

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL

RUBENS ALVES COSTA JÚNIOR

Goiânia
2026

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA - UNIALFA
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

RUBENS ALVES COSTA JÚNIOR

**Educação Inclusiva, Território e Desenvolvimento Regional: Educação
Especial e Tecnologia Assistiva em Aparecida de Goiânia (GO)**

Goiânia
2026

RUBENS ALVES COSTA JÚNIOR

**Educação Inclusiva, Território e Desenvolvimento Regional: Educação Especial e
Tecnologia Assistiva em Aparecida de Goiânia (GO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Alves Faria, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação

**Goiânia – GO
2026**

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

C837e

Costa Júnior, Rubens Alves.

Educação inclusiva, território e desenvolvimento regional : educação especial e tecnologia assistiva em Aparecida de Goiânia (GO). / Rubens Alves Costa Júnior. – 2026.

62 f.: 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2026.

1. Educação inclusiva. 2. Tecnologia assistiva. 3. Agenda 2030. 4. Justiça social. I. Purificação, Marcelo Máximo da. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 376+332(817.3)

RUBENS ALVES COSTA JÚNIOR

Educação Inclusiva, Território e Desenvolvimento Regional: Educação Especial e Tecnologia Assistiva em Aparecida de Goiânia (GO)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Alves Faria, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação

Banca examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação - Orientador

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte – Membro Interno

Prof. Dr. Lizandro Poletto - Membro Externo

Dedicatória

Aos que caminham de modo diferente, aos que aprendem de outros modos e aos que, diariamente, nos ensinam que permanência é também resistência, esperança e humanidade.

Agradecimentos

Este trabalho não é resultado de um esforço individual, mas de uma caminhada construída a muitos passos à muitas mãos, marcada por histórias de luta, aprendizagem e superação.

Agradeço a Deus, fonte de sentido, esperança e sustentação ao longo de todo o percurso.

À minha esposa, Renata Silva de Souza, companheira constante, cuja presença reafirma diariamente que o amor floresce quando cultivado com cuidado e compromisso. Agradeço também pela parceria nas pesquisas, nos diálogos e nos debates que acompanharam desde o início os estudos neste Programa de Mestrado.

Aos meus filhos, Alice, minha princesa, motivo de orgulho e alegria constante, e Augusto, que, mesmo em sua breve missão, ensinou-me, com sua vida, formas diferentes de amar e de viver.

Aos meus pais, pelo incentivo à educação e pelo cuidado a mim dispensado; às minhas irmãs, Nádia e Thalyta, pela presença constante, pelo afeto e pelo apoio ao longo de toda a minha vida.

Aos meus avós, Florentino, Alda, Samuel e Irma, por serem minha base, exemplo de vida, sustentação e prova de amor, cada um a seu modo e em seu tempo.

Ao orientador, Prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação, pela escuta atenta, pelo rigor acadêmico e pela confiança em uma pesquisa que nasce da prática e retorna a ela.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, pelas provocações teóricas que ampliaram minha compreensão sobre educação, inclusão e desenvolvimento regional.

Às instituições, equipes pedagógicas e redes de ensino com as quais atuo, pela confiança depositada e pelo compromisso permanente com a construção de uma educação inclusiva.

Agradeço, de modo especial, aos estudantes com deficiência e às suas famílias que, com suas histórias, resiliências e resistências cotidianas, reafirmam que educar é, antes de tudo, um ato de compromisso com a dignidade humana.

Se nada ficar destas
páginas, algo, pelo
menos, esperamos
que permaneça:
nossa confiança no
povo. Nossa fé nos
homens e na criação
de um mundo em que
seja menos difícil
amar. (Trecho de
'Pedagogia do
Oprimido', Paulo
Freire)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMB – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LB – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

MEC – Ministério da Educação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Programa de Apoio à Educação Especial

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

SEDUC-GO – Secretaria de Estado da Educação de Goiás

TA – Tecnologia Assistiva

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFG – Universidade Federal de Goiás

UEG – Universidade Estadual de Goiás

Resumo

A pesquisa analisou a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, articulando políticas públicas, acessibilidade, tecnologia assistiva e desenvolvimento regional, com recorte no município de Aparecida de Goiânia (GO). Fundamentada em revisão bibliográfica e documental, a investigação discutiu marcos normativos nacionais e desafios de implementação, evidenciando que a inclusão escolar não se reduz à matrícula, mas depende de condições de permanência, participação e aprendizagem. Verificou-se que, apesar de avanços legais e ampliação de matrículas, persistem desigualdades territoriais, limitações de infraestrutura, fragilidades de formação docente e descontinuidades no suporte institucional. No âmbito municipal, destacou-se como achado relevante a escassez de registros sistematizados e pesquisas locais, interpretada como indicador de fragilidade de monitoramento e de planejamento, com impactos na efetividade das políticas inclusivas. A discussão ancorou-se em Milton Santos para compreender o desenvolvimento como processo territorial e cidadão, no qual a técnica pode ampliar direitos ou reproduzir desigualdades. Complementarmente, mobilizou-se a Agenda 2030 da ONU, especialmente os ODS 4, 10, 11 e 16, para conectar o micro (município) ao macro (compromissos globais), sustentando que a inclusão educacional integra a agenda do desenvolvimento sustentável. Concluiu-se que a educação inclusiva, quando estruturada com acessibilidade, formação continuada, tecnologia assistiva e governança orientada por evidências, configura-se como vetor de justiça social e fortalecimento do desenvolvimento regional.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Educação especial; Tecnologia assistiva; Desenvolvimento regional; Agenda 2030.

Abstract

This research analyzed special education from the perspective of inclusive education, articulating public policies, accessibility, assistive technology, and regional development, focusing on the municipality of Aparecida de Goiânia (GO). Based on a bibliographic and documentary review, the investigation discussed national normative frameworks and implementation challenges, highlighting that school inclusion is not limited to enrollment but depends on conditions of permanence, participation, and learning. It was found that, despite legal advances and increased enrollment, territorial inequalities, infrastructure limitations, weaknesses in teacher training, and discontinuities in institutional support persist. At the municipal level, the scarcity of systematized records and local research stood out as a relevant finding, interpreted as an indicator of weak monitoring and planning, with impacts on the effectiveness of inclusive policies. The discussion was anchored in Milton Santos to understand development as a territorial and citizen process, in which technology can expand rights or reproduce inequalities. Additionally, the UN 2030 Agenda was used, especially SDGs 4, 10, 11, and 16, to connect the micro (municipality) to the macro (global commitments), arguing that educational inclusion is an integral part of the sustainable development agenda. It was concluded that inclusive education, when structured with accessibility, continuing education, assistive technology, and evidence-based governance, acts as a vector for social justice and the strengthening of regional development.

Keywords: Inclusive education; Special education; Assistive technology; Regional development; 2030 Agenda.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – DESENVOLVIMENTO E ACESSO À EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.....	17
1.1. Educação como direito social e instrumento de equidade.....	18
1.2. Políticas públicas e acesso à educação especial.....	20
1.3. Acesso, permanência e desenvolvimento regional: a educação especial como vetor de transformação social.....	22
1.4. A Educação Inclusiva como Dimensão do Desenvolvimento Sustentável.....	26
CAPÍTULO 2 – Cenário da Educação Especial no Brasil, em Goiás e em Aparecida de Goiânia: Políticas, Estruturas e Tendências Contemporâneas.....	30
2.1. Cenário da Educação Especial no Brasil: Marcos Legais, Avanços e Desafios....	31
2.2. A Educação Especial em Goiás: Políticas Públicas, Estrutura e Desafios Regionais.....	35
2.3. A Educação Especial em Aparecida de Goiânia: Realidade Municipal e Contribuições para o Desenvolvimento Regional.....	37
2.4. Tendências Atuais da Educação Especial e a Influência da tecnologia assistiva no Contexto Inclusivo.....	41
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....	45
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	58

INTRODUÇÃO

A Educação Especial constitui campo central no debate contemporâneo sobre políticas educacionais e desenvolvimento regional, na medida em que se configura como instrumento de garantia de direitos e de promoção da equidade social. A inclusão escolar, nesse horizonte, implica transformar práticas, culturas e estruturas institucionais para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, assegurando que a escola se organize para acolher a diversidade humana. Nessa direção, Mantoan (2015) sustenta que incluir não se limita à matrícula do estudante no ensino regular, mas demanda mudanças nas formas de ensinar, avaliar e conviver, de modo a garantir pertencimento e efetiva participação no cotidiano escolar. Em convergência com esse entendimento, o marco jurídico brasileiro tem reforçado o compromisso estatal com a democratização do acesso à educação e com a valorização das diferenças, estabelecendo deveres e garantias que ampliam a responsabilidade dos sistemas de ensino quanto à acessibilidade e à oferta de apoios pedagógicos (Brasil, 2015).

A consolidação da educação inclusiva, conforme discutem Veríssimo e Prais (2023), resulta de um movimento histórico de superação do paradigma da exclusão, cuja expressão se dá na afirmação do direito de todos à escolarização de qualidade em ambientes comuns de ensino. Trata-se, portanto, de um princípio pedagógico e, simultaneamente, de um imperativo ético e social, relacionado às condições de cidadania e às possibilidades de desenvolvimento humano nos territórios. Nesse quadro, a escola é chamada a constituir cenários democráticos e participativos, nos quais a diversidade seja compreendida como elemento estruturante do processo educativo. Filho e Costa (2023) argumentam que os pressupostos da educação inclusiva contribuem para a reconfiguração institucional das escolas, orientando práticas e políticas centradas no estudante e na valorização de diferentes formas de aprender e participar.

No âmbito das estratégias contemporâneas de promoção da inclusão, a Tecnologia Assistiva (TA) tem assumido papel relevante por ampliar possibilidades de acesso, comunicação, mobilidade e aprendizagem, potencializando a autonomia e a participação ativa de estudantes com deficiência (Bersch, 2017; Lopes, 2019). A presença de recursos e serviços de TA, articulada a metodologias pedagógicas responsivas às necessidades educacionais específicas, integra o conjunto de

condições que favorecem a permanência escolar com qualidade. Ribeiro (2020) destaca que a adaptação de materiais e a adoção de recursos inclusivos são fundamentais para fortalecer a interação social e o processo de aprendizagem, produzindo efeitos que ultrapassam a dimensão escolar e se projetam na vida social, caracterizando-se como práticas vinculadas à justiça social.

A aproximação com o tema da Educação Especial não se constitui apenas no campo teórico, sendo atravessada por uma trajetória profissional construída ao longo de quase duas décadas de atuação direta com estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesse percurso, foram exercidas funções como docência, coordenação pedagógica, formação de profissionais e consultoria a instituições e redes de ensino, mantendo-se, como eixo estruturante, a vinculação ao cotidiano escolar e às demandas concretas do trabalho pedagógico. A experiência acumulada em contextos institucionais diversos possibilitou observar avanços e limites das políticas de inclusão educacional no Brasil, bem como contradições entre a normatização do direito e sua efetivação na vida escolar. A permanência no trabalho pedagógico com estudantes com necessidades educacionais especiais configurou-se, assim, como posicionamento político-pedagógico que reconhece a prática educativa como espaço de produção de conhecimento e transformação social. Nesse sentido, a reflexão sobre acesso à educação mostrou-se insuficiente quando dissociada das condições reais de permanência, aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que discursos e normativas inclusivas podem se esgotar no plano formal sem alcançar, de maneira efetiva, o cotidiano dos estudantes, de suas famílias e dos territórios em que se inserem. Essa constatação constituiu motivação decisiva para a construção desta pesquisa, assumindo-se a implicação do pesquisador como condição que exige rigor metodológico, distanciamento analítico e responsabilidade na interpretação dos dados.

Nessa perspectiva, o município de Aparecida de Goiânia, situado na região metropolitana de Goiânia, apresenta-se como recorte pertinente para análise, considerando seu crescimento populacional e econômico e as demandas consequentes sobre a rede pública de ensino. A compreensão de como a Educação Especial se estrutura no território municipal torna-se estratégica, uma vez que políticas inclusivas se realizam concretamente nas escolas, mediadas por condições locais de infraestrutura, financiamento, formação docente, organização administrativa e oferta

de apoios pedagógicos. Araújo (2023) assinala que a inclusão educacional precisa ser concebida como ação integrada, envolvendo adequação de recursos, metodologias e práticas, de modo a responder às especificidades de cada estudante. Em complemento, Bisol e Valentini (2021) indicam que a articulação entre educação, inclusão e desenvolvimento local deve ser compreendida como processo contínuo de transformação social, no qual o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino público representam, ao mesmo tempo, efetivação de direitos e investimento na construção de comunidades integradas.

A justificativa deste estudo fundamenta-se na necessidade de aprofundar a compreensão sobre as políticas públicas de Educação Especial e suas relações com o desenvolvimento regional, sobretudo diante de desigualdades persistentes que impactam a escolarização de pessoas com deficiência. No Brasil, entre pessoas com deficiência com 25 anos ou mais, 63,1% não completaram o ensino fundamental, proporção consideravelmente superior à observada entre pessoas sem deficiência (32,3%), e apenas 7,4% concluíram o ensino superior, frente a 19,5% entre aquelas sem deficiência; adicionalmente, somente 25,2% das pessoas com deficiência concluíram a escolaridade obrigatória (ao menos o ensino médio), evidenciando assimetrias relevantes na trajetória educacional desse grupo. No campo específico da Educação Especial, os dados do Censo Escolar indicam crescimento das matrículas do público-alvo, com 1.771.430 matrículas registradas em 2023, o que confirma a ampliação do atendimento na educação básica. Em leitura agregada divulgada a partir de bases do Censo Escolar, observa-se que o país alcançou patamar aproximado de 1,8 milhão de matrículas na Educação Especial (cerca de 3,7% das matrículas da educação básica) e aumento da presença em classes comuns de 60,5% (2009) para 91,3% (2023), embora ainda permaneça contingente expressivo de estudantes em classes especiais ou escolas especializadas, estimado em torno de 154 mil, indicando que a expansão quantitativa não implica, por si, inclusão plena e equitativa.

Diante desse quadro, investigar as ações desenvolvidas pelo município de Aparecida de Goiânia torna-se relevante para identificar potencialidades e limitações da rede pública frente aos princípios da educação inclusiva em escala municipal. A análise do recorte local permite examinar como políticas, recursos técnicos, formação docente e estrutura escolar operam para garantir, ou limitar, acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência. Assim, a pesquisa pode contribuir para o

aprimoramento de estratégias e políticas voltadas à equidade, orientadas por uma perspectiva de desenvolvimento sustentável e pela promoção de oportunidades educacionais para todos, ao evidenciar como a Educação Especial, quando estruturada, fortalece o capital humano e social local.

A problemática que orienta esta pesquisa formula-se da seguinte maneira: Como a Educação Especial oferecida no município garante a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência, e que relações podem ser estabelecidas entre esses processos e o desenvolvimento regional? Com base nessa problemática, define-se como objetivo geral investigar se a Educação Especial oferecida no município de Aparecida de Goiânia garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ambiente escolar e de que forma esse processo contribui para o desenvolvimento regional. Como objetivos específicos, busca-se: (i) compreender o processo histórico da Educação Especial no Brasil, em Goiás e no município de Aparecida de Goiânia; (ii) realizar levantamento de dados, políticas públicas e literatura especializada sobre o tema; e (iii) relacionar o processo da Educação Especial ao desenvolvimento social e econômico regional.

O texto organiza-se em quatro capítulos. O Capítulo 1 discute desenvolvimento e acesso à educação, analisando o contexto histórico e os princípios que orientam políticas educacionais brasileiras. O Capítulo 2 apresenta o cenário da Educação Especial no Brasil e em Goiás, mobilizando dados e informações de instituições como INEP, IPEA e IBGE, com vistas a compreender a oferta educacional e as necessidades regionais. O Capítulo 3 descreve a metodologia, explicitando o percurso metodológico adotado, as fontes de pesquisa, os critérios de análise e os procedimentos de coleta e interpretação das informações. Por fim, o Capítulo 4 discute os resultados, articulando os achados do estudo ao desenvolvimento regional e às condições de garantia de acesso e permanência de estudantes com deficiência no sistema educacional municipal.

Capítulo 1 – Desenvolvimento e Acesso à Educação: Perspectivas Históricas, Políticas e Sociais da Inclusão Educacional

O Capítulo 1 estabelece as bases teóricas e conceituais necessárias à compreensão da Educação Especial e da educação inclusiva como dimensões estruturantes do desenvolvimento social e regional. Parte-se do entendimento de que a garantia do direito à educação para pessoas com deficiência não se reduz ao ingresso no sistema escolar, exigindo a construção de condições institucionais, pedagógicas e políticas que assegurem participação, aprendizagem e permanência com qualidade. Nessa direção, discutem-se transformações históricas e conceituais que deslocaram a educação de pessoas com deficiência de práticas assistencialistas e segregadoras para uma perspectiva de inclusão fundada na valorização da diversidade e na eliminação de barreiras, conforme problematizado por Mantoan (2015) e por abordagens contemporâneas que articulam inclusão, justiça social e democratização do ensino (Araújo, 2023; Bastos et al., 2023).

Ao longo do capítulo, examinam-se as relações entre acesso, permanência e qualidade como dimensões indissociáveis de uma política educacional comprometida com o desenvolvimento humano. Nesse processo, destaca-se o papel das políticas públicas e do marco normativo brasileiro, com ênfase no Plano Nacional de Educação, especialmente na Meta 4, que orienta a universalização do atendimento educacional especializado e a ampliação de condições para o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular (Brasil, 2014). Tal diretriz é analisada à luz do dever do Estado na efetivação de direitos e na promoção de equidade, reconhecendo-se que o cumprimento formal de metas não garante, por si, inclusão efetiva sem investimentos contínuos em acessibilidade, recursos e práticas pedagógicas coerentes com as especificidades dos sujeitos.

O capítulo também problematiza implicações éticas e pedagógicas da inclusão, considerando desafios que atravessam o cotidiano escolar, tais como formação docente, planejamento pedagógico, adequações curriculares, práticas avaliativas e gestão escolar. Nessa perspectiva, a construção de ambientes escolares acessíveis e democráticos demanda ação coletiva e intencionalidade educativa, envolvendo escola, políticas públicas e comunidade, de modo a consolidar práticas inclusivas como fundamento da cidadania e da redução de desigualdades (Filho; Costa, 2023;

Verríssimo; Prais, 2023). Assim, o Capítulo 1 organiza-se como alicerce teórico da pesquisa, situando a Educação Especial como instrumento de equidade e como componente relevante dos processos de desenvolvimento social e regional no contexto brasileiro contemporâneo.

1.1 Educação como direito social e instrumento de equidade

A educação constitui um dos pilares estruturantes da formação humana e do desenvolvimento das sociedades, sendo reconhecida como direito social e condição para o exercício da cidadania. Nesse horizonte, a escolarização não se limita à transmissão de conteúdos, mas se vincula à construção de capacidades individuais e coletivas, ao fortalecimento de vínculos comunitários e à ampliação de oportunidades sociais. A educação, compreendida como bem público, assume função estratégica na redução de desigualdades, uma vez que a democratização do acesso e a garantia de permanência com aprendizagem qualificam o indivíduo para participar de forma autônoma da vida cultural, econômica e política, repercutindo no desenvolvimento regional.

A discussão sobre equidade educacional, entretanto, exige considerar que o direito à educação só se efetiva quando alcança todos os sujeitos em suas singularidades. Nessa perspectiva, a inclusão escolar ultrapassa o campo estritamente pedagógico e assume caráter ético e social, pois implica transformar práticas escolares e estruturas institucionais, eliminando barreiras e reconhecendo a diversidade humana como princípio educativo. Mantoan (2015) sustenta que incluir significa reorientar a organização da escola para que nenhum estudante seja excluído do processo de aprender e participar, o que desloca a responsabilidade do indivíduo para a instituição, exigindo revisão de rotinas, métodos e concepções de ensino.

A consolidação desse paradigma inclusivo decorre de um processo histórico de superação de modelos excludentes que, por longo período, restringiram a escolarização de pessoas com deficiência a instituições segregadas. Verríssimo e Prais (2023) assinalam que a educação inclusiva se estrutura como movimento social e político que reconhece a escola comum como espaço de direito, no qual a diferença não deve ser motivo de separação, mas fundamento de organização pedagógica. Essa compreensão amplia o sentido de equidade, pois reafirma que não basta

assegurar matrícula; torna-se necessário criar condições para participação efetiva, aprendizagem e progressão escolar em ambientes comuns de ensino.

No âmbito das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, assume centralidade ao explicitar metas e estratégias voltadas à redução de desigualdades e à promoção de oportunidades educacionais. A Meta 4, em especial, orienta a universalização do atendimento educacional especializado e a ampliação de condições para a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular, vinculando a inclusão à oferta de acessibilidade, recursos e apoios necessários ao processo educativo (BRASIL, 2014). Ao estabelecer essa diretriz, o PNE reafirma o dever estatal de organizar respostas institucionais que promovam igualdade de condições, evitando que o direito se restrinja ao plano formal.

Em complemento, a Lei Brasileira de Inclusão, ao prever o acesso a recursos, estratégias e serviços que maximizem autonomia e participação, reforça a obrigação de se construir ambientes educacionais inclusivos e acessíveis, em que barreiras sejam identificadas e enfrentadas por meio de medidas estruturais e pedagógicas (Brasil, 2015). No campo das políticas públicas, Bastos et al. (2023) destacam que o debate sobre tecnologia assistiva e acessibilidade se relaciona a uma agenda de direitos e equidade, uma vez que a disponibilização de recursos e serviços não se configura como benefício eventual, mas como condição para assegurar participação social e educacional de grupos historicamente marginalizados.

A efetivação do direito à educação, todavia, depende da organização e da intencionalidade do trabalho escolar. Filho e Costa (2023) argumentam que a gestão escolar desempenha papel decisivo para consolidar cenários inclusivos, pois a inclusão exige planejamento coletivo, mobilização de recursos, formação continuada e construção de um projeto pedagógico centrado no estudante. Assim, a escola inclusiva não resulta apenas de normativas, mas de uma articulação entre gestão, professores, comunidade escolar e políticas públicas, orientada para garantir permanência, aprendizagem e pertencimento.

A equidade educacional, por sua vez, deve ser compreendida como processo contínuo que se inicia desde as etapas iniciais da escolarização. Melo e Paloma (2022) ressaltam que práticas inclusivas, quando incorporadas desde a educação infantil, contribuem para a construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na convivência solidária, produzindo efeitos duradouros nas relações

sociais e na formação cidadã. Nesse sentido, a inclusão não se configura como ação compensatória restrita a determinados grupos, mas como princípio de organização pedagógica que qualifica a experiência escolar de todos os estudantes.

Desse modo, a educação como direito social e instrumento de equidade articula-se ao desenvolvimento regional na medida em que amplia possibilidades de formação, participação e inserção social. A garantia de acesso e permanência de estudantes com deficiência, ao promover justiça social e reduzir desigualdades, contribui para o fortalecimento do capital humano e social, condição relevante para territórios coesos e democráticos. A educação inclusiva, portanto, consolida-se como dimensão estratégica de desenvolvimento, pois reafirma a dignidade humana como eixo orientador das políticas públicas e das práticas escolares, vinculando a democratização do ensino à construção de sociedades equitativas e sustentáveis.

1.2 Políticas públicas e acesso à educação especial

A consolidação do direito à educação inclusiva no Brasil relaciona-se ao processo de institucionalização de políticas públicas que regulamentam, estruturam e orientam ações voltadas à garantia de acesso, permanência e aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. Esse percurso expressa uma transição histórica de práticas marcadas pela segregação para uma concepção fundada em direitos, na qual a escolarização em ambientes comuns de ensino se afirma como diretriz central. Nesse quadro, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, configura-se como instrumento de planejamento e indução de políticas ao estabelecer metas e estratégias destinadas à redução de desigualdades e à ampliação das condições de atendimento educacional especializado, articulando a inclusão escolar ao dever estatal de assegurar oportunidades educacionais em igualdade de condições (Brasil, 2014).

Entre as diretrizes previstas no PNE, destaca-se a Meta 4, que orienta a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, reafirmando a necessidade de mecanismos institucionais capazes de sustentar trajetórias escolares com permanência e progressão. Tal orientação reforça a compreensão de que o acesso, embora indispensável, não é suficiente para caracterizar a efetividade da inclusão, pois a permanência e o sucesso escolar

dependem de condições concretas de participação e de aprendizagem. Nesse sentido, o PNE ultrapassa a dimensão meramente quantitativa e reconhece a necessidade de estratégias continuadas e de investimentos que assegurem equidade no interior dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Em convergência com essa diretriz, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirma o caráter obrigatório de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e explicita a acessibilidade como princípio estruturante da garantia do direito à educação (Brasil, 2015). A legislação reconhece que barreiras podem limitar ou impedir a participação social e o exercício de direitos, deslocando o debate para além do ingresso na escola e situando-o nas condições institucionais que asseguram a fruição do processo educativo em igualdade de oportunidades. Assim, a acessibilidade, compreendida em suas dimensões arquitetônica, comunicacional, informacional, metodológica e atitudinal, passa a constituir diretriz normativa indispensável para a efetivação da inclusão.

A análise das políticas públicas, contudo, demanda atenção ao possível descompasso entre o avanço normativo e a materialização das garantias no cotidiano escolar. Marconi e Lakatos (2017) ressaltam que a abordagem de políticas requer articulação entre dimensões qualitativas e quantitativas, uma vez que a presença de dispositivos legais, por si, não assegura a efetividade do direito. No campo da educação especial, esse desafio se evidencia quando a acessibilidade permanece reduzida a ações pontuais, sem alcançar a organização global da escola e do sistema de ensino. Por essa razão, a compreensão do acesso à educação especial precisa considerar a acessibilidade como critério de qualidade da política pública, na medida em que é ela que permite que o direito se traduza em participação real e não apenas em matrícula.

No âmbito institucional, Oliva (2016) assinala que barreiras à aprendizagem e à participação não se restringem a obstáculos físicos, pois revelam valores sociais e formas de organização escolar que, muitas vezes, tomam como referência um padrão de aluno 'normal', dificultando a inclusão efetiva. Desse modo, a acessibilidade não pode ser tratada como requisito secundário, mas como dimensão constitutiva do direito à educação, exigindo reconfigurações no ambiente escolar, no planejamento pedagógico e nas relações institucionais. A acessibilidade, enquanto diretriz normativa, implica reconhecer que o acesso se realiza quando se asseguram

condições para que o estudante circule, compreenda, comunique-se, participe e aprenda, com apoio compatível às suas necessidades.

Nessa direção, a efetivação da política inclusiva também depende de processos de formação e de organização do trabalho escolar coerentes com o princípio da acessibilidade. Silva, Pereira e Pereira (2020) indicam que a ausência de preparo para lidar com a diversidade tende a produzir práticas que reforçam barreiras pedagógicas e atitudinais, comprometendo a permanência e o sucesso escolar. Assim, mesmo em um contexto de arcabouço normativo consistente, a acessibilidade precisa ser compreendida como responsabilidade institucional e como compromisso permanente da escola e do Estado, orientando decisões de gestão, planejamento e acompanhamento.

Dessa forma, a acessibilidade se consolida como eixo normativo central das políticas públicas de educação inclusiva, articulando legislação, planejamento educacional e garantia de direitos. Ao estabelecer parâmetros para a eliminação de barreiras e para a participação em igualdade de condições, o PNE e a LBI reafirmam que o acesso à educação especial não se limita ao ingresso, mas depende da construção de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos. Como destacam Bastos et al. (2023), políticas voltadas à equidade educacional possuem impacto social, pois contribuem para reduzir desigualdades e fortalecer a cidadania. Nesse sentido, assegurar acessibilidade na educação especial representa não apenas a efetivação de um direito, mas também uma base para processos sociais democráticos, com repercussões no desenvolvimento humano e regional.

1.3 Acesso, permanência e desenvolvimento regional: a educação especial como vetor de transformação social

O acesso e a permanência de estudantes com deficiência na educação básica constituem dimensões centrais para avaliar a efetividade das políticas de inclusão no país, pois expressam, simultaneamente, a garantia de um direito social e a capacidade institucional de produzir condições reais de participação e aprendizagem. A ampliação de matrículas, embora represente avanço, não encerra o debate sobre inclusão, uma vez que a permanência escolar depende da superação de barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais que historicamente limitam trajetórias

escolares. Nessa direção, a inclusão é compreendida como processo, que exige reorganização do trabalho escolar, revisão de concepções e transformação das práticas, de modo a assegurar que o estudante permaneça, aprenda e participe em igualdade de condições. Conforme argumenta Mantoan (2015), a escola inclusiva não se caracteriza pela simples presença de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns, mas pela capacidade de alterar sua cultura institucional e seus modos de ensinar, reconhecendo a diversidade como princípio educativo.

A permanência escolar, nesse sentido, não pode ser reduzida a um indicador administrativo, pois envolve a experiência concreta do estudante no cotidiano escolar, sua participação nas atividades, a qualidade das interações e as oportunidades de aprendizagem ofertadas. Quando a permanência é fragilizada, tendem a se reproduzir formas veladas de exclusão, expressas pela baixa participação, pela ausência de acessibilidade pedagógica e pela naturalização de dificuldades como se fossem atributos individuais, e não resultado de barreiras produzidas socialmente. Oliva (2016) contribui para essa compreensão ao indicar que as barreiras à aprendizagem e à participação se manifestam em diferentes níveis da vida escolar, exigindo leitura crítica do ambiente educativo e das condições institucionais que favorecem ou limitam a inclusão. Assim, o acesso à escola precisa estar associado à construção de ambientes educacionais capazes de sustentar percursos escolares significativos, evitando que a inclusão se restrinja ao plano formal.

A relação entre educação e desenvolvimento regional torna-se particularmente relevante quando se reconhece que o desenvolvimento não se limita a indicadores econômicos, mas se vincula à ampliação de capacidades humanas, à redução de desigualdades e ao fortalecimento de vínculos sociais no território. Nessa perspectiva, a escolarização com permanência e qualidade integra o conjunto de condições que ampliam a participação cidadã e a inserção social dos sujeitos, fortalecendo o capital humano e social das comunidades. Bastos et al. (2023) defendem que políticas inclusivas possuem efeitos que ultrapassam o espaço escolar, na medida em que contribuem para reduzir desigualdades estruturais e ampliar possibilidades de autonomia, participação e inserção social. A inclusão educacional, portanto, apresenta-se como estratégia com repercussões sociais, pois incide sobre trajetórias formativas e, conseqüentemente, sobre oportunidades de participação na vida social e produtiva.

Considerando-se o recorte municipal como espaço privilegiado de materialização das políticas públicas, o caso de Aparecida de Goiânia se insere em um contexto de transformações urbanas e sociais que intensificam demandas por serviços públicos, entre os quais a educação ocupa lugar central. A dinâmica demográfica e o crescimento urbano ampliam a complexidade da rede de ensino e exigem respostas institucionais capazes de contemplar a diversidade dos sujeitos e das condições territoriais. Nesse cenário, a educação especial, quando compreendida como política de inclusão e equidade, assume papel estratégico, pois articula direito à educação, participação social e perspectiva de desenvolvimento regional. Filho e Costa (2023) destacam que a consolidação de cenários escolares inclusivos depende de ações institucionais planejadas, de gestão comprometida com a democratização do ensino e de construção coletiva de práticas que sustentem o acesso e a permanência, evitando que a inclusão se torne apenas diretriz formal dissociada da experiência escolar cotidiana.

A permanência, porém, é atravessada por desafios que tendem a se intensificar quando o sistema educacional não dispõe de condições para enfrentar as desigualdades que se reproduzem no interior do território. Em muitas realidades, a ausência de acessibilidade, a fragilidade de apoio institucional e a insuficiência de práticas pedagógicas inclusivas contribuem para trajetórias escolares descontínuas, com impactos sobre a aprendizagem e sobre o sentimento de pertencimento. Nesses casos, a escola pode operar como espaço de inclusão parcial, mantendo mecanismos que limitam a participação plena do estudante. A superação desse quadro exige compreender que a inclusão depende da reorganização do trabalho pedagógico e da construção de uma cultura institucional que reconheça o estudante como sujeito de direitos, cujas necessidades demandam respostas planejadas e contínuas. Mantoan (2015) reforça que a permanência escolar somente se efetiva quando a escola se dispõe a transformar seu modo de organizar o ensino, substituindo práticas uniformizadoras por estratégias que ampliem as oportunidades de aprendizagem para todos.

Sob essa ótica, a inclusão escolar deve ser analisada também por sua capacidade de produzir impactos sobre o desenvolvimento regional, ao ampliar oportunidades e reduzir desigualdades que limitam a participação social das pessoas com deficiência. O desenvolvimento regional, entendido como processo social,

envolve a produção de condições para que os sujeitos se reconheçam como cidadãos e possam participar da vida comunitária, cultural e produtiva do território. Quando estudantes com deficiência são excluídos de forma direta ou indireta do processo educacional, o território tende a reproduzir desigualdades que fragilizam sua coesão social e limitam o aproveitamento de potencialidades humanas. Ao contrário, quando o sistema educacional promove permanência com aprendizagem, ampliam-se as possibilidades de autonomia, participação e inserção social, com efeitos progressivos sobre o fortalecimento das comunidades e a construção de uma sociedade equitativa.

Nesse processo, a mediação pedagógica assume relevância, pois a permanência depende de práticas que assegurem participação e aprendizagem em contextos reais de sala de aula. Bisol e Valentini (2021) destacam que a autonomia e a participação não são efeitos automáticos do acesso ao espaço escolar, mas resultados de mediações intencionalmente construídas, capazes de tornar o processo educativo significativo e acessível. A inclusão, portanto, exige o deslocamento do foco da deficiência para as condições de ensino, isto é, para as formas pelas quais a escola organiza o currículo, os tempos, as estratégias de avaliação e as interações pedagógicas. Nessa direção, a permanência deixa de ser compreendida como responsabilidade individual do estudante e passa a ser reconhecida como responsabilidade institucional, vinculada à qualidade da ação educativa e à capacidade de a escola acolher a diversidade como parte constitutiva da vida escolar.

A articulação entre educação e desenvolvimento regional também demanda cautela quanto a leituras exclusivamente quantitativas, pois a expansão de matrículas não garante, por si, participação plena e aprendizagem efetiva. O desenvolvimento, nesse enfoque, deve ser analisado como ampliação de capacidades e como fortalecimento da cidadania, o que exige observar a qualidade dos processos de inclusão e suas repercussões na vida dos sujeitos. Leite (2022) enfatiza que a inclusão educacional se consolida quando a escola oferece condições para autonomia, dignidade e participação social, superando modelos que apenas acomodam o estudante sem garantir aprendizagens relevantes. Essa compreensão converge com o princípio de que a permanência deve ser sustentada por práticas que reconheçam potencialidades, assegurem acessibilidade pedagógica e promovam o pertencimento do estudante ao espaço escolar.

Dessa forma, o acesso e a permanência de estudantes com deficiência podem ser compreendidos como alicerces de um projeto educacional comprometido com justiça social e com desenvolvimento regional. Quando a educação especial se integra ao planejamento público como política de equidade, a inclusão tende a produzir impactos que extrapolam a escola, fortalecendo vínculos comunitários, ampliando oportunidades e contribuindo para a redução de desigualdades no território. Nesse sentido, a educação especial, ao sustentar trajetórias escolares completas, assume o papel de vetor de transformação social, pois incide sobre a formação cidadã e sobre as possibilidades de participação plena dos sujeitos na vida regional. Assim, a consolidação de práticas inclusivas efetivas representa não apenas a efetivação de um direito, mas também uma condição para construir territórios socialmente coesos e democráticos.

1.4 A Educação Inclusiva como Dimensão do Desenvolvimento Sustentável

A educação inclusiva, compreendida simultaneamente como política pública e princípio ético, integra as dimensões sociais do desenvolvimento sustentável ao articular equidade, valorização da diversidade e democratização de oportunidades educacionais. O desenvolvimento sustentável, difundido nos marcos internacionais contemporâneos, não se restringe ao crescimento econômico, pois envolve a ampliação de capacidades humanas, a redução de desigualdades e a construção de formas de convivência social baseadas em justiça e participação. Nesse contexto, a inclusão escolar de estudantes com deficiência adquire centralidade, uma vez que torna visível a capacidade do Estado e das instituições educacionais de remover barreiras e de assegurar direitos em condições de igualdade. Nessa direção, Bastos et al. (2023) defendem que a educação inclusiva constitui investimento estratégico para sociedades equilibradas, pois fortalece a cidadania e amplia a participação social de grupos historicamente marginalizados, produzindo efeitos que ultrapassam o espaço escolar.

A educação, enquanto direito fundamental, apresenta-se como eixo estruturante de políticas voltadas à equidade e, por consequência, de estratégias de desenvolvimento com base humana. O arcabouço normativo brasileiro, expresso no Plano Nacional de Educação e na Lei Brasileira de Inclusão, integra a perspectiva

inclusiva ao estabelecer diretrizes para a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial. A Meta 4 do PNE, ao orientar a universalização do atendimento educacional especializado e o fortalecimento de condições de inclusão nas classes comuns, contribui para consolidar a educação inclusiva como componente de uma agenda de justiça social e de democratização do ensino. Essa diretriz dialoga com referenciais internacionais ao convergir com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que assume a educação de qualidade, equitativa e inclusiva como fundamento para a promoção de sociedades sustentáveis.

A compreensão da educação inclusiva como dimensão do desenvolvimento sustentável exige, contudo, superar abordagens restritas ao cumprimento formal de normas. Nesse ponto, Mantoan (2015) afirma que a inclusão constitui mudança paradigmática, pois desloca o foco da adaptação do estudante para a transformação institucional da escola. A escola, em perspectiva inclusiva, passa a ser concebida como espaço de pertencimento e de participação, no qual as diferenças não são tratadas como exceção a ser tolerada, mas como característica constitutiva da vida social e pedagógica. Essa concepção se articula a uma visão ampliada de sustentabilidade, entendida como capacidade de um sistema social produzir continuidade, coesão e justiça, assegurando que os direitos humanos sejam efetivados no cotidiano das instituições e nas relações que se estabelecem no território.

No plano institucional, a materialização desses princípios depende de ações organizacionais e pedagógicas que tornem a inclusão um processo estável e não episódico. Filho e Costa (2023) destacam que a gestão escolar exerce papel estruturante na construção de cenários inclusivos, pois atua na organização do trabalho coletivo, na mobilização da comunidade escolar, na definição de prioridades e na implementação de estratégias de acessibilidade. Uma escola que promove participação, cooperação e respeito às diferenças tende a fortalecer vínculos comunitários e a produzir ambientes de aprendizagem em que a diversidade se converte em elemento formativo. Nessa direção, a sustentabilidade, no âmbito educacional, manifesta-se na capacidade institucional de manter práticas inclusivas consistentes, com continuidade e coerência, evitando que a inclusão dependa apenas de iniciativas individuais ou de ações pontuais.

A tecnologia assistiva, nesse cenário, insere-se como recurso relevante para sustentar processos inclusivos e ampliar o alcance da acessibilidade pedagógica, comunicacional e funcional. Correa, Moro e Valentini (2021) ressaltam que a tecnologia assistiva, quando integrada ao planejamento pedagógico, potencializa a autonomia e a participação do estudante, contribuindo para que o acesso ao conhecimento ocorra em bases equitativas. A legitimidade do avanço tecnológico, nesse sentido, depende de sua orientação ética e de sua finalidade social, pois a inovação só se consolida como progresso quando reduz desigualdades e amplia oportunidades. Assim, a sustentabilidade social da inclusão escolar é favorecida quando os recursos tecnológicos são compreendidos como mediações para participação e aprendizagem, e não como soluções isoladas, desvinculadas do currículo e das práticas de ensino.

A sustentabilidade dos processos inclusivos requer, igualmente, planejamento, monitoramento e avaliação permanentes, de modo que a inclusão não se restrinja ao plano declaratório. Leite (2022) sustenta que a efetividade das políticas inclusivas se relaciona à capacidade institucional de manter ações duradouras e transformadoras, o que implica investimento contínuo, organização de fluxos de trabalho e acompanhamento dos resultados educacionais. Isso envolve, entre outros aspectos, a formação continuada de professores, a revisão de práticas avaliativas e a criação de condições objetivas para acessibilidade no cotidiano escolar, assegurando que a permanência e a aprendizagem sejam tratadas como dimensões inseparáveis.

Nesse processo, a dimensão relacional do ensino adquire especial relevância, pois a inclusão se concretiza nas interações e nas mediações que estruturam a experiência escolar. Bisol e Valentini (2021) enfatizam que autonomia e participação dependem de práticas pedagógicas que reconheçam o estudante como sujeito ativo do processo educativo. A sustentabilidade educacional, sob esse enfoque, não se limita à manutenção administrativa de políticas, mas envolve a consolidação de uma cultura escolar que promova cooperação, empatia e respeito, favorecendo a aprendizagem com o outro e a convivência democrática. Quando a escola sustenta práticas inclusivas por meio de mediações consistentes, forma-se um ambiente em que as diferenças deixam de operar como fator de exclusão e passam a integrar a constituição do coletivo escolar.

A educação inclusiva, portanto, pode ser compreendida como dimensão estratégica do desenvolvimento sustentável na medida em que promove equidade, fortalece a cidadania e contribui para reduzir desigualdades estruturais que incidem sobre o território. Ao assegurar acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência, o Estado e a escola não apenas cumprem exigências normativas, mas sustentam um projeto de sociedade em que o desenvolvimento se define pela capacidade de incluir, reconhecer direitos e ampliar oportunidades. Em convergência, Mantoan (2015) e Bastos et al. (2023) indicam que o verdadeiro desenvolvimento não se mede apenas por expansão econômica, mas pela construção de condições de vida social, nas quais a escola se consolida como espaço de justiça e o processo educativo como instrumento de emancipação e transformação social.

Capítulo 2 – Cenário da Educação Especial no Brasil, em Goiás e em Aparecida de Goiânia: Políticas, Estruturas e Tendências Contemporâneas

O Capítulo 2 aprofunda a análise contextual ao examinar como a educação especial se configura no Brasil, em Goiás e no município de Aparecida de Goiânia, considerando políticas públicas, condições estruturais e tendências contemporâneas. Em primeiro lugar, apresenta-se um panorama nacional ancorado em bases oficiais, com destaque para evidências produzidas pelo INEP e pelo IBGE, permitindo compreender a expansão das matrículas, os avanços normativos e os desafios que persistem para a consolidação de uma inclusão escolar efetiva. No plano demográfico, o país registra desigualdades relevantes nas condições de participação social das pessoas com deficiência, inclusive no acesso à educação e ao trabalho, o que reforça a centralidade da escola como espaço de garantia de direitos e redução de assimetrias.

Na dimensão educacional, a análise articula a trajetória recente da política inclusiva com marcos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), considerando seus desdobramentos sobre a organização dos sistemas de ensino. Nesse contexto, a ampliação do atendimento educacional especializado, a expansão de salas de recursos multifuncionais e a incorporação de recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva são discutidas como expressões concretas do esforço de materialização do direito à educação. Ao mesmo tempo, evidencia-se que os avanços formais não eliminam desafios históricos, sobretudo aqueles relacionados às desigualdades territoriais, à capacidade de implementação local, ao provimento de profissionais e à sustentação de condições pedagógicas que garantam permanência e aprendizagem, e não apenas matrícula.

Na sequência, o capítulo desloca o foco para o contexto estadual de Goiás, examinando como as diretrizes nacionais são traduzidas em políticas e arranjos institucionais no âmbito do estado. Nesse recorte, discutem-se iniciativas e estratégias governamentais para ampliação do atendimento e fortalecimento de estruturas de apoio à inclusão, considerando o papel da gestão escolar, da formação docente e da tecnologia assistiva na organização do atendimento educacional especializado. O

objetivo, nesse ponto, é compreender o estado como esfera intermediária de implementação, na qual a coordenação entre governo estadual e municípios pode favorecer a capilaridade de políticas, mas também produzir assimetrias entre regiões e redes de ensino, especialmente quando persistem limitações de infraestrutura, acessibilidade e qualificação profissional.

Por fim, o Capítulo 2 volta-se ao município de Aparecida de Goiânia, tomado como recorte empírico e territorial capaz de evidenciar, em escala local, tensões típicas da política pública educacional: crescimento urbano, demandas por ampliação de matrículas e necessidade de consolidar condições de acessibilidade e suporte pedagógico. O município é abordado como um microcosmo do desafio de integrar expansão demográfica e equidade educacional, discutindo-se o funcionamento de estruturas como as salas de recursos multifuncionais e experiências vinculadas ao uso pedagógico de tecnologia assistiva. Nesse eixo, a literatura recente é mobilizada para sustentar que a inovação tecnológica, quando articulada à mediação docente e à gestão escolar, tende a ampliar possibilidades de participação e aprendizagem, ao passo que a ausência de planejamento, manutenção e formação pode reduzir o impacto desses recursos.

Dessa forma, o Capítulo 2 amplia o debate iniciado no Capítulo 1 ao conectar fundamentos teóricos a evidências institucionais e recortes territoriais, demonstrando que a educação especial, quando apoiada por políticas consistentes e estruturas funcionais, pode contribuir para o desenvolvimento humano e regional. Ao evidenciar o papel de Aparecida de Goiânia como território de práticas e desafios inclusivos, reforça-se que a educação especial não deve ser compreendida apenas como modalidade de ensino, mas como componente estratégico de políticas de cidadania, equidade e desenvolvimento social, com implicações diretas sobre a redução de desigualdades e a ampliação de oportunidades.

2.1 Cenário da Educação Especial no Brasil: Marcos Legais, Avanços e Desafios

A trajetória da educação especial no Brasil expressa um processo histórico de transição, marcado pela passagem de uma lógica assistencialista e segregacionista para uma perspectiva inclusiva orientada pela garantia de direitos. Por décadas, pessoas com deficiência foram atendidas predominantemente em instituições

filantrópicas, com limitada vinculação a políticas educacionais universais, o que reforçou a separação entre escolarização comum e atendimento especializado. A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento de movimentos sociais e a ampliação do debate internacional sobre direitos humanos, intensificaram-se as pressões por políticas públicas que reconhecessem a educação como direito de todos. Nesse horizonte, Mantoan (2015) sustenta que o paradigma inclusivo pressupõe reconhecer a escola como espaço comum, no qual as diferenças não devem operar como impedimentos, mas como condição constitutiva do processo educativo.

No plano jurídico, a Constituição Federal de 1988 consolidou um marco decisivo ao assegurar, no art. 208, o dever do Estado de garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa orientação reposicionou a educação especial como política pública e ampliou o fundamento normativo para a defesa do acesso, da permanência e da aprendizagem em condições de igualdade. Em continuidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reafirmou a educação especial como modalidade transversal às etapas e níveis da educação, a ser ofertada de forma articulada ao ensino regular, reconhecendo que o atendimento especializado não substitui a escolarização, mas a complementa quando necessário.

Nos anos 2000, o campo ganhou maior institucionalidade com a regulamentação e expansão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com a implantação de salas de recursos multifuncionais, associadas à ampliação de programas federais voltados à inclusão. Esse movimento foi impulsionado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que consolidou a diretriz de que estudantes público-alvo da educação especial devem frequentar, preferencialmente, classes comuns, com apoios, serviços e recursos de acessibilidade. Tal orientação dialoga com referências internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), que defende a educação inclusiva como um direito humano e como meio de combater discriminações educacionais.

A aprovação do Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014) reforçou esse percurso ao estabelecer a Meta 4, voltada à universalização do acesso à educação básica e ao AEE, com estratégias relacionadas à formação de professores, à oferta de recursos de acessibilidade e à estruturação de serviços de apoio. Em convergência, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ampliou a

compreensão de inclusão ao afirmar o direito à educação em ambientes acessíveis e ao reforçar a necessidade de eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais. Nessa direção, Bastos et al. (2023) interpretam esse arcabouço como deslocamento da educação especial de uma lógica compensatória para uma lógica de equidade, exigindo do Estado condições concretas de implementação e não apenas reconhecimento formal.

Do ponto de vista dos indicadores nacionais, a expansão de matrículas na educação especial evidencia avanços, mas também impõe novos desafios de qualidade e efetividade. Dados do Censo Escolar 2023 divulgados pelo MEC/Inep registraram 1.771.430 matrículas na educação especial e apontaram crescimento no período recente, além de indicar aumento do percentual de estudantes (na faixa etária de 4 a 17 anos) incluídos em classes comuns, chegando a 95% em 2023. Esses números revelam um padrão de inclusão escolar predominantemente no ensino regular, o que torna central o debate sobre condições objetivas de permanência, aprendizagem e participação.

Nesse cenário, a distinção entre inclusão formal e inclusão efetiva torna-se um eixo analítico relevante. Oliva (2016) argumenta que a presença física do estudante na escola não garante, por si só, participação, aprendizagem e desenvolvimento de potencialidades. A permanência, nesse sentido, depende de condições materiais e humanas, tais como acessibilidade arquitetônica, comunicação acessível, materiais didáticos adaptados, flexibilidade curricular e práticas avaliativas coerentes com a diversidade. Bisol e Valentini (2021) contribuem ao enfatizar a mediação pedagógica como elemento estruturante da inclusão, pois é por meio dela que se constroem relações de aprendizagem significativas, colaborativas e socialmente reconhecedoras do estudante como sujeito.

A incorporação da tecnologia assistiva também se apresenta como dimensão estratégica da efetividade inclusiva. Bersch (2017) compreende tecnologia assistiva como conjunto de recursos, serviços e estratégias destinados a ampliar funcionalidade e autonomia de pessoas com deficiência. No espaço escolar, tais recursos podem operar como mediações que reduzem barreiras ao acesso ao currículo e à comunicação. Correa, Moro e Valentini (2021) defendem que tecnologias acessíveis podem transformar práticas pedagógicas, desde que integradas ao planejamento e ao trabalho docente. Nessa linha, Araújo (2023) ressalta que o uso pedagógico efetivo

desses recursos exige formação continuada e suporte técnico, evitando subutilização, dependência ou adoção meramente instrumental.

A gestão educacional e o financiamento público completam esse quadro de condições de implementação. Bastos et al. (2023) enfatizam que políticas inclusivas demandam planejamento, alocação de recursos e coordenação federativa, considerando desigualdades regionais e capacidades administrativas distintas entre redes e municípios. Ainda que existam mecanismos de financiamento e diretrizes para expansão do AEE e da acessibilidade, persistem desafios associados a monitoramento, transparência, continuidade administrativa e avaliação de resultados, sobretudo quando se considera a necessidade de garantir permanência com aprendizagem e não apenas ampliação do acesso.

Apesar dos avanços normativos e do crescimento de matrículas, permanecem desafios estruturais e culturais: desigualdades territoriais na oferta de serviços e apoios, carência e rotatividade de profissionais especializados, insuficiência de materiais adaptados e limites na construção de indicadores sensíveis à aprendizagem e à trajetória escolar de estudantes público-alvo da educação especial. Além disso, resistências atitudinais e concepções excludentes ainda podem restringir a participação plena, o que exige transformação institucional e cultural. Veríssimo e Prais (2023) sustentam que a consolidação de uma escola inclusiva pressupõe mudança de paradigma, na qual a inclusão deixe de ser mero cumprimento normativo e passe a operar como valor ético e pedagógico estruturante do projeto educativo.

Assim, o cenário da educação especial no Brasil pode ser compreendido como um campo em evolução, no qual conquistas legais e expansão do acesso coexistem com desafios de implementação e de garantia de qualidade. O fortalecimento da educação especial como política de Estado depende de compromisso contínuo com equidade, formação docente, acessibilidade, financiamento, inovação pedagógica e avaliação, de modo que o direito à educação se converta, concretamente, em permanência com aprendizagem e participação social.

2.2 A Educação Especial em Goiás: Políticas Públicas, Estrutura e Desafios Regionais

A educação especial no Estado de Goiás acompanha o movimento nacional de consolidação da perspectiva inclusiva, porém apresenta especificidades vinculadas às características socioeconômicas, territoriais e administrativas do estado. A expansão urbana, a concentração de serviços em polos metropolitanos e a heterogeneidade entre municípios do interior tornam a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) um desafio de organização e equidade. Nesse cenário, a desigualdade de acesso não se explica apenas pelo número de matrículas, mas pela capacidade de cada rede de ensino assegurar condições reais de permanência, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial, em consonância com os princípios legais e pedagógicos que orientam a inclusão.

A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-GO) vem estruturando ações voltadas à educação inclusiva, articuladas às diretrizes nacionais e aos compromissos assumidos nos planos educacionais. Entre as principais estratégias, destaca-se a ampliação do AEE por meio da implantação e do fortalecimento de Salas de Recursos Multifuncionais, além da orientação para a organização de fluxos de atendimento e de acompanhamento pedagógico nas unidades escolares. Essas iniciativas buscam consolidar uma lógica de apoio complementar, evitando a substituição da escolarização comum e reforçando o princípio de que o estudante deve permanecer na classe regular, com os apoios necessários para superar barreiras ao currículo e à participação.

O AEE constitui-se, nesse contexto, como eixo estruturante das políticas de inclusão no estado. Conforme Bersch (2017), trata-se de um atendimento pedagógico complementar, voltado à identificação de barreiras e ao desenvolvimento de recursos e estratégias que favoreçam a autonomia do estudante. Em Goiás, a efetividade desse atendimento tende a depender da articulação entre professor do AEE e docentes da classe comum, além da construção de rotinas de planejamento compartilhado. Entretanto, como observa Araújo (2023), a fragilidade dessa articulação e a insuficiência de formação continuada podem comprometer a integração entre o

trabalho especializado e o cotidiano da sala regular, resultando em ações fragmentadas e, por vezes, pouco consistentes do ponto de vista pedagógico.

As desigualdades regionais permanecem como um dos principais entraves para a consolidação de uma política estadual equitativa. Municípios menores, com menor capacidade técnica e orçamentária, enfrentam dificuldades para manter salas de recursos equipadas, garantir transporte acessível e disponibilizar profissionais de apoio em quantidade suficiente. Essa assimetria tende a impactar a permanência e o desempenho escolar dos estudantes, reforçando o argumento de Correa, Moro e Valentini (2021) de que inclusão não se resume ao acesso físico, mas exige condições concretas para participação, aprendizagem e progressão escolar. Nessa direção, a interiorização do atendimento demanda estratégias de cooperação entre instâncias estadual e municipal, com apoio técnico, planejamento e monitoramento contínuo.

A gestão escolar assume papel decisivo na tradução das diretrizes em práticas institucionais. Filho e Costa (2023) defendem que a gestão inclusiva depende de planejamento participativo, formação continuada e construção de uma cultura escolar comprometida com a diversidade. Em consonância, Mantoan (2015) destaca que a escola inclusiva se constitui por transformações estruturais e pedagógicas, superando práticas que naturalizam a exclusão. Assim, a atuação da equipe gestora tende a ser determinante para organizar fluxos de atendimento, estimular o trabalho colaborativo entre profissionais e assegurar que o projeto político-pedagógico incorpore a inclusão como princípio estruturante e não como ação pontual.

No âmbito das condições pedagógicas, a tecnologia assistiva tem sido indicada como mediadora relevante para ampliar a funcionalidade, a comunicação e o acesso ao currículo. Estudos apontam que o uso de softwares, dispositivos e materiais adaptados pode favorecer a autonomia e o protagonismo do estudante, desde que integrado ao planejamento e sustentado por formação docente. Correa, Moro e Valentini (2021) enfatizam que as tecnologias acessíveis produzem impacto quando se articulam a práticas colaborativas e intencionais. Entretanto, a sustentabilidade do uso pedagógico desses recursos depende de manutenção, atualização e suporte técnico, além de formação continuada, para evitar subutilização ou uso descontextualizado, conforme alertam Bersch (2017) e Araújo (2023).

Persistem, ainda, obstáculos relacionados à oferta e à estabilidade de profissionais especializados, como intérpretes de Libras, professores de apoio,

equipes multiprofissionais e suporte psicopedagógico. Somam-se a isso as dificuldades de adaptação curricular e de implementação de metodologias que considerem ritmos, formas de comunicação e modos de participação diversos. Oliva (2016) assinala que barreiras à aprendizagem e à participação frequentemente se associam à ausência de recursos e à permanência de representações escolares que tratam a diferença como exceção. Nessas condições, o risco é que a inclusão se mantenha apenas formal, sem assegurar aprendizagem significativa e pertencimento.

Dessa forma, a educação especial em Goiás pode ser compreendida como um campo em consolidação, marcado por avanços na ampliação do atendimento e na estruturação de ações inclusivas, mas também por desafios relacionados à equidade territorial, à formação docente, à articulação entre AEE e ensino comum e à sustentabilidade dos recursos pedagógicos e tecnológicos. A continuidade das políticas, com monitoramento e investimentos consistentes, constitui condição necessária para que acesso e permanência se convertam em trajetórias escolares efetivas, com participação, aprendizagem e desenvolvimento integral. Nesse sentido, a educação especial assume função estratégica não apenas educacional, mas social, ao contribuir para a redução de desigualdades e para o fortalecimento do desenvolvimento humano no território goiano.

2.3 A Educação Especial em Aparecida de Goiânia: Realidade Municipal e Contribuições para o Desenvolvimento Regional

A análise do contexto goiano evidencia que as diretrizes estaduais e os marcos nacionais de inclusão produzem efeitos distintos no território, conforme a capacidade de gestão, financiamento, infraestrutura e articulação intersetorial de cada município. Nesse sentido, o recorte municipal torna-se necessário para compreender como políticas se materializam no cotidiano escolar, revelando tanto avanços quanto lacunas de implementação. Aparecida de Goiânia, por integrar a Região Metropolitana de Goiânia e concentrar dinâmicas urbanas intensas, apresenta um cenário particularmente significativo para observar a relação entre expansão da rede pública, demanda por atendimento educacional especializado e sustentabilidade das ações inclusivas no nível local.

O município de Aparecida de Goiânia destaca-se pelo crescimento populacional e econômico, o que impõe desafios adicionais ao planejamento das políticas educacionais, sobretudo no que se refere à garantia de acesso, permanência e aprendizagem para estudantes público-alvo da educação especial. A expansão urbana amplia a demanda por vagas, serviços de apoio e reorganização de unidades escolares, exigindo que inclusão e acessibilidade sejam tratadas como componentes estruturantes da gestão educacional. Nesse contexto, a educação inclusiva constitui um campo em permanente construção, cujo avanço depende do fortalecimento das políticas públicas, do investimento em infraestrutura acessível e da consolidação de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade.

No plano demográfico e social, a literatura e os levantamentos institucionais apontam que o município apresenta crescimento expressivo e elevada concentração de população em idade escolar, circunstância que tensiona a capacidade de resposta do sistema municipal de ensino. Em consonância com as metas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação e nos instrumentos municipais de planejamento, observa-se ampliação das matrículas de estudantes com deficiência na rede regular, o que sinaliza compromisso formal com a universalização do atendimento e com a garantia de direitos. Contudo, o aumento de matrículas, por si só, não assegura qualidade da inclusão, pois o desafio central se desloca para a permanência, a aprendizagem efetiva e a participação escolar.

A estrutura de atendimento educacional especializado no município inclui Salas de Recursos Multifuncionais voltadas a estudantes com deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltipla, bem como estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em termos pedagógicos, tais salas tendem a cumprir a função complementar indicada por Bersch (2017), ao favorecer o desenvolvimento de recursos, estratégias e apoios para a superação de barreiras. Entretanto, conforme ressaltam Correa, Moro e Valentini (2021), a efetividade do AEE depende da integração com o ensino comum, do planejamento articulado e da construção de rotinas institucionais que assegurem continuidade, evitando ações isoladas e pouco conectadas ao currículo da classe regular.

A formação docente configura-se como dimensão sensível para a qualidade do ensino inclusivo. Persistem dificuldades relatadas no cotidiano escolar quanto à adaptação de metodologias, ao manejo de estratégias diferenciadas e ao uso

pedagógico da tecnologia assistiva. Leite (2022) enfatiza que a formação continuada é requisito para consolidar práticas inclusivas, pois possibilita ao professor compreender recursos, elaborar intervenções consistentes e desenvolver postura reflexiva diante das demandas da sala de aula. No município, iniciativas de cursos e oficinas em educação especial, Libras, Braille e comunicação alternativa contribuem para a qualificação, porém a rotatividade de profissionais e a insuficiência de acompanhamento sistemático tendem a reduzir a continuidade das ações formativas e seus efeitos no cotidiano pedagógico.

No âmbito das práticas escolares, experiências com tecnologia assistiva têm sido apresentadas como estratégias de mediação que favorecem participação e autonomia, especialmente quando articuladas ao planejamento pedagógico e a metodologias colaborativas. Estudos como o de Ernandes et al. (2024) indicam ganhos associados ao uso de softwares de leitura, jogos educativos, aplicativos e plataformas adaptadas, reforçando que inclusão se concretiza quando o estudante participa e tem suas potencialidades reconhecidas. Nessa direção, Bisol e Valentini (2021) destacam que a mediação pedagógica, somada a recursos acessíveis, pode fortalecer autonomia e autoestima, ampliando oportunidades de integração escolar e social.

A gestão escolar também se apresenta como variável determinante na consolidação da inclusão. Filho e Costa (2023) defendem que a escola inclusiva depende de projeto político-pedagógico comprometido com diversidade e equidade, organizado por práticas de gestão democrática e planejamento participativo. Em Aparecida de Goiânia, observa-se movimento de reformulação de projetos pedagógicos para incorporar diretrizes de acessibilidade e valorização das diferenças, em convergência com o entendimento de Veríssimo e Prais (2023) de que a inclusão se sustenta em práticas pedagógicas críticas, capazes de reconhecer desigualdades e orientar ações emancipatórias. Ainda assim, a ausência de acompanhamento técnico contínuo e de indicadores institucionais consistentes pode fragilizar o monitoramento das ações e dificultar a avaliação de impactos.

As barreiras estruturais permanecem como entraves relevantes, especialmente no que se refere à acessibilidade física e tecnológica. Persistem unidades escolares com limitações de infraestrutura, incluindo ausência de rampas, sinalização tátil, banheiros adaptados e atualização de equipamentos, o que compromete segurança,

mobilidade e participação. Araújo (2023) aponta que tais limitações evidenciam a necessidade de investimentos permanentes e planejamento de acessibilidade como política de manutenção, e não apenas como intervenção pontual. Soma-se a isso a insuficiência de profissionais de apoio e de intérpretes de Libras em número compatível com a demanda, o que pode gerar descontinuidade no atendimento e limitar o direito à comunicação e à participação.

A intersectorialidade aparece como componente estratégico para sustentar a permanência e o desenvolvimento integral dos estudantes. A articulação entre educação, saúde e assistência social tende a favorecer identificação precoce, encaminhamentos adequados e acompanhamento contínuo, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais. Bastos et al. (2023) reforçam que a inclusão deve ser compreendida como projeto social, pois a escolarização de pessoas com deficiência exige redes de apoio que extrapolam o espaço escolar e se conectam às políticas de proteção social e de promoção de direitos.

Outro ponto relevante diz respeito à continuidade do acompanhamento entre redes municipal e estadual, considerando que parte dos estudantes migra da rede municipal para a estadual nas etapas posteriores. Conforme indicam Leite (2022) e Correa, Moro e Valentini (2021), a falta de integração entre sistemas pode provocar rupturas pedagógicas, perda de informações e fragilização do atendimento, com efeitos diretos sobre permanência e aprendizagem. Nesse sentido, mecanismos de registro, monitoramento e troca institucional de informações podem contribuir para trajetórias escolares estáveis, reduzindo descontinuidades e fortalecendo a efetividade das políticas.

No plano do desenvolvimento regional, a educação especial em Aparecida de Goiânia relaciona-se à ampliação do capital humano e social, ao favorecer participação cidadã, escolarização e possibilidades futuras de inserção social. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão é processo gradual e transformador, que exige compromisso político e mudança cultural, superando práticas que naturalizam a exclusão. Bastos et al. (2023) convergem ao defender que políticas inclusivas possuem dimensão estratégica, pois reduzem desigualdades e fortalecem coesão social, implicando efeitos que ultrapassam os limites da escola e se articulam ao desenvolvimento regional sustentável.

Dessa forma, a realidade municipal evidencia que a consolidação da educação especial não se resume à expansão de matrículas, mas requer ações articuladas e sustentáveis: formação continuada com acompanhamento, investimento permanente em acessibilidade e tecnologia assistiva, fortalecimento da gestão democrática, integração entre AEE e ensino comum e articulação intersetorial. Ao reunir esses elementos, Aparecida de Goiânia apresenta-se como território relevante para compreender como a inclusão educacional se vincula ao desenvolvimento regional, não apenas como cumprimento normativo, mas como estratégia de justiça social, fortalecimento comunitário e valorização da dignidade humana.

2.4 Tendências Atuais da Educação Especial e a Influência da tecnologia assistiva no Contexto Inclusivo

O cenário contemporâneo da Educação Especial no Brasil, e de modo particular em Aparecida de Goiânia, evidencia a ampliação do uso da tecnologia assistiva (TA) como mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Esses recursos vêm sendo incorporados como elementos estruturantes da escola inclusiva, na medida em que expandem possibilidades de comunicação, interação, mobilidade e acesso ao currículo para estudantes com deficiência. Conforme Bersch (2017) e Bisol e Valentini (2021), a tecnologia assistiva compreende recursos e serviços que ampliam habilidades funcionais e favorecem independência e participação social. No campo educacional, essa definição ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter pedagógico, pois se vincula à eliminação de barreiras e à garantia de condições equitativas de aprendizagem.

A expansão do uso da TA ocorre em consonância com marcos normativos que orientam a educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), ao reafirmarem o dever do Estado de promover ambientes acessíveis e práticas educacionais inclusivas. No contexto goiano e municipal, essa orientação tem impulsionado iniciativas de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e ações de formação docente voltadas ao uso de softwares educativos, leitores de tela, dispositivos de comunicação alternativa e materiais adaptados. Ernandes et al. (2024) assinalam que tais recursos têm favorecido o desenvolvimento de estudantes com

TEA e deficiências sensoriais e motoras, contribuindo para transformar barreiras em possibilidades concretas de participação.

Entretanto, a efetividade da tecnologia assistiva não se sustenta apenas na disponibilidade de equipamentos. Para que se converta em instrumento de inclusão, exige planejamento, intencionalidade didática e integração ao currículo. Correa, Moro e Valentini (2021) ressaltam que a tecnologia só produz resultados pedagógicos consistentes quando utilizada de forma contextualizada, articulada às necessidades do estudante e às metas de aprendizagem, fortalecendo protagonismo e aprendizagem ativa. Em Aparecida de Goiânia, registros de experiências com aplicativos interativos, pranchas de comunicação, jogos digitais adaptados e ferramentas de acessibilidade indicam ganhos na autonomia e na participação em sala de aula, especialmente quando o uso dos recursos ocorre de modo sistemático, com acompanhamento pedagógico e integração ao trabalho docente.

Nesse processo, o papel do professor é decisivo. Hummel e Silva (2023) argumentam que cabe ao docente transformar o recurso tecnológico em aprendizagem significativa, atuando como mediador entre conhecimentos técnicos e decisões pedagógicas sensíveis às particularidades do estudante. Assim, a formação docente precisa contemplar não apenas o domínio operacional dos recursos, mas também reflexão sobre ética, acessibilidade, adaptação curricular e práticas colaborativas. Ferreira et al. (2024) reforçam que a tecnologia assistiva não substitui o professor; ao contrário, potencializa o trabalho pedagógico quando inserida em metodologias que valorizem cooperação, diálogo e múltiplas formas de participação.

Além de apoiar o desempenho acadêmico, a tecnologia assistiva tem impulsionado novas formas de interação entre estudantes com e sem deficiência, favorecendo ambientes colaborativos e menos segregadores. Mamcasz-Vigheski, Shimazaki e Silva (2021), ao discutirem o uso de materiais adaptados como o Soroban Dourado, evidenciam que recursos acessíveis podem estimular raciocínio lógico, socialização e desenvolvimento cognitivo, contribuindo para deslocar práticas assistencialistas em direção a uma abordagem emancipatória. Também se observa que alguns recursos, por serem utilizáveis fora da escola, favorecem maior participação das famílias no processo educativo, ampliando vínculos entre escola, casa e comunidade.

Apesar dos avanços, a literatura aponta desafios persistentes para a consolidação da TA como política educacional sustentável. Lopes (2019) e Ribeiro (2020) destacam que a falta de manutenção, a descontinuidade do investimento público e a carência de suporte técnico podem interromper práticas inclusivas e reduzir a funcionalidade pedagógica dos recursos. Em muitos contextos, limitações de conectividade e infraestrutura digital restringem o uso de plataformas e ferramentas de acessibilidade, especialmente quando não há planejamento tecnológico integrado. Stefaneli (2018) acrescenta que conectividade e formação tecnológica docente são condições estruturantes para que políticas de inclusão digital e educacional tenham êxito, o que reforça a necessidade de continuidade administrativa, financiamento e acompanhamento técnico-pedagógico.

As tendências atuais indicam convergência entre inovação tecnológica e pedagogia inclusiva, impulsionada por pesquisas e redes acadêmicas que vêm reposicionando a tecnologia assistiva de 'recurso complementar' para elemento central na promoção de equidade educacional. Schulützen Junior et al. (2023), ao mencionarem experiências articuladas a programas e redes de pesquisa, indicam que essa mudança amplia o foco da inclusão: desloca-se do estudante como 'adaptação individual' para o ambiente escolar como construção coletiva, que deve ser acessível, interativo e socialmente justo. Nesse sentido, a discussão contemporânea fortalece a compreensão de que a inclusão depende tanto de recursos quanto de organização institucional, cultura escolar e planejamento pedagógico.

No caso de Goiás e, particularmente, de Aparecida de Goiânia, a incorporação da tecnologia assistiva tende a reforçar o papel da escola como agente de transformação social e vetor de desenvolvimento regional, na medida em que amplia o acesso ao currículo, fortalece autonomia e cria condições para trajetórias escolares consistentes. Bastos et al. (2023) sustentam que políticas inclusivas impactam a redução de desigualdades e a formação do capital humano, com efeitos que ultrapassam a sala de aula e se conectam à participação social e à cidadania. A autonomia mediada por recursos acessíveis pode repercutir em maior inserção social, ampliação de oportunidades e fortalecimento de vínculos comunitários, compondo um horizonte de desenvolvimento que integra educação, equidade e justiça social.

Nesse quadro, a consolidação das tendências contemporâneas da Educação Especial depende da corresponsabilidade entre poder público, universidades e

sociedade civil, de modo que inovação tecnológica não se reduza a iniciativas pontuais. A tecnologia assistiva, quando sustentada por planejamento, formação continuada, manutenção e monitoramento, tende a fortalecer a inclusão como prática institucional duradoura. Assim, mais do que um conjunto de ferramentas, a TA se afirma como mediação pedagógica capaz de promover igualdade de oportunidades, participação e dignidade, reafirmando que a educação inclusiva exige simultaneamente recursos, cultura escolar e compromisso político com a efetividade dos direitos educacionais.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e analítica, estruturada a partir de procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender processos sociais, institucionais e normativos que envolvem a educação especial e a educação inclusiva, especialmente quando o objetivo não se restringe à mensuração de variáveis, mas à interpretação de sentidos, relações e contradições presentes nas políticas públicas e em sua materialização nos territórios. Na perspectiva qualitativa, a análise concentra-se na compreensão contextualizada dos fenômenos, permitindo interpretar como normas, programas e diretrizes produzem efeitos sobre o acesso, a permanência e as condições de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa se orienta pela interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições às práticas sociais, sendo adequada quando se busca apreender dimensões simbólicas, históricas e políticas que atravessam o objeto investigado.

No âmbito do delineamento, a pesquisa assume caráter descritivo por se dedicar à sistematização e à exposição organizada de elementos constitutivos do cenário da educação especial, em especial marcos legais, políticas públicas, estruturas de atendimento e tendências contemporâneas. A pesquisa descritiva, nesse sentido, possibilita identificar e apresentar características do fenômeno investigado, sem reduzir a análise à mera enumeração de dados ou documentos, uma vez que a descrição científica se realiza por meio de critérios de seleção, recorte e organização racional do material empírico e teórico. Gil (2019) ressalta que pesquisas descritivas têm por finalidade principal descrever características de determinada população, fenômeno ou campo de estudo, podendo também estabelecer relações entre variáveis e dimensões analíticas. Dessa forma, a descrição, neste estudo, cumpre o papel de mapear e contextualizar a educação especial em diferentes escalas (nacional, estadual e municipal), permitindo reconhecer padrões, desigualdades e lacunas de implementação.

Simultaneamente, a investigação é analítica, uma vez que se orienta pela interpretação crítica do material selecionado, buscando compreender relações causais e condicionantes institucionais e territoriais que incidem sobre a efetivação da

inclusão escolar. A dimensão analítica ultrapassa o mapeamento do fenômeno para examinar seus fundamentos, seus limites e seus efeitos, articulando o conteúdo dos documentos com categorias teóricas e com a problemática central do estudo. Nessa direção, a análise não se restringe ao plano formal das políticas públicas, mas busca evidenciar tensões entre normatividade e implementação, bem como entre expansão de matrículas e condições efetivas de permanência e aprendizagem. Marconi e Lakatos (2017) destacam que a pesquisa científica requer procedimentos de interpretação capazes de explicar o objeto, reconstruindo conexões e significados a partir de evidências, o que confere à pesquisa caráter analítico quando há exame sistemático e problematização do conteúdo, com base em referenciais teóricos.

A estratégia metodológica adotada articula pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica permite reunir e discutir a produção acadêmica relacionada à educação especial, políticas públicas, acessibilidade e tecnologia assistiva, apoiando a construção de um referencial teórico consistente e atualizado. Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos, teses e dissertações, sendo fundamental para delimitar conceitos, identificar debates e sustentar interpretações. Complementarmente, a pesquisa documental concentra-se em materiais produzidos por instituições públicas e organismos oficiais, como legislações, planos, diretrizes, relatórios e bases estatísticas educacionais, cujo exame possibilita identificar orientações normativas, metas, mecanismos de implementação e evidências de cobertura do atendimento educacional especializado. Para Marconi e Lakatos (2017), documentos constituem fontes relevantes quando o objetivo envolve compreender processos históricos e institucionais, desde que submetidos a critérios de seleção, contextualização e crítica interna e externa.

Para o tratamento do material, adota-se a análise de conteúdo, com organização por categorias temáticas. A análise de conteúdo é adequada quando se busca examinar comunicações e documentos de forma sistemática, objetiva e inferencial, permitindo transformar um conjunto de textos em unidades organizadas de interpretação. Bardin (2016) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.

Assim, a análise de conteúdo viabiliza examinar como os documentos normativos e institucionais definem a inclusão, atribuem responsabilidades às esferas de gestão, preveem condições de acessibilidade e orientam práticas pedagógicas e organizacionais para garantir o atendimento aos estudantes da educação especial.

A operacionalização da análise de conteúdo estrutura-se em etapas complementares, de modo a assegurar rigor interpretativo. Na fase de pré-análise, realiza-se a leitura flutuante e a organização do corpus documental e bibliográfico, com delimitação do recorte temático e definição das unidades de análise. Na etapa de exploração do material, procede-se à codificação, ao recorte e à classificação de trechos significativos, com base em categorias previamente estabelecidas e, quando necessário, em subcategorias emergentes do próprio material. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os achados são reorganizados em sínteses analíticas, articulando as evidências documentais às referências teóricas e ao objetivo do estudo. Esse encadeamento metodológico, proposto por Bardin (2016), contribui para reduzir impressões subjetivas e fortalecer a consistência do processo interpretativo.

As categorias analíticas orientadoras foram definidas a partir do objetivo geral da pesquisa e do referencial teórico mobilizado, especialmente no que concerne ao direito à educação, à inclusão escolar e aos meios institucionais de efetivação da acessibilidade. Nesse sentido, as categorias organizam-se em torno de dimensões indissociáveis: (i) acesso e permanência escolar; (ii) atendimento educacional especializado e estrutura de suporte; (iii) acessibilidade e tecnologia assistiva como diretrizes e meios de garantia de direitos; (iv) gestão e formação docente para a inclusão; e (v) desigualdades territoriais e regionais na implementação das políticas. Tais categorias permitem examinar, de forma integrada, a distância entre a norma e a realidade institucional, bem como compreender como as políticas públicas se concretizam, ou se fragilizam, nas diferentes escalas analisadas. Minayo (2014) assinala que a categorização é um procedimento interpretativo central na pesquisa qualitativa, pois organiza a leitura do material empírico e viabiliza a construção de sínteses que preservam a complexidade do fenômeno, ao invés de reduzi-lo a descrições fragmentadas.

Adicionalmente, considera-se que a pesquisa documental e a análise de conteúdo exigem atenção à confiabilidade das fontes e à transparência dos critérios

de seleção do corpus. Para tanto, a seleção prioriza documentos oficiais e bases públicas reconhecidas, tais como legislação educacional vigente, diretrizes nacionais e relatórios de órgãos como INEP, IBGE e IPEA, bem como publicações acadêmicas revisadas por pares. Essa opção metodológica busca assegurar validade e consistência à análise, uma vez que a confiabilidade do material é requisito para que as inferências produzidas sejam sustentáveis no campo científico. Marconi e Lakatos (2017) destacam que o rigor metodológico implica explicitar os procedimentos de coleta, delimitação e análise, de modo que o percurso investigativo seja compreensível, verificável e coerente com os objetivos propostos.

Por fim, reconhece-se como limitação estrutural a escassez de registros sistemáticos e de pesquisas específicas em escala municipal, o que pode restringir a profundidade de algumas análises locais. Todavia, tal limitação também se constitui como evidência relevante do próprio objeto, na medida em que a ausência de dados públicos e sistematizados pode indicar fragilidades institucionais no monitoramento e no planejamento das políticas de educação especial. Assim, a pesquisa adota a triangulação entre normas, documentos institucionais e literatura acadêmica, de modo a produzir uma interpretação fundamentada e coerente, articulando o plano jurídico-político às condições de implementação e às desigualdades territoriais observadas.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados, nesta pesquisa, assume como eixo a relação entre educação especial, políticas públicas e desenvolvimento regional, tomando o município de Aparecida de Goiânia como recorte empírico e interpretativo. Mesmo quando os dados municipais sistematizados são escassos, o debate não se inviabiliza, pois a ausência de registros consolidados também constitui um achado relevante: revela limites institucionais de planejamento, monitoramento e transparência sobre uma temática reconhecida como estratégica para a equidade educacional e para o desenvolvimento humano. Assim, a discussão não se restringe ao que está mensurado; ela também explicita aquilo que o território ainda não consegue registrar com consistência, o que tende a produzir efeitos diretos na formulação de políticas e na continuidade das ações voltadas à inclusão (Oliva, 2016; Leite, 2022).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva é compreendida como processo histórico e político, e não como evento administrativo reduzido ao ato de matrícula. A permanência, a participação e a aprendizagem tornam-se critérios centrais para aferir a efetividade da inclusão, especialmente quando se considera a existência de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que atravessam o cotidiano escolar (Mantoan, 2015; Bisol; Valentini, 2021). O que se discute, portanto, é como a inclusão se materializa no território, e como esse território, com suas desigualdades e dinâmicas urbanas, condiciona a capacidade do sistema educacional de assegurar direitos.

Ao discutir os resultados, torna-se necessário reconhecer que uma parte do fenômeno observado se expressa na fragilidade de registros públicos locais, na dispersão de informações e na baixa presença de estudos específicos sobre a educação especial em Aparecida de Goiânia. Tal condição pode ser interpretada como uma ‘denúncia’ em sentido analítico: não se trata de retórica acusatória, mas da constatação de que a ausência de dados e de séries locais consistentes tende a reduzir a visibilidade do tema, enfraquecer o controle social e dificultar o planejamento baseado em evidências. Quando o território não produz informação qualificada sobre sua própria realidade educacional, o debate público se empobrece e a política pública tende a operar por iniciativas fragmentadas, com baixa capacidade de avaliação e de continuidade (Leite, 2022).

Nesse cenário, discutir resultados implica discutir também os mecanismos institucionais que sustentam (ou fragilizam) a inclusão: gestão, financiamento, formação docente, funcionamento do AEE e uso pedagógico da tecnologia assistiva. A literatura indica que a inclusão real se estabelece quando há articulação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado, planejamento pedagógico compartilhado e formação continuada que dê conta das demandas concretas da sala de aula (Bersch, 2017; Correa; Moro; Valentini, 2021). Quando essa articulação é instável, a inclusão corre o risco de permanecer formal, com presença física na escola, mas sem garantia equivalente de participação e aprendizagem (Oliva, 2016; Mantoan, 2015).

A leitura dos resultados é fortalecida quando se adota uma concepção crítica de desenvolvimento, que ultrapasse a ideia de crescimento econômico como sinônimo de progresso social. Nesse sentido, Milton Santos oferece base teórica para compreender o desenvolvimento como processo territorialmente situado, atravessado por relações de poder, desigualdade e acesso diferenciado aos recursos materiais e simbólicos. O território não é apenas suporte físico; ele é produzido socialmente e revela, em suas estruturas e fluxos, quem acessa direitos e quem permanece às margens (Santos, 1996).

Ao discutir educação especial no âmbito municipal, essa chave interpretativa permite compreender que a inclusão não depende apenas de normas gerais, mas da forma como o território organiza seus serviços, distribui oportunidades e incorpora a técnica como mediação da cidadania. Em Milton Santos, a técnica não é neutra: ela pode ampliar direitos e possibilidades, mas também pode reforçar exclusões quando não é socialmente distribuída e institucionalmente apropriada (Santos, 2000). Assim, quando a escola carece de acessibilidade, quando faltam recursos de tecnologia assistiva ou quando não há suporte técnico-pedagógico para seu uso, o problema não é apenas educacional; ele revela uma forma de produção desigual do território e de acesso desigual à cidadania (Santos, 1987; Santos, 1996).

Sob essa ótica, a educação inclusiva se vincula à ideia de 'espaço do cidadão': a escola é uma instituição territorial, produtora de pertencimento, e seu modo de operar pode fortalecer ou restringir a participação social. A inclusão, portanto, torna-se parte de uma agenda de desenvolvimento regional orientada pela justiça social,

pois incide sobre a capacidade do território de reconhecer direitos e produzir condições de participação para todos (Santos, 1987; Mantoan, 2015).

A discussão dos resultados também se beneficia de um referencial contemporâneo capaz de conectar o recorte local (Aparecida de Goiânia) a compromissos globais, evitando que a análise se limite a um diagnóstico municipal isolado. A Agenda 2030, proposta pela Organização das Nações Unidas, oferece esse enquadramento ao estabelecer os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como horizonte político e ético para a redução de desigualdades, fortalecimento institucional e garantia de direitos (ONU, 2015).

Nesse enquadramento, a educação inclusiva deixa de ser uma pauta apenas setorial e passa a compor um pacto global de sustentabilidade humana e social. A articulação micro↔macro é particularmente produtiva quando se observa que a efetividade de metas globais depende de implementação local, por meio de políticas públicas, gestão educacional e capacidade institucional de registrar, planejar e avaliar. Assim, a realidade municipal se torna parte de um compromisso, no qual o direito à educação, a redução das desigualdades e a governança pública se expressam em práticas concretas nos territórios (ONU, 2015).

No âmbito dos ODS, a educação especial e a inclusão escolar se alinham ao ODS 4, que enfatiza educação de qualidade, equitativa e inclusiva. A discussão dos resultados, sob esse eixo, desloca o foco da matrícula para as condições de permanência, acessibilidade, apoio pedagógico, flexibilização curricular e uso de recursos que garantam participação efetiva. A literatura nacional reforça que a qualidade da inclusão se mede por resultados formativos e por experiências escolares significativas, o que requer mediação pedagógica, estratégias colaborativas e articulação do AEE com a sala comum (Mantoan, 2015; Bisol; Valentini, 2021; Correa; Moro; Valentini, 2021).

Nesse sentido, as dificuldades estruturais e pedagógicas observadas em muitos contextos municipais, como insuficiência de recursos, lacunas de formação docente e descontinuidade de iniciativas, não podem ser interpretadas como problemas periféricos, mas como fatores que comprometem o alcance de uma educação inclusiva com qualidade social. A inclusão, portanto, é discutida como parâmetro de qualidade educacional, e não como política paralela ao projeto pedagógico da escola (Mantoan, 2015; Leite, 2022).

O ODS 10, voltado à redução das desigualdades, permite interpretar a inclusão escolar como estratégia objetiva de enfrentamento de desigualdades históricas, sobretudo quando se reconhece que estudantes com deficiência enfrentam barreiras múltiplas no acesso à escola e, principalmente, na permanência com aprendizagem. Quando há desigualdade de infraestrutura entre escolas, insuficiência de profissionais de apoio, baixa disponibilidade de tecnologia assistiva e fragilidades de gestão, a desigualdade se reproduz no interior do sistema educacional, ainda que exista, formalmente, uma política inclusiva (Oliva, 2016; Leite, 2022).

Nessa chave, a discussão dos resultados evidencia que a inclusão se torna efetiva quando reduz desigualdades concretas de participação. Caso contrário, corre-se o risco de consolidar uma inclusão simbólica, marcada pela presença sem pertencimento e pela permanência sem aprendizagem. A superação desse risco depende da institucionalização de práticas pedagógicas acessíveis e de políticas contínuas de formação e suporte, que convertam o direito em experiência educativa real (Mantoan, 2015; Bisol; Valentini, 2021).

Ao aproximar a educação especial do ODS 11, que trata de cidades e comunidades sustentáveis, a discussão incorpora a dimensão urbana e territorial do problema. A inclusão educacional não acontece apenas dentro da escola: ela depende da acessibilidade no entorno, do transporte, da infraestrutura urbana, do acesso a serviços e da capacidade do município de integrar políticas setoriais. Em municípios de crescimento acelerado, como Aparecida de Goiânia, a expansão urbana impõe desafios adicionais, pois amplia demandas por vagas, por infraestrutura escolar e por serviços especializados, ao mesmo tempo em que pode produzir assimetrias territoriais no acesso à educação e aos equipamentos públicos.

Nessa perspectiva, a escola é parte do sistema urbano e sua capacidade inclusiva se relaciona ao modo como o território organiza fluxos, serviços e oportunidades. Essa leitura dialoga com Milton Santos ao compreender que a cidadania depende das condições concretas de circulação, acesso e participação na vida urbana, e que o desenvolvimento territorial exige políticas que garantam direitos em escala cotidiana (Santos, 1987; Santos, 1996).

O ODS 16, voltado a instituições eficazes e inclusivas, oferece base para discutir o problema da ausência de registros municipais como questão de governança pública. A produção, sistematização e transparência de dados educacionais não são

apenas demandas técnicas; elas sustentam o planejamento, a gestão e a avaliação de políticas. Quando faltam registros consistentes sobre educação especial no nível municipal, torna-se difícil estabelecer diagnóstico, definir prioridades, monitorar resultados e garantir continuidade administrativa. A discussão dos resultados, nesse ponto, reforça que a inclusão depende tanto de práticas pedagógicas quanto de capacidade institucional de gerir políticas públicas com base em evidências (Leite, 2022; ONU, 2015).

Esse aspecto se torna relevante quando se considera que a educação inclusiva demanda coordenação intersetorial e acompanhamento longitudinal dos estudantes, especialmente na transição de etapas e redes. Sem sistemas de informação integrados e sem monitoramento, o risco de fragmentação aumenta, comprometendo permanência e aprendizagem. Assim, a ‘denúncia’ da escassez de registros pode ser interpretada como elemento que reforça a centralidade do ODS 16: sem institucionalidade forte e transparente, metas educacionais tendem a se tornar declarações de intenção (ONU, 2015).

A tecnologia assistiva, quando discutida à luz do território e das ODS, não deve ser tratada como recurso acessório, mas como mediação de direitos. Ela se vincula à autonomia, à comunicação, ao acesso ao currículo e à participação na vida escolar, e seu impacto depende do uso pedagógico planejado e de formação docente contínua (Bersch, 2017; Correa; Moro; Valentini, 2021). A literatura indica que a tecnologia só promove inclusão quando integrada ao projeto pedagógico, articulada ao AEE e utilizada para favorecer protagonismo e aprendizagem ativa (Bisol; Valentini, 2021; Araújo, 2023).

Nesse ponto, Milton Santos contribui ao evidenciar que a técnica pode tanto ampliar cidadania quanto reforçar desigualdades. Quando o acesso à tecnologia é desigual, ou quando não há suporte institucional para seu uso, a técnica deixa de ser ponte e pode se tornar barreira. Assim, discutir resultados implica discutir também como o território distribui recursos, forma profissionais e sustenta políticas que garantam o uso socialmente orientado da técnica a serviço da inclusão (Santos, 1996; Santos, 2000).

A discussão dos resultados permite sustentar que a educação especial, quando orientada pela garantia de direitos e pela redução de desigualdades, constitui vetor de desenvolvimento regional. Esse desenvolvimento não se reduz a indicadores

econômicos; ele se materializa na capacidade do território de produzir cidadania, ampliar oportunidades e consolidar instituições que assegurem direitos sociais. Nesse sentido, Aparecida de Goiânia, como recorte municipal, não é apenas escala administrativa: é espaço concreto onde políticas se realizam, onde a técnica se distribui e onde a cidadania se fortalece ou se fragiliza.

Ao articular Milton Santos e a Agenda 2030, a discussão evidencia que a inclusão educacional integra uma agenda contemporânea de desenvolvimento sustentável, conectando o micro (a escola e o município) ao macro (compromissos globais de equidade, governança e justiça social). A inclusão, portanto, é reafirmada como expressão de um projeto de sociedade: um território que assegura acessibilidade, permanência e aprendizagem para estudantes com deficiência fortalece sua coesão social, amplia seu capital humano e reafirma a centralidade da educação como fundamento da cidadania e da justiça no desenvolvimento regional (Santos, 1987; Santos, 1996; Santos, 2000; ONU, 2015; Mantoan, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, articulando políticas públicas, condições de acesso e permanência, uso de tecnologia assistiva e implicações para o desenvolvimento regional, com recorte no município de Aparecida de Goiânia, no estado de Goiás. A discussão desenvolvida ao longo do trabalho permitiu sustentar que a inclusão educacional não pode ser compreendida como evento administrativo, reduzido ao ato de matrícula, mas como processo histórico, institucional e pedagógico, cuja efetividade depende da construção de condições reais de participação, aprendizagem e pertencimento escolar. Nessa direção, a literatura apontou que a acessibilidade, a mediação pedagógica, a articulação do Atendimento Educacional Especializado com o ensino comum e a formação continuada docente constituem dimensões estruturantes para que o direito à educação se materialize em qualidade social e equidade.

A análise do cenário brasileiro evidenciou a existência de um arcabouço normativo robusto, construído a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), do PNE (2014–2024) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015), o que consolida a inclusão como diretriz pública e compromisso de Estado. Entretanto, constatou-se que a presença de normas não assegura, por si, a efetividade das ações, sobretudo diante de desigualdades regionais, limitações de infraestrutura, insuficiência de recursos humanos especializados e fragilidades de planejamento e acompanhamento. Assim, reforçou-se que a inclusão formal tende a perder potência quando não é acompanhada por investimentos continuados em acessibilidade, formação, recursos pedagógicos e governança educacional.

No contexto goiano, foi possível identificar avanços na ampliação do atendimento educacional especializado e na expansão de estruturas de apoio, ainda que persistam assimetrias entre regiões metropolitanas e municípios do interior. Essa desigualdade territorial repercute na capacidade de garantir transporte acessível, manutenção de salas de recursos multifuncionais, suporte técnico e oferta regular de profissionais especializados. Dessa forma, a análise indicou que a consolidação de políticas inclusivas requer planejamento descentralizado, cooperação entre esferas de

governo e monitoramento permanente, de modo a reduzir disparidades e assegurar maior homogeneidade de oportunidades educacionais no território estadual.

Ao focalizar Aparecida de Goiânia, o trabalho evidenciou que o município se configura como território estratégico para compreender a relação entre crescimento urbano e equidade educacional. O aumento das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial, bem como a existência de iniciativas de apoio e uso de tecnologia assistiva, indicam esforços institucionais relevantes. Contudo, a pesquisa também evidenciou obstáculos estruturais e pedagógicos, particularmente no que se refere à acessibilidade física e tecnológica, à oferta suficiente de profissionais de apoio e à continuidade de formações docentes com acompanhamento prático. Além disso, destacou-se que a baixa disponibilidade de registros e pesquisas específicas sobre a realidade municipal constitui elemento analítico importante, pois limita diagnósticos, dificulta o controle social e compromete o planejamento baseado em evidências, produzindo impactos diretos na continuidade e na avaliação das políticas públicas locais.

A fundamentação teórica permitiu interpretar tais resultados a partir de uma concepção crítica de desenvolvimento. A contribuição de Milton Santos sustentou a compreensão de que desenvolvimento não se reduz ao crescimento econômico, mas envolve cidadania, justiça social e distribuição equitativa de oportunidades no território. Nessa perspectiva, a escola e as políticas educacionais são compreendidas como agentes produtores de território, capazes de ampliar direitos ou reforçar exclusões conforme as condições concretas de acesso a bens, serviços e recursos. A técnica, incluindo os recursos de tecnologia assistiva, não é neutra: ela pode constituir mediação de autonomia e aprendizagem quando há distribuição socialmente orientada, formação docente e suporte institucional; porém, pode também reproduzir desigualdades quando seu acesso é fragmentado, descontinuado ou limitado a iniciativas pontuais.

A pesquisa também incorporou o referencial contemporâneo da Agenda 2030 da ONU, mobilizando os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável como base de conexão entre o micro e o macro, de modo a situar o município em compromissos globais de equidade, governança e desenvolvimento humano. A relação com o ODS 4 evidenciou que educação de qualidade implica inclusão efetiva; o ODS 10 reforçou a centralidade da redução das desigualdades como critério de justiça educacional; o

ODS 11 ampliou a análise para a dimensão urbana e para a acessibilidade como componente do território; e o ODS 16 evidenciou que instituições eficazes, transparentes e capazes de produzir dados são condição para planejar, monitorar e sustentar políticas inclusivas. Assim, concluiu-se que a inclusão educacional, ao articular direitos, acessibilidade e fortalecimento institucional, deve ser compreendida como dimensão estratégica do desenvolvimento sustentável.

Diante do exposto, sustenta-se que a educação especial, quando integrada ao projeto pedagógico e às políticas públicas locais, contribui para fortalecer o capital humano, reduzir desigualdades e ampliar a participação cidadã, configurando-se como vetor de transformação social e regional. Ao mesmo tempo, permanece o desafio de consolidar a inclusão como política pública contínua, sustentada por financiamento, formação, acessibilidade e monitoramento, de modo a reduzir a distância entre o marco normativo e a realidade escolar. Recomenda-se, portanto, o fortalecimento da produção e sistematização de dados municipais sobre educação especial, a institucionalização de programas permanentes de formação continuada com suporte técnico-pedagógico, a ampliação e manutenção de recursos de tecnologia assistiva e a integração intersetorial entre educação, saúde e assistência social, com vistas a assegurar trajetórias escolares completas, significativas e emancipadoras para estudantes com deficiência. Conclui-se que o desenvolvimento regional sustentável, quando orientado pela justiça social, passa necessariamente pela escola inclusiva e pelo reconhecimento da educação como direito e condição de cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, B. N. F. G. A tecnologia assistiva no contexto educacional inclusivo. Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2023. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/5057>
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, P. A. L. S.; SILVA, M. S.; RIBEIRO, N. M.; MOTA, R. de S.; GALVÃO FILHO, T. Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 31, e3401, 2023. DOI: 10.1590/2526-8910.ctoAO260434011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO260434011>
- BERSCH, R. C. R. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Tecnologia & Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Tecnologia assistiva e inclusão escolar: mediação e autonomia em questão. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. esp. 4, p. 3020–3033, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16065. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16065>
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

CORRÊA, Y.; MORO, T. B.; VALENTINI, C. B. Tecnologia assistiva na educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp. 4, p. 2963–2970, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16060. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16060>

ERNANDES, I. et al. Tecnologia assistiva na educação especial: casos de sucesso. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 10, p. 1–22, 2024. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/download/5830/4220/16064>

FERREIRA, J. M. et al. Tecnologia assistiva na educação especial: uma abordagem do atendimento educacional especializado. *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 4, e4055, 2024. DOI: 10.56083/rcv4n4-160. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/rcv4n4-160>

FILHO, D. C.; COSTA, F. B. da. O papel da gestão escolar na constituição de cenários escolares inclusivos. In: VERÍSSIMO, N. B.; PRAIS, J. L. S. (Orgs.). *Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem*. Tutóia, MA: Diálogos, 2023. p. 114–135. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/725837/2/Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas%20Inclusivas%20-%20estrat%C3%A9gias%20e%20possibilidades%20de%20ensino%20e%20aprendizagem.pdf>

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUMMEL, E. I.; SILVA, E. P. da. A tecnologia assistiva como estratégia potencializadora para educação inclusiva. In: SCHULÜZEN JUNIOR, K. et al. (Orgs.). *Inovação tecnológica e tecnologia assistiva: contribuições das pesquisas em educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 2*. Rio de Janeiro: Autografia,

2023. p. 95–104. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/livro-linha-2.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2024. Brasília, DF: INEP, 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, D. A. J. Desafios e estratégias na implementação de tecnologia assistiva na educação inclusiva. *Humanidades & Tecnologia (FINOM)*, v. 34, n. 1, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.10699278. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/download/5075/2903

LOPES, A. P. S. A tecnologia assistiva para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: concepção e avaliação de um portal educacional. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2773>

MAMCASZ-VIGINHESKI, L. V.; SHIMAZAKI, E. M.; SILVA, S. C. R. da. O Soroban Dourado como instrumento mediador para a apropriação conceitual na deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp. 4, p. 3161–3176, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.4.16073. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.4.16073>

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLAR-Maria-Teresa-Egl%C3%A9-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view

MELO, S. M. L. de; PALOMA, M. I. R. A importância da inclusão escolar na educação infantil. Curitiba: Repositório Institucional UNINTER, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/886/A%20import%C3%A2ncia%20>

da%20inclus%C3%A3o%20escolar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Psicologia USP*, v. 27, n. 3, p. 492–502, 2016. DOI: 10.1590/0103-656420140099. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Resolução A/RES/70/1). Nova York: ONU, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

RIBEIRO, L. H. A. A tecnologia assistiva para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: concepção e avaliação de um portal educacional. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: <https://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1333>

SCHULÜZEN JUNIOR, K. et al. (Orgs.). Inovação tecnológica e tecnologia assistiva: contribuições das pesquisas em educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 2: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva. Rio de Janeiro: Autografia, 2023. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaoinclusiva/livro-linha-2.pdf

SANTOS, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, M. C. da; PEREIRA, F. M.; PEREIRA, C. L. M. A formação docente e uso da tecnologia assistiva: dificuldades para desenvolver as competências para a efetivação da educação inclusiva. *Revista Partes*, 31 out. 2020. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2020/10/31/a-formacao-docente-e-uso-das-tecnologias->

assistivas-dificuldades-para-desenvolver-as-competências-para-a-efetivação-da-educacao-inclusiva/

STEFANELLI, R. Conectividade e docência no ensino com audiovisual: um estudo das percepções de estudantes e professores da educação básica. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1738/2/Ricardo%20Stefanelli.pdf>

VERÍSSIMO, N. B.; PRAIS, J. L. S. (Orgs.). Da exclusão à inclusão escolar à luz da Teoria Crítica: compreendendo os paradigmas para oportunizar práticas pedagógicas inclusivas. In: Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias e possibilidades de ensino e aprendizagem. Tutóia, MA: Diálogos, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/725837/2/Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas%20Inclusivas%20-%20estrat%C3%A9gias%20e%20possibilidades%20de%20ensino%20e%20aprendizagem.pdf>