na década de 1990, quando cabia à escola a função de manter no ensino regular apenas as pessoas “psicopedagogicamente educáveis” (Oliveira, 2004, p. 66). Ou seja, só permanecia na instituição regular aquele aluno que conseguisse se adaptar às metodologias para pessoas sem deficiências; a escola não se adaptava ao aluno e às suas necessidades.

Essa política de integração é dos anos de 1990, quando as políticas sobre Educação Especial estavam sendo iniciadas no Brasil, e desde então, muitas políticas se desenvolveram, como a política de inclusão, que difere da de integração, uma vez que *integração* e *inclusão* são conceitos diferentes, e as políticas, conseqüentemente, são diferentes.

Na verdade, a integração insere o sujeito na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, enquanto a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros (Santos; Paulino, 2008, p. 32).

Santos e Paulino (2008) afirmam que *inclusão* seria um processo mais amplo e profundo, significando um direito ao exercício da cidadania, uma mudança no sistema escolar que deve se adequar às necessidades do aluno para recebê-lo; mudança da percepção dos professores, coordenadores, gestores e corpo escolar como um todo seria uma pequena parcela do processo que a sociedade ainda precisa percorrer.

Assim sendo, as consequências das políticas de integração dos anos de 1990 se encaixariam nos fatos que evidenciam as matrículas dos alunos com deficiência das escolas do município de Melgaço-PA entre os anos 2018 a 2020, cujos índices de matrículas caem no ensino regular enquanto aumentam na modalidade EJA? Seria esse o percurso dos alunos com deficiência do município de Melgaço-PA? Aquelas famílias que não dispõem de recursos para buscar um ensino adequado a seus filhos, ou conhecimento suficiente para requerer seus direitos de seus filhos a ter acesso à educação de qualidade, a elas é imputado o fato de apenas aceitar esse ritmo, sem exigir melhoras no paradigma do ensino da Educação Especial no município de Melgaço-PA?

Questiona-se, portanto, o papel do Estado: Onde está este atendimento educacional especializado a quem precisa?, uma vez que o ensino inclusivo é aquele que promove o

desenvolvimento do aluno e não oferece apenas a oportunidade do convívio social (Santos; Paulino, 2008). Porque o desenvolvimento do aluno envolve muitas outras habilidades que só são possíveis com o profissional devidamente capacitado e com a estrutura adequada no local de trabalho.

É necessário que a inclusão esteja presente na conjuntura do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. O paradigma educacional atual demanda políticas educacionais que contemplem os anseios exigidos nas diversas áreas da educação. Neste contexto, a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no âmbito educacional é relevante, pois contribui efetivamente com uma educação que fará a diferença (Rahme; Franco; Dulci, 2014, p. 216).

Por isso, enfatiza-se a participação do Estado na implementação de políticas educacionais que efetivamente atuem em prol do desenvolvimento da educação de qualidade. Desta maneira, Rahme, Franco e Dulci (2014) enfatizam que somente o aumento das matrículas nas escolas regulares não vence a exclusão.

Faz-se necessário compreendê-la como um processo permanente que depende de contínuo comprometimento político, desenvolvimento pedagógico e organizacional no interior das escolas regulares, ao invés de resumi-la a uma simples mudança sistêmica das redes de ensino. Não é simplesmente a formulação de uma política pública educacional, mas investimento, trabalho especializado, comprometimento, formação de professores a fim de desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam a participação de todos os alunos em direção à inclusão (Rahme; Franco; Dulci, 2014, p. 218).

Por isso, a Educação Especial é muito mais complexa e necessita de todo aparato em todos os sentidos, para que seja efetivamente executada sem exclusões ou falsas inclusões. A inclusão não deve ser colocada como algo separado da estrutura e do currículo da escola, mas deve ser adotada desde a criação da escola, como fundamental e intrínseca à criação da escola, implementada no seu cotidiano com toda a estrutura necessária.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observou-se que nos três anos analisados, a educação das pessoas com deficiência nas escolas do município de Melgaço-PA se retraiu. Apesar das garantias legais que asseguram direitos à educação das pessoas com deficiência, como, por exemplo, a Declaração de Salamanca de 1994, que deixa claro que o acesso à educação é direito de todos, sem exceções, contudo, não se trata somente do acesso, e, sim, da permanência com sucesso, por isso a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2008, assegurou o acesso com equidade de oportunidades.

No recorte temporal que a pesquisa se propôs a realizar, averiguamos algumas situações que chamaram a atenção, como as conexões entre a Educação Especial e a EJA. As pesquisas que abordam essa junção destacam a falta de oportunidades de acesso e permanência, exclusão e acesso tardio à educação, demonstrando que o encontro delas demanda novos desafios e, conseqüentemente, novas políticas públicas que contribuam para o acesso com equidade desse público nas escolas brasileiras, pois ambas são modalidades de ensino criadas para atender um público que historicamente foi excluído da sociedade, mas que hoje é realizado um processo de reparo histórico para esses dois públicos, e que, também, estão mantendo uma relação de proximidade, devido às falhas na execução de uma modalidade que, por conseguinte, infere na outra. São duas modalidades de ensino provenientes de políticas assistencialistas e compensatórias.

As matrículas no ensino regular vão decaindo. Por outro lado, houve aumento das matrículas na EJA; no entanto, não são todos os alunos que saíram do ensino regular e foram para o ensino noturno da EJA, para “tentar corrigir” a série/idade, o que averiguamos com a análise das tabelas é que parte desse público foi para o EJA, mas o restante? O que aconteceu com esse público? Ficaram sem concluir o Ensino Fundamental?, ou a Educação Básica?

A educação especial em Melgaço-PA precisa acompanhar os avanços tecnológicos e científicos, cumprir o que determinam as leis para esse público, assegurar o acesso e a permanência do aluno, até a conclusão, a uma educação de qualidade que os permita a autonomia do pensar e do agir. Destacamos ainda a necessidade de mais pesquisas sobre o tema aqui apresentado, no Marajó-PA. A luta pela manutenção de direitos já garantidos por lei deve persistir, pois diariamente nos deparamos com tentativas de violação desses direitos, quais sejam, acesso à educação, às escolas regulares, ao conhecimento e a efetivação da cidadania.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Kinopp (org.). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto Alegre: LDA, 1994.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p. 18, 19 jul. 2000. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PCB11\\_00.pdf?query=Escolas](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=Escolas) Acesso em: 30 jun. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR). Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 1º out. 2020a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida). Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2020b. **Resultados**. Disponível em: resultados do censo escolar <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Sinopses estatísticas da Educação Básica**, 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-atuacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP, 2020d. 124 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados** – Melgaço, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/melgaco.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 2 jan. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm). Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Brasil/ Pará/ Melgaço** – Panorama, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/melgaco/panorama>. Acesso em: 20 maio 2023.

CABRAL, Rosângela Martins *et al.* Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 587-602 jul.-sept. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313158892007>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 30 maio 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

LOPES, Giovana Cerqueira; LINO, Lucília Augusta. Educação de jovens e adultos e educação especial no contexto da educação inclusiva: confluências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 06, Ed. 05, v. 3, p. 46- 72, maio 2021. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2021/05/inclusiva-confluencias-2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Ser ou estar:** eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes imaginários e representações na educação especial.** A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PRESIDÊNCIA da República Secretaria Especial dos Direitos Humanos Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Tradução Oficial/Brasil. Brasília, setembro de 2007.

RAHME, Monica Maria Farid; FRANCO, Marco Antonio Melo; DULCI, Luciana Crivellari (org.). **Formação e políticas públicas na educação:** tecnologias, aprendizagens, diversidade e inclusão. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

REIS, Maria Freitas de Campos Tozzoni. **Metodologia da pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (org.). **Inclusão em educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008.