

PAOLA GIANOTTO BRAGA

**PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO
SUL (2014/2024): ANÁLISE DA META 4 - NO QUE DIZ
RESPEITO AO ACESSO E PERMANÊNCIA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE – MS**

2020

PAOLA GIANOTTO BRAGA

**PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO
SUL (2014/2024): ANÁLISE DA META 4 - NO QUE DIZ
RESPEITO AO ACESSO E PERMANÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Nadia Bigarella

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE – MS**

2020

B813p Braga, Paola Gianotto

Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024):
análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso
e permanência./ Paola Gianotto Braga, sob orientação
da Profª. Drª. Nadia Bigarella. -- Campo Grande, MS
: 2021.

136 p.: il;

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2021

Bibliografia: p. 116-136

1. Políticas públicas - Educação especial. 2. Educacao
estadual - Mato Grosso do Sul. 3. Acesso à educação
I.Bigarella, Nadia. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 370

**“PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL
(2014/2024): ANÁLISE DA META 4 - NO QUE DIZ RESPEITO AO ACESSO E
PERMANÊNCIA”**

PAOLA GIANOTTO BRAGA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof^ª. Dr^ª. Nadia Bigarella (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Jorge Alarcón Leiva (Universidad de Talca) Examinador Externo

Prof^ª. Dr^ª. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 11 de novembro de 2020.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico este trabalho a minha mãe Maria Aparecida Gianotto, que sempre lutou para que eu tivesse o melhor na vida e estar ao meu lado a todo momento me incentivando os meus estudos, além do meu crescimento pessoal e profissional. Ao meu marido Laurino Pacífico Gonsalves Júnior que me apoiou incondicionalmente. E ao meu filho Jonathan.

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho não seria possível sem todo o suporte e apoio que tive por meio de um conjunto de pessoas especiais, além do financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Prof^a. Dr^a. Nadia Bigarella, por me acolher em sua disciplina como aluna especial e permitir o início de uma indescritível etapa na minha vida. A sua capacidade de ouvir o outro e respeitar suas escolhas, alegria constante, atenção inigualável, incentivo quase que diário e crença em seus alunos que é único. Obrigada por me escolher como sua orientanda.

A Prof^a. M^a. Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp, por acreditar em mim e fazer com que eu visse na possibilidade da realização do mestrado uma oportunidade jamais pensada. Obrigada por todo seu amparo e encorajamento frente a minha formação profissional e o assentir a realização da mesma.

A Prof^a. Dr^a. Regina Tereza Cestari de Oliveira, pela paciência em suas aulas tão ricas de conhecimentos e experiências, pois adentrar nas temáticas estudadas foi um grande desafio. Obrigada por aceitar o convite para minha banca e as contribuições no exame de qualificação.

A Prof^a. Dr^a. Celeida Maria Costa de Souza e Silva, pelas suas aulas encantadoras e de suma importância para o meu desenvolvimento intelectual.

Ao Prof. Dr. Jorge Alarcón Leiva por aceitar o convite para minha banca e seus apontamentos no exame de qualificação.

A minha maravilhosa equipe de trabalho, por compreender as minhas ausências quando necessário. Em especial a Gladys Graciela Paniago Miranda por aguentar os meus surtos ao tentar decifrar os textos das aulas e prazos a cumprir. A Stefany Quevedo de Meneses dos Santos, pois a sua parceria foi fundamental na conquista da bolsa de estudos. E a Mariana dos Santos de Lima, minha revisora super dedicada e sempre pronta.

A colega de estudos e pesquisa Prof^a. M^a. Vera Lucia Gomes, pela amizade, parceria, momentos de discussão e clarificação durante as aulas e a escrita desse trabalho, além de seu constante incentivo.

A Luciana de Azevedo que sempre prontamente me auxiliou frente as questões administrativas do Programa.

E aos amigos que conquistei durante todo esse processo.

BRAGA, Paola Gianotto. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência**. Campo Grande, 2021. 136p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A presente pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Está vinculada à Linha de Pesquisa de Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino, coordenado pela Prof^{ra}. Dr^a. Nádia Bigarella. Tem como objetivo analisar o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024), especificamente a Meta 4, no que diz respeito ao acesso e permanência na escola comum, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no entretempo de 2015 a 2019; em deferência aos primeiros cinco anos de desenvolvimento do PEE/MS (2014-2024), aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, em alinhamento ao Plano Nacional de Educação – PNE (PNE 2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que envolve cinco anos do governo de Reinaldo Azambuja, no que se refere a quatro anos do primeiro mandato e um ano do segundo mandato. Elegeu-se como objetivos específicos: compreender a organização normativa da educação especial após a CF/1988; discutir o acesso e a permanência dos estudantes da educação especial na escola comum; e investigar as iniciativas do governo estadual de universalizar o acesso e permanência do público da educação especial na escola comum, em classe comum, para a efetivação da Meta 4 do PEE/MS (2014/2024). A pesquisa documental foi realizada a partir de textos oficiais, tais como: Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024), Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996); dentre outros, os documentos constantes no *site* da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS). A pesquisa bibliográfica contou com aportes teóricos como Dermeval Saviani (1999; 2008; 2013), Norberto Bobbio (1992), Carlos Roberto Jamil Cury (2002; 2014), Janete Maria Lins Azevedo (2004) e Marcos José da Silveira Mazzotta (1989; 2011). As categorias de análise foram: políticas públicas educacionais, educação especial, educação básica, inclusão, acesso e permanência. Os resultados permitiram constatar a presença de ações governamentais como eventos (seminários, palestras e comemorações), formações continuadas, atendimentos aos alunos e equipes pedagógicas em destaque, além da criação de centros educacionais, convênios firmados e publicações de materiais didáticos foram realizados contribuindo com o processo de acesso e permanência do público da educação especial no ensino comum. Todavia, conclui-se que as políticas educacionais para o cumprimento da Meta 4, até a presente data, não tem alcançado os parâmetros esperados, considerando que as ações desenvolvidas pelo Estado de Mato Grosso do Sul não têm sido suficientes para universalizar para a população de quatro a dezessete anos, a educação especial. Muito embora, o número de estudantes no âmbito da educação especial com acesso as escolas comuns tenham aumentado, a exclusão não diminuiu de maneira estrutural.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas Educacionais. Plano Estadual de Educação. Educação Especial. Acesso. Permanência.

BRAGA, Paola Gianotto. **State Education Plan of Mato Grosso do Sul (2014/2024): goal 4 analysis - with regard to access and permanence.** Campo Grande, 2021. 136 p. Dissertation (Master in Education) Catholic University Don Bosco.

ABSTRACT

This research was funded by the Coordination of Superior Level Staff Improvement. It is linked to the Research Line on Policy, Management and History of Education of the Postgraduate Program in Education - Master and Doctorate from the Catholic University Don Bosco, and to the Research Group on Educational Policies and Management Bodies of Teaching Systems, coordinated by Prof^a. Dr^a. Nádia Bigarella. It aims to analyze the State Education Plan of Mato Grosso do Sul (2014/2024), specifically Goal 4, with regard to access and permanence in common education of the State Education Network of Mato Grosso do Sul between 2015 and 2019; in deference to the first five years of development of the PEE/MS (2014-2024), approved by Law No. 4,621, of December 22, 2014, in alignment with the National Education Plan - PNE (PNE 2014/2024), approved by Law No. 13,005, of June 25, 2014, which involves five years of the government of Reinaldo Azambuja, with regard to four years of the first term and one year of the second term. Specific objectives were chosen: to understand the normative organization of special education after CF/1988; discuss the access and permanence of special education students in the common school; and to investigate the initiatives of the state government to universalize the access and permanence of the public of special education in the common school, in common class, for the accomplishment of Goal 4 of the PEE / MS (2014/2024). The documentary research was carried out based on official texts, such as: National Education Plan (2014-2024), Mato Grosso do Sul State Education Plan (2014-2024), Federal Constitution (1988), Guidelines and Bases Law (1996); among others, the documents on the website of the State of Mato Grosso do Sul Education Secretariat (SED/MS). The bibliographical research included theoretical contributions such as Dermeval Saviani (1999; 2008; 2013), Norberto Bobbio (1992), Carlos Roberto Jamil Cury (2002; 2014), Janete Maria Lins Azevedo (2004) and Marcos José da Silveira Mazzotta (1989; 2011). The analysis categories were: public educational policies, special education, basic education, inclusion, access and permanence. The results made it possible to verify the presence of government actions such as events (seminars, lectures and celebrations), ongoing training, assistance to students and pedagogical teams highlighted, in addition to the creation of educational centers, signed agreements and publications of didactic materials were carried out contributing to the process of access and permanence of the public of special education in common education. However, it is concluded that the educational policies for the achievement of Goal 4, until the present date, have not reached the expected parameters, considering that the actions developed by the State of Mato Grosso do Sul have not been sufficient to universalize to the population of four to seventeen years old, special education. Although the number of students in special education with access to common schools has increased, exclusion has not decreased in a structural way.

KEYWORDS: Educational Public Policies. State Education Plan. Special Education. Access. Permanence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado do Mato Grosso.....	82
Figura 2 – Ações da SED/MS frente ao PEE/MS.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias da Meta do PNE (2014-2024) frente ao Acesso e Permanência das Pessoas Público Alvo da Educação Especial.....	77
Quadro 2 – Estratégias da Meta 4 – PEE/MS (2014-2024) relacionadas a promoção do Acesso e da Permanência de Estudantes Público da Educação Especial no Ensino Comum.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de Documentos Federais e Estaduais.....	26
Tabela 2 – Número Total de Estabelecimentos com a Modalidade de Ensino em Educação Especial (1994 a 2000).....	53
Tabela 3 – Número de Estabelecimentos de Ensino Regular com Classe(s) Especiais(s) (1998 a 2000).....	54
Tabela 4 – Número de Estabelecimentos Exclusivamente de Educação Especial (1998 a 2000).....	54
Tabela 5 – Número Total de Matrículas de Alunos da Educação Especial (1994 a 2000).....	55
Tabela 6 – Número de Matrículas de Alunos em Estabelecimentos de Ensino Regular com Classe(s) Especiais(s) (1998 a 2000).....	55
Tabela 7 – Número de Matrículas de Alunos em Estabelecimentos Exclusivamente de Educação Especial (1998 a 2000).....	56
Tabela 8 – Número de Matrículas de Alunos da Educação Especial (2007 a 2010).....	57
Tabela 9 – Número de Matrículas de Alunos da Educação Especial (2011 a 2018).....	58
Tabela 10 – Percentual de Matrículas de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns (2013 a 2019).....	58
Tabela 11 – Número de Matrículas de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns conforme Etapa de Ensino (2011 a 2019).....	60
Tabela 12 – Número de Matrículas na Educação Básica no Brasil por Rede de Ensino (2015-2019).....	83
Tabela 13 – Número de Matrículas na Educação Básica, em MS, por Rede de Ensino (2015-2019).....	84
Tabela 14 – Número de Matrículas do Público da Educação Especial, em Classes Comuns, em MS por Rede de Ensino (2015-2019).....	84

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AH/S - Altas Habilidades/Superdotação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAP/DV - Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

CEAM/AHS - Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação

CEAME/TEA - Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONADE - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

COPESP - Coordenadoria de Políticas para Educação Especial

CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial

DSM-5 - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição

FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul

FITRAE/MS - Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GPESE - Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEE - Necessidades Educacionais Especiais

NUESP - Núcleos de Educação Especial

OASISBR - Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE/MS - Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

REE - Rede Estadual de Ensino

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED/MS - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SINEPE/MS - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul

TA - Tecnologia Assistiva

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNDIME/MS - União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CAPÍTULO I - LEIS E REGULAMENTAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	28
1.1 Dispositivos e Marcos Legais	32
1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE	44
1.3 Serviços Educacionais Especializados no Ensino Comum	46
2. CAPÍTULO II - ACESSO E PERMANÊNCIA NO BRASIL	51
2.1 Acesso à Educação Básica	51
2.2 Permanência na Educação Básica	60
2.2.1 Acessibilidade	63
2.2.2 Tecnologia Assistiva	65
2.2.3 Projeto Político Pedagógico Inclusivo	66
2.2.4 Plano Educacional Individualizado	69
2.2.5 Formação de Professores	70
2.2.6 Ensino Colaborativo	72
2.2.7 Sentimento de Pertencimento	73
2.2.8 Relação Família e Escola	75
2.3 Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e a Educação Especial.....	76
3. CAPÍTULO II - META 4 DO PEE/MS NO ÂMBITO DO ACESSO E PERMANÊNCIA.....	81
3.1 Contexto de MS	81
3.1.1 Contexto da Educação Básica em MS	82
3.1.2 Contexto da Educação Especial na Escola Comum em MS	83
3.2 Plano Estadual de Educação – PEE (2014-2024)	85
3.3 Meta 4 – PEE/MS (2014-2024): acesso e permanência	89
3.3.1 Educação Especial de MS em 2015	91
3.3.2 Educação Especial de MS em 2016	95
3.3.3 Educação Especial de MS em 2017	98
3.3.4 Educação Especial de MS em 2018	101
3.3.5 Educação Especial de MS em 2019	106
4. CONCLUSÃO	111

REFERÊNCIAS	116
--------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada a Linha de Pesquisa de Política, Gestão e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Nadia Bigarella.

A pesquisa tem como objeto de estudo o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS-2014/2024), aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, especificamente a Meta 4, no que diz respeito ao acesso e permanência na escola comum, em classe comum. Esta Meta tem por objetivo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 33).

A ação de universalizar incorpora os princípios do direito à educação, que inclui acesso e permanência nas escolas comuns de educação básica, sem preconceitos ou privilégios de qualquer natureza. Essa é uma ação norteadora para todas as políticas públicas educacionais, compreendida como “estratégias governamentais que podem intervir nas relações de produção (no caso da política econômica) ou intervir no campo dos serviços sociais (no caso da política social)” (VIEIRA, 2001, p. 18). Logo, a universalização da educação diz respeito ao acesso e permanência de todos os cidadãos sem distinções. Para o Ministro do Supremo Tribunal Federal de Justiça, Celso de Mello (1986, p. 326), “[...] acesso à educação é uma das formas de realização do ideal democrático”.

O acesso ao atendimento educacional especializado é um ponto fundamental para se entender o conceito de universalização da educação básica: educação para todos, ou seja, todos dentro da escola. Esta é uma ação que salvaguarda o direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de entrarem e permanecerem na escola comum, pois sem esses mecanismos legais, essas pessoas jamais

teriam tal oportunidade, que é um dos maiores ganhos políticos na luta pela democratização do acesso à educação.

Todavia, nesta pesquisa, se tem muito claro que democratizar o acesso de todos à educação não se trata apenas de discutir o acesso físico às dependências da escola comum, mas o acesso e a permanência, bem como a articulação entre o direito à educação e a democratização das relações nos espaços escolares. É a democracia socialmente referenciada acontecendo na escola.

Nesse sentido, entende-se que o acesso se dá frente ao direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), assegurado, em um primeiro momento, com a efetivação da matrícula. Depois, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que precisa disponibilizar todos os recursos, serviços e orientações necessárias para que ocorra a permanência e o processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns da escola comum, a fim de que todos, apesar de suas especificidades, tenham o direito de concluírem a educação básica, na idade própria, com uma aprendizagem significativa. Ou seja, esse deve ser entendido para além da entrada no espaço escolar em igualdade de condições a todos os níveis e modalidades do ensino.

O espaço escolar é entendido nesta dissertação, como:

[...] lugar outorgado de sentidos cultural, social, político, econômico e sentimentos: expectativas, desejos, saudades, esperanças, medos, tristezas e possibilidades; de construção de relacionamentos pessoais e sociais, experiências políticas, coletivas, institucionais, de formação educacional e espaço-lugar de cidadania (BIGARELLA, 2020, n.p.).

Conforme o Art. 13, da Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul nº 11.883, de 5 de dezembro de 2019, a educação escolar do público alvo da educação especial na educação básica, deverá ser promovida em escola especial ou escola comum, podendo ser em classes comuns ou especiais (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Entende-se por escola especial

[...] instituição de oferta, em caráter extraordinário, da educação escolar, na modalidade educação especial, será organizada por natureza de deficiência e destina-se aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, que requerem recursos, apoios intensos e contínuos, com organização curricular diferenciada, a fim de eliminar barreiras que possam obstruir o acesso ao conhecimento (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 07).

O foco desta pesquisa é o acesso e a permanência na escola comum, em classes comuns, sendo este espaço escolar caracterizado pela oferta da educação básica, com a previsão do atendimento às necessidades educacionais do público em questão, em sua proposta pedagógica e regimento escolar (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

O AEE oportuniza situações que favorecem a democratização dos espaços escolares e ajudam a efetivar o direito à educação, além de assegurar a permanência deste(a) estudante, que depende do respeito as suas especificidades, por meio de um sistema educacional inclusivo, que proporcione acessibilidade, tecnologia assistiva, projeto político pedagógico inclusivo, plano educacional individualizado, formação de professores, ensino colaborativo, sentimento de pertencimento e a relação família e escola.

Para o entendimento do conceito de sistema educacional, na explicação de Saviani (2008), precisa-se primeiro entender que o termo sistema significa

[...] um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes) (SAVIANI, 2008, p. 215).

Para Saviani (1999), o sistema educacional se classifica do ponto de vista da entidade administrativa (particular, municipal, estadual ou federal), do padrão (livre, oficializado ou oficial), do grau de ensino (superior ou básico), da natureza do ensino (especial ou comum), do tipo de preparação (especializado, semiespecializado ou geral) e dos ramos de ensino (agrícola, industrial, comercial, entre outros) (SAVIANI, 1999).

Daí derivam expressões como: “sistema geral de educação”, “sistema federal de ensino”, “sistema oficial”, “sistema público”, “sistema escolar”, “sistema de ensino superior” etc. Na verdade, porém, o uso dessas expressões é impróprio; um exame mais detido revelará que, em todos esses casos, se trata propriamente do sistema educacional, considerado sob este ou aquele prisma, nesse ou naquele aspecto (SAVIANI, 1999, p. 121).

Tratando-se de um sistema educacional inclusivo, Kassar (2011) pontua que é aquele

[...] que garanta o acesso ao estabelecimento educacional (garanta a matrícula e a permanência do aluno) e que ofereça, quando necessário, atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar (oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais) (KASSAR, 2011, p. 76).

Logo, pode-se afirmar que um sistema educacional inclusivo, garante na forma da lei, a matrícula de todos os alunos e assegura todas as condições de acesso ao currículo, por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos recursos de comunicação e informação, e ao conjunto das atividades escolares.

Em suma, um sistema educacional inclusivo é aquele que garante o acesso e a permanência de todos dentro do espaço escolar, com a segurança de que não serão submetidos a discriminação em razão da deficiência, além de todos os direitos humanos e princípios fundamentais prescritos na CF/1988, que salvaguardam a dignidade e a igualdade social, política e econômica (BIGARELLA; GIANOTTO, 2020).

Estes princípios fundamentais no conjunto das ordens jurídicas democráticas, afiançam o direito de qualquer cidadão à condição de titular de todos os direitos universais, pelo simples fato de ser pessoa, de existir (ONU, 1946). É por isso que o direito à dignidade da pessoa humana precisa ser garantido no contíguo do ordenamento, em todas as instâncias civil, penal, administrativo, eleitoral, trabalhista entre outras (BIGARELLA; GIANOTTO, 2020).

Para que esses direitos sejam preservados, de acordo com Vieira (2007), as políticas sociais precisam de diretrizes explicitadas, sistematizadas ou estabelecidas em documentos oficiais, tais como: a legislação, planos, programas e projetos com metas e estratégias definidas, que visam responder a demandas sociais. Um plano é um documento de planejamento estratégico, que expressa a organização da política e a construção de cenários para longo prazo. No caso do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), se apresenta como um diagnóstico da realidade educacional brasileira dos últimos dez anos e, planeja metas e estratégias para mais dez anos, assim, tornou-se um expressivo documento da política pública educacional para uma década (BIGARELLA; GIANOTTO, 2020).

O PNE (2014-2024) foi elaborado em cinco eixos de ação: metas estruturantes, para a garantia do direito à educação básica com qualidade; redução das desigualdades e valorização da diversidade; valorização dos profissionais da educação; o ensino superior; e a gestão do financiamento. A meta 4 está inserida na redução das desigualdades e a valorização da diversidade, com vista a “[...] fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita” (BRASIL, 2014a, p. 11). O foco desse eixo busca a redução das desigualdades e um planejamento educacional amplo e articulado entre os sistemas de ensino nacional, estaduais e municipais.

Segundo Bordignon (2011),

Os dispositivos constitucionais caracterizam o plano com a natureza de uma lei de diretrizes e bases, organizadora da educação nacional, compreendendo o ensino de todos os graus e ramos, e com a função da determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação, e com renovação em prazos determinados (BORDIGNON, 2011, p. 05).

O planejamento educacional na América Latina nas décadas de 1960 e 1970, de acordo com Fernandes e Gentilini (2014), constituiu-se em uma ferramenta de intervenção governamental, nas áreas econômicas e sociais, com o objetivo de articular a educação com o desenvolvimento econômico e a modernização das estruturas socioeconômicas, modelando-as conforme os países capitalistas desenvolvidos. Essa organização refletiu na escolha das políticas públicas daquele país.

As políticas definem as intencionalidades dos negócios do Estado, indicando o rumo a seguir, o futuro desejado. As políticas educacionais se fundamentam na filosofia, na concepção de educação, que deriva da concepção de pessoa e de sociedade que se preconiza, e que, por sua vez, definem as intencionalidades e estabelecem o curso das ações do Estado. As políticas dão sentido e canalizam os esforços dos agentes públicos e oferecem os parâmetros para a tomada de decisões (BORDIGNON, 2011, p. 34).

Nessas mesmas décadas, as políticas educacionais no Brasil seguiram os mesmos rumos da América Latina. Uma de suas ações foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/1961), ocasião em que propôs a oferta de uma equalização na educação pública, tornando-a um direito de todos.

Por conseguinte, Azevedo (2004) refere-se à política educacional, como uma política social, uma vez que esta configura a solidez da intervenção do Estado no tipo de sociedade que se busca reproduzir e implantar.

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação [...] (AZEVEDO, 2004, p. 09).

Cury (2014), ao avaliar as políticas educacionais, observou que elas funcionam como um elo entre as determinações e os objetivos legais da educação brasileira e a realidade do

ensino nacional e local. Por essa razão, as políticas conectam-se diretamente à escola, uma vez que esse é o espaço social em que a realidade se concretiza.

Após 1964 foi publicado duas novas leis para a educação, sendo elas: a Lei nº 5.540/1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e a Lei nº 5.692/1971, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, hoje educação básica.

Posteriormente a redemocratização do país e com a promulgação da CF/1988, garantiu-se a educação como um direito social para todos os cidadãos, em seu Art. 206, inciso I, “[...] igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 121).

Em observância a CF/1988, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que no Art. 58 prescreveu a oferta da educação especial na rede regular de ensino, salvaguardando assim, os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, com vista a garantir o acesso aos bens e serviços a todos, fazendo com que as oportunidades se tornassem mais equânimes (BRASIL, 1996). Essa proteção foi o ponto de partida para as políticas de educação inclusiva, uma vez que atende os direitos e garantias fundamentais expressas no texto constitucional.

Entende-se que a educação inclusiva se relaciona com uma visão diferenciada da educação comum e está

[...] baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do ‘normal’. Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem (GUIJARRO, 2005, p. 10).

Com base nesse conceito, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), explica que a educação inclusiva estabelece um modelo educacional abalizado na

[...] concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 01).

Essa concepção remete-se a uma citação de Boaventura de Souza Santos, que explica que todos

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

O conceito de educação inclusiva presente nos documentos brasileiros, teve como base legal as declarações internacionais, das quais o Brasil é signatário, tais como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), que deram base para a estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e das políticas públicas educacionais inclusivas em todo território nacional, a exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/01), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE nº 2/2001) e do Decreto nº 6.751/2008, base legal para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Outro documento importante com o objetivo de garantir a universalidade de atendimento às pessoas com deficiência foi a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE 2014-2024), pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu no Art. 2º

[...]

II – universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

[...]

VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

[...]

X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, p. 01).

Para tanto, o Art. 4º, parágrafo único, ressalta a responsabilidade do Estado para a ampliação das “[...] pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência” (BRASIL, 2014a, p. 01).

A responsabilidade do Estado implica nos entes federados garantirem, conforme prescrito no Art. 8º, parágrafo 1º, inciso III, “[...] atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e

modalidades” (BRASIL, 2014a, p. 02). Essas ações estatais devem fortalecer os sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita.

Em acolhimento a este artigo, os entes federados devem fortalecer a equidade, viabilizando a educação especial, garantindo o “[...] atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014a, p. 11-12).

Considera-se educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 24).

Segundo Mazzotta (1989), a educação especial é

[...] um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1989, p. 39).

Dessa forma, a educação especial não pode ser estudada sem relacioná-la à educação inclusiva, uma vez que um direito somente se efetiva se as ações do Estado levarem em consideração os direitos humanos de todos, fortalecendo a ideia de igualdade, democracia e respeito às diferenças, bem como o contexto social, cultural e econômico de cada sujeito. Acredita-se que há espaço para a democracia em uma sociedade que não valoriza as diferenças, as atitudes democráticas e as solidárias, portanto, esse espaço precisa ser ocupado pela educação.

A aspiração de fazer esta pesquisa está relacionada com as seguintes razões: a primeira com a minha formação como psicóloga, atuando com o público da educação especial. Além disso, como pedagoga, trabalhando diretamente com as políticas educacionais e a percepção da importância e necessidade dos planejamentos estatais pensando a educação para além de um governo.

A segunda relaciona-se a realização de duas graduações e os estudos continuados, envolvendo três especializações, que despertaram inquietações a respeito dos atuais suportes educacionais, insuficientes para amparar o meu trabalho como gestora com esse público alvo.

A terceira razão também está alistada ao meu percurso acadêmico e profissional, que mostrou uma fragmentação na efetivação das políticas educacionais. Fato esse, que me motivou a buscar uma pós-graduação em nível de mestrado para entender as ações estatais no

reconhecimento do direito educacional desse público em especial. A experiência como docente dos cursos de graduação e especialização despertou a necessidade de avançar nas reflexões sobre essa temática.

Com base nessas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar o PEE/MS (2014/2024), especificamente a Meta 4, no que diz respeito ao acesso e permanência do público da educação especial na escola comum, em classe comum, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no entretanto de 2015 a 2019, como um dos meios e modos para que os direitos de todas as pessoas público da educação especial sejam garantidos em espaços escolares comuns para todos. Buscou-se, ainda, confirmar o direito de todos à educação, não apenas em relação ao acesso, mas à permanência no ambiente escolar.

Para tanto, elegeu-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a organização normativa da educação especial após a CF/1988;
- b) Discutir o acesso e a permanência de estudantes público da educação especial na escola comum;
- c) Investigar as iniciativas do governo estadual de universalizar o acesso e permanência do público da educação especial na escola comum, em classe comum, para a efetivação da Meta 4 do PEE/MS (2014/2024).

Ressalta-se que o conceito de investigação, utilizado nesta dissertação, relaciona-se com a realidade cientificamente investigada, para assim, perceber o movimento das iniciativas governamentais diretas e/ou indiretas desenvolvidas pelo governo para o cumprimento da Meta 4 do PEE/MS (2014/2024). O governo aqui, é entendido como o grupo de pessoas, nomeado pelo chefe do executivo, que teve acesso ao poder via pleito eleitoral (com mais de 50% dos votos), para assumir as funções básicas do estado. Estado, por compreensão, é um ente federado, com poder político-territorial, com autonomia político-administrativa e integração entre os estados, assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BARACHO, 1984).

Desta forma, as políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de normas, diretrizes e ações traçadas por um governo. Essa abrangência permite entender os processos, as relações e as mediações entre as políticas públicas educacionais e a participação da sociedade civil na gestão dos sistemas de ensino (BIGARELLA, 2015, p. 59).

Governos são indutores de mudanças nos padrões de produção e consumo, seja no papel de formuladores de políticas, reguladores ou consumidores de grande escala. Assim, as ações de governo que contribuem para melhorar a eficiência dos sistemas produtivos e dos processos de gerenciamento de insumos têm grande impacto, por sua escala e alcance.

O recorte temporal foi delimitado no entretempo de 2015 a 2019, em deferência aos primeiros cinco anos de desenvolvimento do PEE/MS (2014-2024), aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, em alinhamento ao Plano Nacional de Educação – PNE (PNE 2014/2024), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que envolve cinco anos do governo de Reinaldo Azambuja, no que se refere a quatro anos do primeiro mandato e um ano do segundo mandato.

Assim sendo, entende-se que ao se tratar de política pública educacional, se faz necessário compreendê-la no seu processo histórico, considerando as determinações socioeconômicas e políticas de seu tempo. Esse processo não ocorre de forma linear, pelo contrário, é marcado por contradições, explicitadas na substituição da lógica excludente presente nos sistemas de ensino pela educação inclusiva, que objetiva reformular o papel da educação especial, mediante a afirmação do atendimento dos alunos com necessidades especiais em escolas regulares.

Frente a temática, construiu-se um pequeno inventário com teses e dissertações que realmente fazem a interlocução com a dissertação aqui apresentada. A escolha destes trabalhos ocorreu com base na contribuição real e efetiva da discussão desse objeto de pesquisa, ajudando na coleta e interpretação de dados, além do referencial teórico e metodológico, norteando assim, a compreensão das ações estatais já produzidas para atender a Meta 4 do PEE/MS.

O desenvolvimento deste exercício de conhecer e sistematizar a produção científica referente ao meu objeto de pesquisa, possibilitou-me o desenvolvimento de capacidades, assim como fui capaz de me ver como pesquisadora engajada em projeto de pesquisa maior, como parte de uma aprendizagem individualizada, com qualidades colaborativas, assumindo assim, um compromisso maior com o GEPese, com a linha de pesquisa e com o Programas de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, dando início pelo da Universidade Católica Dom Bosco.

A primeira dissertação selecionada foi da autora Janine Azevedo Barthimann Carvalho, defendida em 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, com o título “O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS): Meta 4: Educação Especial”. A pesquisa teve como ponto central a universalização do ensino público, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

O objetivo geral buscou analisar as ações do estado de MS que colaboraram para a materialização da Meta 4 – educação especial e suas estratégias, de 2015 a 2017. E como específicos, destacam-se a discussão dos marcos legais das políticas para a educação especial,

após a CF/1988, a trajetória do PEE/MS (2014-2024) e as ações políticas do estado, a fim de atender as estratégias da Meta 4 do PEE/MS – (2014-2024).

Por meio de uma pesquisa de cunho análise documental, a autora concluiu que ocorreu o desenvolvimento das políticas para a educação especial nas instituições especializadas. Todavia, não foi possível encontrar evidências que demonstrassem a preocupação e/ou o compromisso do governo (2015-2018) com o cumprimento da Meta 4, do PEE/MS, deixando aberta a necessidade de investimentos para ampliação e desenvolvimento das ações para o êxito da referida meta e a necessidade de futuras investigações.

Pesquisar as ações da Educação Especial, na Rede Estadual de Ensino de MS, entre os anos de 2015 a 2017, proporcionou a compreensão da modalidade de ensino, bem como averiguar as ações governamentais em uma perspectiva inclusiva, com foco no acesso e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O segundo trabalho do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB analisado foi a dissertação de Alessandro Gomes Lewandowisk, intitulado “Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): direito a educação expresso na meta 2 e na estratégia 2.4”. A pesquisa documental do autor teve como objetivo geral a análise do direito à educação, conforme a meta 2 do PEE/MS, além da estratégia 2.4. Para tanto, o autor contextualizou o direito à educação posto no Estado Republicano, realizou a verificação desse direito nos Planos Nacionais de Educação depois dos anos 90, assim como analisou a meta 2 e a estratégia 2.4 do PEE/MS (2014-2024).

Quanto a Meta 2, no período de 2015 a 2016, demonstrou-se com base nos documentos estudados, a falta de foco e empenho por parte do governo (2015-2018) para a efetivação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024), uma vez que o cumprimento do plano não foi mencionado em nenhuma das ações desenvolvidas, não estando voltadas para a correção do fluxo, mas, contribuiu para a permanência e conclusão do ensino fundamental na idade recomendada até o último ano de vigência.

Nas considerações finais, o autor evidencia que os entraves históricos dificultarão o processo de universalização do ensino fundamental, bem como a garantia de conclusão na idade recomendada até o último ano do atual PEE. Tais entraves estão relacionados com a descontinuidade das políticas e as ações reduzidas a documentação (legislação, planos, programas e projetos). Entretanto, há de se reconhecer conquistas do Estado Democrático de Direito Social, instaurado pela CF/1988, salvaguardando a participação da sociedade nos momentos decisórios, para assim cumprir as determinações legais.

Essa dissertação, com sua discussão minuciosa frente ao direito à educação, sustentou a minha pesquisa documental e bibliográfica, além dos achados e resultados frente a análise das ações para a efetivação da Meta 2 do PEE/MS, que coincidem com a analisada por mim nesta dissertação.

O terceiro trabalho selecionado foi a tese da Prof^a. Dr^a. Rosalba Maria Cardoso Garcia, defendida em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulada “Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira”, que tem como objetivo geral o estudo das políticas de “inclusão” no Brasil, buscando compreender os processos pelos quais se articulam à educação especial.

A pesquisa analisou a política educacional dos anos de 1990 e início do século XXI, suas implicações para a educação de sujeitos considerados com deficiência, assim como a “inclusão” pensada como política pública, e a relação desses dois níveis com as orientações de organismos multilaterais referentes à inclusão, por meio de análise documental.

Essa tese possibilitou caracterizar e contextualizar a política educacional de inclusão de sujeitos considerados com deficiência no Brasil, bem como identificar, no debate nacional e internacional, as referências teóricas que podem ser aproximadas às políticas de inclusão. Trouxe uma rica contextualização da educação especial em uma perspectiva inclusiva, permitindo a compreensão desse movimento frente as políticas educacionais, colaborando, assim, com a análise destas em MS.

Para investigar a interlocução entre a teoria e os documentos produzidos pelos governos de Mato Grosso do Sul, buscou-se entender os “[...] documentos como provas da história da sociedade, das suas contradições, conflitos e movimentos que influenciam as ações sociais e humanas” (BIGARELLA; LEWANDOWSKI, 2017, p. 123).

Nesse sentido, os documentos revelam as circunstâncias de alguns membros de determinados grupos dirigentes, responsáveis pelo gerenciamento administrativo de um governo. São eles que decidem diretrizes, princípios norteadores de ações, escolhem os cargos, as tarefas e as rotinas diárias. De acordo com Goffman (1974), os documentos são a maior expressão de poder de um governo.

Para Chizzotti (1995), uma pesquisa documental vai além da investigação da temática, demonstrando as decisões tomadas por grupos que ocupam o poder em um determinado tempo. As fontes de informações escritas possibilitam uma leitura aprofundada e insere o pesquisador na condição de interpretador da história, e dependendo de sua habilidade, conseguirá enxergar os motivos que impeliram um governo a tomar certas decisões.

Conforme Fonseca (2002), a análise documental como procedimento metodológico segue o mesmo caminho da pesquisa bibliográfica, porém, diferente dela – que faz uso de fontes bibliográficas, como livros e publicações científicas – a pesquisa documental envolve fontes mais diversificadas e difusas. Demandou, portanto, o levantamento de documentos oficiais, tais como: fontes primárias, que são leis, decretos, portarias, resoluções, atas e relatórios de governo; e fontes secundárias, como publicações no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Os textos dos documentos expressam mais do que simples palavras, pois revelam ação, ideias, opiniões, valores e concepções das políticas educacionais, comprovando os fatos, os acontecimentos e revelando as circunstâncias das atuações humanas, permitindo acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social (BIGARELLA; LEWANDOWSKI, 2017, p. 124).

No que diz respeito aos documentos internacionais, foram utilizados a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Convenção de Guatemala (1999), a Declaração de Salamanca (2004), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009). Em se tratando dos federais e estaduais:

Tabela 1 – Quantitativo de Documentos Federais e Estaduais

Documentos	Quantidades
Leis	14
Resoluções Federais	09
Resoluções Estaduais	06
Decretos Federais	15
Decretos Estaduais	09

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

Além desses, utilizou-se a Constituição Federal (1998), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Política Nacional de Educação Especial (1994), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), entre outros.

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, Boccato (2006) esclarece que esta

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006, p. 266).

A pesquisa teórica vai além, uma vez que “[...] exige a problematização constante das ideias e dos raciocínios as questões e os aspectos do problema/objeto em fabricação” (MALDONADO, 2011, pp. 294- 295).

Elegeram-se como recurso de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, o Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto – OASISBR, a plataforma *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, o Portal de Periódicos CAPES/MEC e Domínio Público. As palavras-chave utilizadas como suporte foram Educação Especial, Acesso, Permanência, Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

Tem-se como principal vantagem a possibilidade de cobertura de uma gama mais ampla de informações e acontecimentos por parte do pesquisador – mais do que em pesquisas diretas, sendo selecionado inicialmente aportes teóricos como Demerval Saviani (1999; 2008; 2013), Norberto Bobbio (1992), Carlos Roberto Jamil Cury (2002; 2014), Janete Maria Lins Azevedo (2004) e Marcos José da Silveira Mazzotta (1989; 2011).

Esta pesquisa foi organizada em três capítulos, conforme apresentados a seguir.

No primeiro capítulo, compreendeu-se a organização normativa da educação especial após a CF/1988, significando que nenhum aluno pode ser excluído do sistema educacional sob alegação de deficiência.

No segundo capítulo, discutiu-se o acesso e a permanência de estudantes público da educação especial na escola comum para o cumprimento da Meta 4.

E no terceiro capítulo, investigou-se as iniciativas do governo estadual (meios e modos) de universalizar o acesso e permanência do público da educação especial na escola comum, em classe comum, para a efetivação da Meta 4 do PEE/MS (2014/2024).

CAPÍTULO I

LEIS E AS REGULAMENTAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo tem como objetivo compreender a organização normativa da educação especial após a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), significando que nenhum aluno pode ser excluído do sistema educacional sob alegação de deficiência.

Mostrando ao leitor que um conjunto de legislações entrou em vigor determinando os direitos, deveres, proibições que salvaguardassem o direito para este público, o que implica na análise de Bobbio (1992, p. 79-80), que apresenta a “[...] existência de um sistema normativo, onde por ‘existência’ devem entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação”. Para este autor, se há direito garantido em lei, há a obrigação do Estado.

Democratizar a educação implica em ampliar direitos, oportunizar o acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados de modo prévio, a cada indivíduo de forma singular e a humanidade de forma coletiva (SAVIANI, 2013). Nesse sentido, é imprescindível compreender que é dever do estado democrático defender e proteger a inclusão como direito de todos nos mais diversos espaços sociais.

Conforme D’Amaral (2008), traçar um debate sobre os direitos das pessoas com deficiência, significa, na contemporaneidade, debater sobre cidadania e democracia, sobre igualdade social e respeito às diferenças, implicando assim, na defesa da participação popular nos “[...] processos decisórios das políticas públicas, visando à valorização da soberania popular, como uma pilastra da cidadania” (LEWANDOWSKI, 2018, p. 20).

Segundo Vieira (2001), a cidadania

[...] está relacionada com o reconhecimento legal do sentido de pertença da pessoa individual como um membro de uma sociedade estatal. Esta se fundamenta no princípio de que as ‘pessoas são iguais perante a lei e, unicamente, perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social’, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não conseguem sobreviver (VIEIRA, 2001, p. 11).

Com base no conceito de Vieira (2001), que reconhece o sentido de pertença de um cidadão como parte integrante de uma sociedade, percebe-se que a inclusão também está relacionada ao sentimento de pertença, uma vez que esta ação vai para além de inserir uma

pessoa com deficiência no espaço público e/ou escolar, mas é compreendida como a participação ativa dos sujeitos nos diversos grupos de convivência social, de forma que a deficiência se caracteriza como uma perda de qualquer natureza, déficit ou anormalidade estrutural ou de função corporal, incluindo a função psicológica (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011).

Logo, essa discussão envolvendo a justiça social, os direitos humanos e as diversas imposições políticas, sociais, culturais e econômicas que tornam a população com deficiência um exemplo de exclusão social no Brasil.

A exclusão é cruel, porque é um “[...] processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” (SAWAIA, 2001, p. 9). Na maioria das vezes aparece como um processo “[...] sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (SAWAIA, 2001, p. 9). A inclusão envolve uma sociedade consciente e conhecedora dos conceitos de democracia, cidadania, direitos e deveres. Para que isso aconteça é necessário criar políticas públicas no sentido “Estado em ação” (VIEIRA, 2001).

O Estado em ação, conforme Hofling (2001), significa que é o estado implementando um projeto político, por meio de planos, programas e projetos, isto é, ações voltadas a setores específicos da sociedade, no sentido de desenvolver um processo de tomada de decisões, relacionados à criação dos que salvaguardam os direitos sociais de todos.

As políticas sociais, ainda de acordo Hofling (2001), dizem respeito às ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, direcionadas, inicialmente, à redistribuição dos benefícios sociais que visam à redução de desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, a autora explica que

As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HOFLING, 2001, p. 31).

Conforme Garcia (2004) as políticas sociais “[...] estão relacionadas ao desenvolvimento das forças produtivas e à luta de classes, de maneira que, ao mesmo tempo, atendem as demandas dos trabalhadores e contribuem para a reprodução das classes sociais” (GARCIA, 2004, p. 32).

Assim, as políticas públicas, em última instância, estariam direcionadas a assegurar a produção e reprodução de condições favoráveis à acumulação de capital e desenvolvimento do capitalismo, enquanto outras se desdobram em uma análise complexa da questão da autonomia e da possibilidade de ação do Estado capitalista diante das reivindicações e demandas dos trabalhadores e setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista (HOFLING, 2001). “Assim, é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado ou, ainda menos, do governo” (SOUZA, 2016, p. 77).

A educação especial se tornou parte de planos setoriais do governo, desenvolvendo-se por meio de setores especiais nas escolas e de programas de formação de profissionais especializados para a atuação nesse atendimento. Sobre a premissa assistencialista e o ideário tecnicista de tais reformas, a educação especial recebeu mais visibilidade na educação, atribuindo-se de ideias de normalização e integração e aproximando-se ainda mais – mesmo que não do jeito ideal – das premissas do atendimento especializado e interdisciplinar (GLAT; FERREIRA, 2003). Sobre isso, analisam as autoras:

A expansão dos serviços educacionais para os alunos com necessidades especiais junto aos sistemas de ensino, associada à manutenção da hegemonia política e de atendimento das organizações filantrópicas, marcou um período de crescimento de classes especiais junto às escolas públicas – responsáveis pelo chamado ‘tratamento especial’ que a legislação previa para os alunos considerados excepcionais e para aqueles em atraso escolar significativo – e de escolas especiais privadas (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 05).

Ainda, segundo as autoras Glat e Ferreira (2003, p. 05), nos anos de 1980, com a queda do Ato Institucional nº 5, que permitiu a criação de partidos da oposição e, por consequência a redemocratização do país,

[...] ocorreram reformas importantes das políticas educacionais estaduais, comprometidas em tese com a universalização do acesso e com a democratização do ensino básico e público. Ali se desenvolveram as experiências dos ciclos básicos, de escolas de tempo integral, e outras iniciativas de reversão do quadro de fracasso escolar, colocando em discussão a configuração do campo da chamada Educação Especial (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 05).

As pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - NEE, “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 03), público

esse da educação inclusiva, cotidianamente vivenciam momentos de exclusão escolar legitimando o seu comprometimento frente ao processo de construção da cidadania e, conseqüentemente provoca-se a segregação social.

A educação inclusiva segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008a, p. 05).

A educação inclusiva é

[...] fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2010a, p. 01).

Entre esses sujeitos com NEE temos o público da educação especial, que conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 58, são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996).

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009a, p. 01).

¹ O termo “transtornos globais do desenvolvimento” foi atualizado, no ano de 2013, pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição (DSM-5) por “transtorno do espectro autista”, porém as duas nomenclaturas são utilizadas pelo Ministério da Educação se referenciando as pessoas com autismo. Nesta dissertação se fará uso do termo transtornos globais do desenvolvimento, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

As ideias de educação inclusiva e educação especial caminham lado a lado, fomentando a necessidade de uma reestruturação cultural da educação, bem como das práticas e políticas vivenciadas nas escolas, na tentativa de responder à diversidade do estudante. Essa abordagem assume um sentido humanístico, democrático e que encara o sujeito em suas particularidades, objetivando seu crescimento, o alcance da satisfação pessoal e a inclusão social.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2010a, p. 01).

Portanto, pensar sobre a inclusão escolar de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) requer uma reflexão que pondere a valorização das diferenças e a igualdade de oportunidades, além da importância de implementação de ações que garantam o acesso e a aprendizagem de todos.

1.1 Dispositivos e Marcos Legais

O direito à educação é garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, prevendo a garantia de educação a todos em seu artigo 205. Assim sendo, o artigo 206, inciso I, institui a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e o artigo 208, inciso III, pontua a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 72).

Lembrando que o termo portadores de deficiência foi alterado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2007, para pessoas com deficiência, sendo

Art. 1º
[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (ONU, 2007, p. 05).

Esses artigos da CF/1988 expõem um embasamento primordial para o início da apresentação e discussão dos marcos legais e suas perspectivas frente a educação especial no Brasil, e conseqüentemente no estado de Mato Grosso do Sul (MS), exposto da mesma maneira

no artigo 190, inciso IV, da Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, de 05 de outubro de 1989, que diz “É dever do Estado garantir: [...] IV - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 46).

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, assim como sua integração social, e ainda, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), trazendo em seu Art. 2º, como medidas no âmbito educacional:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (BRASIL, 1989, p. 01).

Nos artigos 10 e 11 da referida Lei, temos a reestruturação da CORDE, como um órgão autônomo financeira e administrativamente, com a distribuição de recursos orçamentários específicos (BRASIL, 1989).

Essa Lei foi regulamentada por meio do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que apresenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo em seu artigo 24, inciso II, a “educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”, devendo ser promovido, conforme o inciso III, “a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas”, sendo que a oferta em estabelecimentos públicos deve ser obrigatória e gratuita, conforme o inciso IV (BRASIL, 1999a, p. 07).

Em 1990, a Declaração Mundial sobre o Direito de Educação para Todos, realizou a Conferência de Jontiem, na Tailândia, objetivando instaurar compromissos mundiais para garantir a todos conhecimentos básicos de aprendizagem e a uma vida digna, condição singular

para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana, apresentando metas a serem atingidas referentes à educação básica.

Como resultado dessa Conferência, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar entre os anos de 1993 a 2003, os conteúdos mínimos em relação a aprendizagem e que respondessem às necessidades elementares da vida contemporânea.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, se destina ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e prescreve sua aplicação a crianças (de zero a doze anos incompletos), adolescentes (de doze a dezoito anos) e, excepcionalmente, a pessoas com dezoito a vinte e um anos (BRASIL, 1990a).

Referente a educação, a referida Lei pontua em seu art. 54, inciso III, que é dever do Estado assegurar o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, reforçando o que determina a CF/1988 em seu Art. 208 (BRASIL, 1990a, p. 18). Ainda em 1990, documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos, começam a influenciar as políticas públicas educacionais inclusivas do país.

A Declaração de Salamanca (1994), no que se refere a educação especial, pontua que essa

[...] incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 04).

Ainda no ano de 1994, a Política Nacional de Educação Especial foi publicada, orientando e proporcionando a integração institucional, por meio do acesso à escola comum, em classes comuns, aos alunos da educação especial que possuíam “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Em 1996, surge a LDBEN, apresentando em seu capítulo V, artigos 58, 59 e 60, considerações alusivas à educação especial. O artigo 58 expressa em seus parágrafos que

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; A oferta de educação especial, [...] tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...] (BRASIL, 1996, p. 24).

O artigo 59 assegura aos educandos da educação especial que os sistemas de ensino promoverão, entre outros

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 24).

E no artigo 60, Parágrafo único,

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, p. 24).

Enfatiza-se o artigo 24, inciso V, da referida Lei, que versa sobre a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, uma vez que entre o público da educação especial estão as pessoas com altas habilidades/superdotação, e não apenas pessoas com deficiência.

Na esfera estadual, o Governo do Estado de MS publica em 24 de maio de 1996, a Deliberação nº 4.504, do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), fixando as normas para fiscalização dos estabelecimentos do sistema estadual de ensino que ofertam a educação especial, entre outros, tendo a finalidade de verificar, acompanhar e assessorar essas instituições (MATO GROSSO DO SUL, 1996).

No âmbito do Ministério da Justiça, cria-se o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), garantido pelo Decreto Federal nº 3.076, de 1 de junho de 1999, que no artigo 2º, inciso II, traz como competência desse órgão “acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, [...] e outras relativas à

peessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999b, p. 01), sendo revogado no mesmo ano pelo Decreto nº 3.298.

Em relação a educação especial, no que se refere aos seus atendimentos, três documentos foram publicados no ano de 2001. Evidenciando que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”, temos o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que traz a educação especial como uma modalidade de ensino que permeia toda a educação básica, além de seu diagnóstico situacional, diretrizes, objetivos e metas a serem atingidas (BRASIL, 2001a, p. 36).

Em 11 de setembro de 2001, a Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE), com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina em seu artigo 2º, que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais”, contemplando assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), podendo este ser “organizado institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”, conforme exposto no artigo 3º (BRASIL, 2001b, p. 01).

Em 08 de outubro de 2001, por meio do Decreto Federal nº 3.956, se deu a promulgação da Convenção de Guatemala (1999) - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, inclusive, o de não serem submetidas a discriminação com base na deficiência, emana da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001c). O referido Decreto foi revogado em 2005, pelo Decreto Federal nº 5.371.

A Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que o ensino superior, deverá em cursos de licenciatura, em seu parágrafo 3º, inciso II, propiciar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2002a, p. 03).

Em seguida, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão”, além de assegurar a inclusão em cursos de formação de professores e fonoaudiologia. O ensino da Libras

tornou-se parte constituinte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2002b, p. 01).

Ainda em 2002, em 24 de setembro, por meio da Portaria nº 2.678, o Ministério da Educação – MEC aprovou “[...] o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional” (BRASIL, 2002c, p. 01), sendo este um “sistema de escrita em relevo” (BRASIL, 2018a, p. 17).

O Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, foi lançado em 2003 no 1º Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o objetivo de formar gestores e educadores para efetivar a modificação dos sistemas educacionais em “sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia de acesso e permanência com qualidade nas escolas regulares, dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2005, p. 09).

Em 2004, a Lei nº 10.845, de 05 de março, instituiu o Programa Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo como objetivos:

- I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;
- II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004a, p. 01).

O Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004, implementa o Programa Brasil Acessível, estabelecendo “[...] normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2004b, p. 01), se destacando frente aos estabelecimentos de ensino o artigo 24, no qual

[...] proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004b, p. 08).

Visando a inclusão de estudantes com surdez e deficiência auditiva, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, delibera sobre a formação do professor e instrutor

de libras, além do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso à educação, e sua organização na escola comum.

Em Mato Grosso do Sul, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 7.828, de 30 de maio de 2005, em seu artigo 1º “Dispõe sobre a educação escolar para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica” e acrescenta em seu parágrafo único que, “[...] a oferta dessa modalidade deve ser assegurada a partir de zero ano de idade”, podendo esta ser em escolas especiais ou escolas comuns, conforme o artigo 6º (MATO GROSSO DO SUL, 2005a, p. 01).

Art. 48. A educação escolar do aluno com necessidades educacionais especiais será feita por professor capacitado e ou professor especializado, em articulação com a equipe pedagógica e administrativa da unidade de ensino e, se necessário, com profissionais de outras áreas com as quais faz interface (MATO GROSSO DO SUL, 2005a, p. 10).

O MEC via SEESP, lançou em 2006, o Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), com a finalidade de promover orientações aos dirigentes estaduais em relação “[...] à organização da implantação dos núcleos e a sustentabilidade dos mesmos” (BRASIL, 2006a, p. 11), uma vez que devem atender os estudantes com altas habilidades/superdotação, seus pais e/ou responsáveis, comunidade escolar, bem como proporcionar formações continuadas, visando uma educação inclusiva de qualidade.

Por intermédio do Decreto Estadual nº 12.169, de 23 de outubro de 2006, houve a criação do NAAH/S, vinculado à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), objetivando a identificação, atendimento, desenvolvimento e oferta de apoio pedagógico aos estudantes com AH/S, assim como a orientação de suas famílias e capacitação dos docentes da rede pública de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2006a).

Na mesma data, ainda em MS, com o Decreto Estadual nº 12.170, houve a criação dos Núcleos de Educação Especial (NUESP), estendidos a todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, vinculados à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2006b), proporcionando a articulação e o desenvolvimento das políticas de educação especial dessa secretaria.

Vinculado ainda à SED/MS, o Decreto Estadual nº 12.190, de 20 de novembro de 2006, criou o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual em MS (CAP/DV-MS), com sede no

Município de Campo Grande, constituindo-se de suplementação didática ao sistema educacional e serviços de apoio pedagógico (MATO GROSSO DO SUL, 2006c), buscando atender a LDBEN/1996, Art. 59, conforme já apresentado.

Em seguida, no dia 21 de novembro, cria-se o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS), com sede no Município de Campo Grande, também vinculado à SED/MS, por meio do Decreto Estadual nº 12.192, tendo como objetivo a prestação de serviços pedagógicos às pessoas com surdez (MATO GROSSO DO SUL, 2006d).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 2006, apresentou mais um importante avanço no que se refere às pessoas com deficiência e o seu acesso à educação básica, assim como ações de fomento à inclusão no currículo, e ações afirmativas (BRASIL, 2007a).

Em 24 de abril de 2007, o Decreto Federal nº 6.094, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que versa sobre o conjunto de programas que objetivam a melhora da educação no país, além de trazer para a educação especial, na esfera financeira, a ampliação de salas multifuncionais e seus equipamentos, formação para o atendimento educacional especializado, e ampliação frente a acessibilidade a todos os ambientes e espaços escolares. Esse documento dispõe sobre,

[...] a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b, p. 01).

Ou seja, garante o acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais, na escola comum, além do atendimento educacional especializado, sustentando a inclusão na rede pública de ensino.

Ainda do âmbito financeiro, temos o Decreto Federal nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), distribuídos conforme a quantidade de matrículas na educação básica e na educação especial, podendo esta ser concomitante. O referido Decreto tem como objetivo a promoção e a redistribuição de recursos vinculados à educação, e o seu intuito, frente à educação especial, é o de promover a organização e oferta do

AEE como complemento ou suplemento da educação regular e, dessa forma, promover a educação inclusiva (BRASIL, 2007c).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, objetiva o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes público da educação especial nas escolas regulares, visando as necessidades educacionais, garantindo, por meio de orientações aos sistemas de ensino a:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 10).

Ademais, por meio do Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, foram estabelecidas as diretrizes para o estabelecimento do AEE, com o intento de expandir a oferta aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino, sendo no ano de 2011 revogado pelo Decreto nº 7.611.

O Decreto Estadual nº 12.737, de 03 de abril de 2009, cria no âmbito da SED/MS o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios,

[...] com a finalidade de prestar atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva. (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 01).

Em 25 de agosto de 2009, o Decreto Federal nº 6.949, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece em seu artigo 24, que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009a, p. 11).

Nesse mesmo ano, em 02 de outubro, instituiu-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, por meio da Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009a, p. 02).

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com uma seção específica da educação especial, que em seu Art. 29 diz que essa, “[...] como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (BRASIL, 2010b, p. 10).

O Conselho Estadual de Educação de MS, apresenta a Deliberação nº 9.367, de 27 de setembro de 2010, na qual discute sobre o AEE na educação básica no sistema estadual de ensino, reforçando o público alvo, a realização desse atendimento no contra turno ao da escolarização, sua presença na proposta pedagógica da escola, assim como em seu regimento, critérios para a matrícula do estudante, formação dos profissionais e suas atribuições, finalizando com esclarecimentos acerca dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (MATO GROSSO DO SUL, 2010). Esses Centros foram credenciados, em caráter excepcional, por meio da Deliberação nº 9.749, de 15 de março de 2012, para assim oferecer o AEE, pelo prazo de três anos, em todo o estado de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

O Decreto Estadual nº 13.281, de 20 de outubro de 2011, aprovou a Estrutura Básica da SED/MS, tendo em seu capítulo II, Art. 2º, a inclusão da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), no organograma da Superintendência de Políticas de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2011).

Em 17 de novembro de 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, via Decreto Federal nº 7.612, “[...] com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência [...]” (BRASIL, 2011a, p. 01).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), trazendo em seu parágrafo 2º, que esse sujeito é considerado, para todos os efeitos legais, uma pessoa com deficiência. Vale lembrar que o TEA é a nomenclatura mais atualizada pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição (DSM-5), no que se refere aos transtornos globais do desenvolvimento.

Essa Lei, em relação aos aspectos educacionais, pontua no artigo 3º, inciso IV, que o TEA tem direito de acesso “[...] à educação e ao ensino profissionalizante”, além do constante no Parágrafo único, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular [...], terá direito a acompanhante especializado”, e segundo o artigo 7º,

O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos (BRASIL, 2012, p. 03).

O Decreto Federal nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014, pontua que

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2014b, p. 01).

Visando a regulamentação da Lei nº 12.764/2012 e o cumprimento de seus artigos, o Decreto Federal nº 8.368/2014 orienta, por meio do artigo 5º, que “ao tomar conhecimento da recusa de matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor escolar e decidirá pela aplicação da multa [...]” (BRASIL, 2014b, p. 02). Além disso, o Art. 7º diz que:

O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público (BRASIL, 2014b, p. 02).

Ainda, em complemento, o artigo 3º, inciso IV, da referida Lei, afirma que:

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra

deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar [...] (BRASIL, 2014b, p. 01).

Em 2014, houve também a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho do referido ano, contando assim com a Meta 4 – Educação Especial, e suas dezenove estratégias, cujo objetivo geral é de

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014a, p. 05).

Assim, em 22 de dezembro do referido ano, foi aprovado o Plano Estadual de Educação de MS, por meio da Lei nº 4.621, apresentando o mesmo objetivo para a Educação Especial, também com a Meta 4 (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Por fim, em âmbito nacional, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, versando em seu capítulo IV o direito à educação (artigos 27 a 30), tendo como destaque a garantia de um sistema educacional inclusivo, projeto pedagógico que legitime o AEE, profissionais de apoio escolar, acessibilidade e plano de atendimento educacional especializado e individualizado.

A Deliberação CEE/MS nº 10.814, de 10 de março de 2016, estabeleceu as normas para a educação básica, trazendo em seu artigo 8º, a educação especial como uma modalidade de ensino e no artigo 56, inciso II, que a instituição de ensino deverá, frente ao avanço escolar, “constituir comissão, composta de professores, equipe pedagógica e profissionais especializados em educação especial, para elaboração e aplicação de avaliações” (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p. 09).

Ainda em 2016, o Decreto Estadual nº 14.480, de 24 de maio de 2016, cria o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), tendo como princípios apoiar e subsidiar a formação do estudante com TEA, priorizar o processo de ensino e aprendizagem com qualidade, acompanhar os alunos e equipe pedagógica das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, bem como assessorar e desenvolver pesquisas e materiais didáticos com essa finalidade (MATO GROSSO DO SUL, 2016b).

Com o Decreto Estadual nº 14.786, de 24 de julho de 2017, criou-se o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com a finalidade de atender os alunos com Altas Habilidades/Superdotação em todo o Estado de MS.

Finalizando em Mato Grosso do Sul, destaca-se a Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 05 de dezembro de 2019, que dispõe “[...] sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, p. 01).

Frente aos dispositivos e marcos legais pontuados, percebe-se o quanto o percurso para que se iniciasse o processo de inclusão escolar, sobreveio de uma série de deliberações e ações tomadas no bojo de órgãos e organizações internacionais e nacionais, sendo essas de suma importância na introdução gradual de políticas públicas favoráveis a sua implementação, com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, à rede regular de ensino, escola comum, numa perspectiva de que os sistemas de ensino devem se adaptar às necessidades dos estudantes, e não os estudantes as escolas. Entretanto, a situação problema está no desempenho dessas políticas públicas. Assim, questiona-se: são assegurados pelos governos esses direitos ao público da educação especial, sobretudo, a garantia de uma educação básica de qualidade sem discriminação?

A educação especial é constituída por práticas e valores que precisam estar de acordo com diversos tipos de aprendizagem, identificando, reconhecendo e atendendo as necessidades específicas dos estudantes, por meio de flexibilização do currículo, organização escolar, tecnologia assistiva, planejamentos educacionais individualizados, que ajudem a reflexão sobre este processo, ou seja, um conjunto de apoios e serviços para atender essas necessidades dentro da escola.

Portanto, compreende-se que incluir não é apenas a presença do estudante no ambiente escolar, e sim a sua sensação de pertencimento à escola e a responsabilidade dela por ele, implementando as condições necessárias para que ocorra uma efetiva inclusão.

1.2 Atendimento Educacional Especializado - AEE

Conforme a Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014, do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

[...] visa promover acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no Projeto Político Pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação (BRASIL, 2014c, p. 03).

Pressupõe-se que seja realizado um estudo particularizado de cada estudante da educação especial e seu processo de aprendizagem, para que se estabeleça um planejamento pedagógico individualizado, que leve em consideração as singularidades dos sujeitos, se caracterizando como um conjunto de ações, que visam minimizar possíveis obstáculos nesse processo, sendo este previsto na LDBEN/1996:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, p. 02).

Para favorecer a execução desse atendimento, foram criadas as Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de fomentar condições de acesso ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em 2010, elaborou um Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, tendo como finalidade apoiar a organização do AEE.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010c, p. 03).

Desta forma, conforme prevê a Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, faz-se necessário que o Atendimento Educacional Especializado esteja incluído no Projeto Político Pedagógico (PPP):

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009b, p. 02).

Assim como na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conforme o artigo 28, inciso III:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p. 06).

1.3 Serviços Educacionais Especializados na Escola Comum

Um olhar único deve ser dirigido a cada aluno para que o processo de inclusão possa ser efetivado, e para isso é essencial a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado - PEI, especificando suas necessidades educacionais especiais. A execução desse instrumento permite aos docentes compreenderem as habilidades, dificuldades e potencialidades dos alunos, podendo favorecer a escolarização e a garantia de sua aprendizagem, ao tratar de maneira equânime esse processo, que é amparado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 1.3146/2015), por meio do artigo 28, incisos II e VII,

[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; [...] planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, p. 06).

Assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) em seu artigo 59, inciso I, dispõe sobre “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 24), a

elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) visa orientar o atendimento a esses alunos, contribuindo para a garantia de acesso e permanência na escola, “[...] como estratégia para contemplar a diversidade do alunado presente hoje em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 21).

O PEI oferece suporte para a identificação dos recursos necessários para o desenvolvimento de uma proposta educacional inclusiva, respeitando o processo de aprendizagem dos alunos e incentivando a parceria entre toda equipe da escola nesse processo educativo.

Conforme Glat, Vianna e Redig (2012), trata-se de um

[...] planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

Uma vez que nem todo estudante que tem necessidades educacionais especiais precisa de auxílio mais individualizado, este planejamento pode levantar a importância de um profissional que o auxilie diariamente, possibilitando o entendimento de suas especificidades e minimizando barreiras que o impedem de desenvolver dentro da escola, complementando, assim, o trabalho realizado pelos regentes e/ou professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A LDBEN/1996 pontua em seu artigo 58, parágrafo 1º, que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996, p. 24). O artigo 29, inciso III, complementa que os sistemas de ensino assegurarão “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 24).

A Resolução CNE nº 02/2001, apresenta em seu artigo 6º que,

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
 III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001b, p. 02).

Conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008a, p.13).

O Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, pontua no artigo 1º, incisos I e II, respectivamente, que é dever do Estado, quanto às pessoas público da educação especial, a “oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação”, e a “adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011b, p. 01).

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 02 de outubro de 2009, em seu artigo 10, inciso VI, afirma que para a organização do PPP e oferta de AEE na escola, deve-se constar

[...] outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, 2009b, p. 02).

O artigo 12 destaca, ainda, que o professor do AEE deverá “[...] ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009b, p. 03).

A Lei Federal nº 12.764/2012 assegura no artigo 3º, inciso IV, parágrafo único, que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, [...] terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, p. 02).

A LBI/2015, artigo 3º, pontua definições de suma importância, entre elas:

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015, p. 02).

E no artigo 28, incube ao poder público:

V – Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Orientação aos Promotores de Justiça para Atuação no Direito à Educação Inclusiva 38 Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015, p. 07-08).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Plano Estadual de Educação de MS (2014-2024), exploram por meio das estratégias da Meta 4 cada uma dessas pontuações, e a Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019 traz de maneira clara e concisa a diferenciação entre os serviços de profissionais de apoio, sendo:

Art. 78. O serviço de profissional de apoio tem atribuições de natureza:

I – pedagógica: metodologias diferenciadas, adequação de recursos e ou outras estratégias que oportunizem o acesso ao currículo;

II – técnica: alimentação, higiene e locomoção, dentre outras atividades da mesma natureza.

§ 1º O profissional de apoio, nas atribuições de natureza pedagógica, atuará de forma colaborativa com o professor regente de classe comum;

§ 2º O profissional de apoio, nas atribuições de natureza técnica, poderá atuar com alunos matriculados em classe especial e ou em outros serviços, quando indicado por processo de avaliação pedagógica (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, p. 15).

No discurso da educação inclusiva, a política educacional brasileira se apoia “[...] especialmente no que tange à educação básica. Contudo, os mecanismos de que dispõe para evitar e minimizar a ‘exclusão’ escolar não superam os elementos que geram a desigualdade educacional relacionados a ensinar e aprender [...]” (GARCIA, 2004, p. 177).

Tais reflexões encaminham a discussão para o aprofundamento do acesso e permanência dos alunos da educação especial na escola comum, para o cumprimento da Meta 4, que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

ACESSO E PERMANÊNCIA NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo discutir o acesso e a permanência dos alunos da educação especial, na escola comum, para o cumprimento da Meta 4.

Garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os sujeitos no ambiente escolar é um desejo ambicionado por parte da sociedade mundial, iniciado em 1990 com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), seguida da Declaração de Salamanca (1994).

A última declaração salvaguarda o acesso à escola regular para alunos com necessidades educacionais especiais, com base em uma pedagogia centrada na criança, e adequada para as suas especificidades (SALAMANCA, 1994).

Dessa forma, buscava-se o ingresso e a permanência de todos os alunos na escola, na tentativa de igualar as oportunidades e garantir o pleno exercício da cidadania.

2.1 Acesso à Educação Básica

O acesso à educação básica em uma sociedade civil, manifesta as conexões entre o direito à educação e o desenvolvimento pleno do cidadão. “O termo civil aqui significa que a sociedade forma-se de cidadão, entendido como aquele que tem direitos e deveres” (VIEIRA, 2001, p. 12).

A educação como um dos direitos humanos com valor diretamente relacionado ao Estado Democrático de Direito, fundamenta-se nos conceitos de soberania, de cidadania, e nos valores humanos e sociais. Esses fundamentos estão relacionados com o Art. 205, da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que prescreve a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 107). Para tal direito ser efetivado, precisa-se de políticas que favoreçam o acesso, permanência e aprendizagem em idade escolar adequada dentro do sistema educacional.

A instigação da educação brasileira em matricular todos os alunos na escola é histórica. Em 1956, o presidente Juscelino Kubitschek, salientou em seu discurso de posse que o maior desafio da educação no Brasil era que

[..] 40% das crianças em idade escolar não estavam matriculadas na escola. O grande problema a resolver era abrir vagas para todos que completassem sete anos de idade, isto é, dar acesso a todas as crianças em idade escolar a uma

vaga na escola. Marcava-se aí o conceito de acesso como ‘porta de entrada’ no sistema de ensino (BRASIL, 2014d, p. 03).

Preocupação esta que perdurou até o ano de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que se destina às pessoas de quatro a dezessete anos de idade, de maneira obrigatória e gratuita, caracterizada pela pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A referida lei tem como finalidade o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 01).

A importância desta etapa de ensino como um direito indispensável do cidadão, para Cury (2002), vai além do dever do Estado em proporcionar de forma gratuita, tornando-o acessível à população. Sendo assim, “[...] o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos” (CURY, 2002, p. 248).

O Art. 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. [...]
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. [...] (UNESCO, 1998, p. 05).

Embora o direito à educação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tenha se assegurado por meio da CF/1988, preferencialmente no ensino regular, foi a partir da Declaração de Salamanca (1994) que as políticas públicas educacionais nacionais iniciaram a ampliação do atendimento a esses estudantes, inicialmente por intermédio das classes especiais, conforme dados estatísticos nacionais.

Elogiadas em sua essência especialmente pela característica de funcionamento em um ambiente escolar menos restritivo do que as instituições especializadas, as classes especiais foram marcadas por um trabalho didático-pedagógico diferenciado (DENARI, 2014, p. 45).

Tabela 2 – Número Total de Estabelecimentos com a Modalidade de Ensino em Educação Especial (1994 a 2000)

Regiões Geográficas	1994	1996	1998	1999	2000
<i>Brasil</i>	...	6.313	6.557	6.716	6.750
Norte	...	547	612	633	609
Nordeste	...	884	981	997	1.028
Sudeste	...	2.229	2.343	2.425	2.492
Sul	...	1.896	2.029	2.043	2.039
Centro-Oeste	...	757	592	618	582

FONTE: <http://portal.inep.gov.br>², acesso em 15 jun. 2020

A partir do ano de 1996, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), levantou o quantitativo de 6.313 estabelecimentos que oportunizaram a educação especial no Brasil, havendo um aumento de 6,47% no início do século 21 (BRASIL, 2003a).

Conforme o Decreto Federal nº 3.298/1999, Art. 24, parágrafo 2º, “A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios” (BRASIL, 1999c, p. 07).

Levando em consideração as regiões demográficas, o Norte do país apresentou um aumento de 13,58% na oferta desta modalidade de ensino entre os anos de 1996 e 1999, entretanto, houve uma queda de 3,79% entre os anos de 1999 e 2000 (BRASIL, 2003a).

A região Nordeste iniciou em 1996 com 884 estabelecimentos, computando no ano de 2000 um total de 1.028, caracterizando um crescimento de 14% em sua oferta.

O Sudeste e o Sul do país apresentaram o maior quantitativo de promoção da educação especial, onde 2.229 e 1.896 locais, respectivamente, obtiveram um crescimento de 10,55% e 7%, de 1996 a 2000 (BRASIL, 2003a).

Finalizando, o Centro-Oeste começou a sua oferta com 757 estabelecimentos e fechou em 2000 com uma queda significativa de 23,11%, mostrando falhas no processo de ascensão na região (BRASIL, 2003a).

² Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/A+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+na+d%C3%A9cada+de+90+1991-2000/a7104bbb-9446-499d-b649-78ed7ae4c07b?version=1.0>

Tabela 3 – Número de Estabelecimentos de Ensino Regular com Classe(s) Especiais(s) (1998 a 2000)

Regiões Geográficas	1998	1999	2000
<i>Brasil</i>	4.570	4.604	4.539
Norte	531	537	514
Nordeste	722	716	732
Sudeste	1.541	1.572	1.585
Sul	1.368	1.344	1.313
Centro-Oeste	414	435	395

FONTE: <http://portal.inep.gov.br>³, acesso em 15 jun. 2020

Dentre o número total de estabelecimentos no Brasil com a modalidade de ensino em educação especial, temos em sua maioria os que ofertaram o ensino regular com classes especiais, totalizando em 1998, 4.570 e no ano de 2000, 4.539. Ou seja, até 2000 o percentil no ensino regular era de 67,24%, apesar da queda de 1,41% entre 1999 e 2000 (BRASIL, 2003a).

Entre as três regiões que mais promoveram a educação especial no ano de 2000, temos o Sudeste com 1.585 estabelecimentos, o Sul com 1.313 e o Nordeste com 732. Em seguida, o Norte com 514 locais, e novamente com a menor oferta o Centro-Oeste com 395 (BRASIL, 2003a).

Essa atividade é respaldada pela LDBEN/1996, ao dizer que os serviços de apoio especializados serão disponibilizados na escola regular, quando necessário, para um melhor atendimento das especificidades dos alunos da educação especial (BRASIL, 1996).

Tabela 4 – Número de Estabelecimentos Exclusivamente de Educação Especial (1998 a 2000)

Regiões Geográficas	1998	1999	2000
<i>Brasil</i>	1.987	2.112	2.211
Norte	81	96	95
Nordeste	259	281	296
Sudeste	802	853	907
Sul	661	699	726
Centro-Oeste	178	183	187

FONTE: <http://portal.inep.gov.br>⁴, acesso em 15 jun. 2020

O quantitativo de locais cuja oferta dessa modalidade foi em estabelecimentos exclusivamente da educação especial, em todo o Brasil, se mostrou inferior as promovidas no ensino regular, mantendo em destaque as regiões Sudeste, Sul e Nordeste com mais promoção desse serviço.

^{3, 4} Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/A+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+na+d%C3%A9cada+de+90+1991-2000/a7104bbb-9446-499d-b649-78ed7ae4c07b?version=1.0>

Quando realizado o levantamento do percentil de escolas exclusivas em relação as escolas comuns, temos no ano de 2000, o Norte com 15,59%, Nordeste com 28,79%, Sudeste com 35,22%, Sul com 34,68% e o Centro-Oeste com 32,13%. Mostrando assim, que o processo de oferta no ensino regular foi, neste período, maior na Região Norte (BRASIL, 2003a).

Tabela 5 – Número Total de Matrículas de Alunos da Educação Especial (1994 a 2000)

Regiões Geográficas	1994	1996	1998	1999	2000
<i>Brasil</i>	...	201.142	293.403	311.354	300.520
Norte	...	17.538	22.721	22.654	20.795
Nordeste	...	30.096	45.195	49.116	47.465
Sudeste	...	94.642	128.415	136.338	132.683
Sul	...	41.110	72.141	77.836	76.736
Centro-Oeste	...	17.756	24.931	25.410	22.841

FONTE: <http://portal.inep.gov.br>⁵, acesso em 15 jun. 2020

Frente as matrículas desses sujeitos, apesar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não apresentar o quantitativo da população nacional com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no período de 1996 a 2000, é possível visualizar por meio dos dados do INEP, que houve um crescimento de 33,06% desse público nas escolas, apesar de uma queda de 3,47% de matrículas, entre os anos de 1999 e 2000 (BRASIL, 2003a).

Essa oscilação pode ser visualizada em todas as regiões, sendo o maior número de matrículas no ano de 1999, em quatro das cinco, seguidas de quedas no ano seguinte, levantando a possibilidade de este movimento estar estabelecido no Art. 24, inciso III, do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que conforme exposto, viabiliza a “[...] inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas” (BRASIL, 1999, p. 07), ampliando assim, os locais de atendimento.

Tabela 6 – Número de Matrículas de Alunos em Estabelecimentos de Ensino Regular com Classe(s) Especiais(s) (1998 a 2000)

Regiões Geográficas	1998	1999	2000
<i>Brasil</i>	83.201	84.669	81.400
Norte	13.012	11.971	10.609
Nordeste	14.617	15.225	15.769
Sudeste	31.992	32.595	32.239
Sul	16.992	17.888	16.633
Centro-Oeste	6.588	6.990	6.150

FONTE: <http://portal.inep.gov.br>⁶, acesso em 15 jun. 2020

^{5, 6} Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/A+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+na+d%C3%A9cada+de+90+1991-2000/a7104bbb-9446-499d-b649-78ed7ae4c07b?version=1.0>

Se levarmos em consideração que em 2000, existiam no país 4.539 estabelecimentos de ensino regular com classes especiais (Tabela 3) e um total de 81.400 alunos matriculados (Tabela 6), podemos dizer que cada escola contava com aproximadamente 17 alunos (BRASIL, 2003a). O maior número de matrículas se deu no ano de 1999, com exceção da região Nordeste, se destacando em 2000.

Nesse contexto, podemos falar em um processo de integração dos estudantes em questão, que “[...] refere-se a intervenções necessárias para as crianças com necessidades especiais acompanharem a escola; o trabalho é feito individualmente com as crianças e a escola fica fora do debate” (MASINI, 1999, p. 53).

Sasaki (1997) define integração como:

[...] o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. [...] a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (SASSAKI, 1997, p. 34).

Apesar do autor pontuar sobre a pessoa com deficiência, esta ação contempla todo o público alvo da educação especial, pois essas barreiras também estão presentes na vida dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isto é, esse foi um período onde o aluno fazia parte de uma prática seletiva, sendo necessário que ele se adaptasse a escola e não o contrário.

Tabela 7 – Número de Matrículas de Alunos em Estabelecimentos Exclusivamente de Educação Especial (1998 a 2000)

Regiões Geográficas	1998	1999	2000
<i>Brasil</i>	210.202	226.685	219.120
Norte	9.709	10.683	10.186
Nordeste	30.578	33.891	31.696
Sudeste	96.423	103.743	100.444
Sul	55.149	59.948	60.103
Centro-Oeste	18.343	18.420	16.691

FONTE: <http://portal.inep.gov.br>⁷, acesso em 15 jun. 2020

Seguindo o raciocínio anterior, as escolas exclusivamente de educação especial contavam com a maioria dos estudantes, visto que cada estabelecimento computava uma média

⁷ Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/A+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+na+d%C3%A9cada+de+90+1991-2000/a7104bbb-9446-499d-b649-78ed7ae4c07b?version=1.0>

de 47 matriculados (BRASIL, 2003a). Essa realidade mostrou que o processo de inclusão escolar ainda estava distante, uma vez que

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001b, p. 40).

Entre os anos de 2000 e 2010 diversas leis, decretos e resoluções foram publicadas como forma de assegurar e orientar o processo de inclusão dos estudantes da educação especial no sistema regular de ensino, tanto que em 2010 o número de matrículas aumentou significativamente. Essa mudança proporcionou uma outra divisão para análise do MEC/INEP, sendo possível identificar as matrículas nas classes comuns, diferenciando das classes especiais e escolas exclusivas na educação básica.

Tabela 8 – Número de Matrículas de Alunos da Educação Especial (2007 a 2010)

Brasil	2007	2008	2009	2010
Classes Comuns	277.446	342.933	351.879	441.851
Classes Especiais + Escolas Exclusivas (Escolas Especiais)	233.657	270.588	211.655	179.235

FONTE: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012, p. 27). Dados organizados pela autora (2020).

A matrícula do público da educação especial em classes comuns no ensino regular foi definida em tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, sendo este um desafio, uma vez que se faz necessário não apenas disponibilizar espaços escolares, mas realizar o atendimento educacional especializado, assegurando recursos e serviços, além de orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, respeitando as suas especificidades.

Este processo está sendo ampliado, como pode ser observado nos dados coletados. De 2007 a 2010 houve um crescimento de 37,2% frente a busca pela educação escolar no ensino regular em classes comuns, paralelo ao decréscimo de matrículas nas escolas especiais, deixando claro o início do acesso inclusivo no país (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012).

Podemos entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permitirá a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação

inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes [...] (DAMASCENO, 2012, p. 160).

Segundo Rodrigues (2006),

O conceito de inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar por princípio a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI), deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, dessa forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (RODRIGUES, 2006, p. 02).

Tabela 9 – Número de Matrículas de Alunos da Educação Especial (2011 a 2018)

Brasil	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Classes Comuns	509.637	568.920	595.843	644.687	693.174	740.011	831.101	937.731
Classes Especiais + Escolas Exclusivas (Escolas Especiais)	156.726	143.871	136.531	126.914	119.298	114.637	111.282	107.943

FONTE: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 49). Dados organizados pela autora (2020).

O aumento das matrículas em classes comuns continuou ao longo dos anos, assim como a queda delas nas escolas especiais. Entre os anos de 2011 e 2018 houve um crescimento de 45,65%, sem período de perdas, frente as matrículas na escola regular em classes comuns. No mesmo período, as escolas especiais declinaram 31,12% (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

O Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento e Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação (2020) acrescenta que houve uma variação de 7,4% entre os anos de 2013 e 2019 frente ao percentil de matrículas desses alunos na educação básica, em escolas comuns, em classes comuns, do país. Assim como, na região Centro-Oeste de 6,1% e no estado de MS de 5,6% (BRASIL, 2020c).

Tabela 10 – Percentual de Matrículas de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns (2013 a 2019)

Regiões Geográficas	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<i>Brasil</i>	85,3%	86,9%	88,3%	89,3%	90,8%	92,0%	92,7%
Centro-Oeste	87,7%	89,0%	89,7%	90,4%	97,9%	93,2%	93,8%
Mato Grosso do Sul	81,6%	83,6%	85,7%	86,4%	86,2%	86,7%	87,2%

FONTE: Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento e Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação (2020, p. 115). Dados organizados pela autora (2020).

Confirmando assim, a manutenção da oferta de vagas nas escolas para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para Lewin (2007), o acesso à escola apresenta um significado irrelevante se o resultado não estiver relacionado para além da matrícula, isto é, a frequência regular do estudante, o avanço nos anos escolares nas idades correspondentes, e a aprendizagem significativa com utilidade. A ausência desses aspectos comprometeria o próprio conceito em questão.

Acesso, portanto, implica em que todas as crianças e jovens tenham não só o direito assegurado à matrícula na idade própria, mas também o direito de concluírem a escola básica na idade própria, com níveis de aprendizagem adequados (BRASIL, 2014d, p. 06).

Logo, o conceito de acesso não pode se caracterizar simplesmente pelo ingresso na escola, sendo relacionado unicamente as taxas de matrículas, e sim a um conjunto de fatores que definem a permanência dos estudantes ou que podem aumentar a evasão escolar, tais como: o não respeito as especificidades frente ao processo de aprendizagem, os recursos educacionais, a infraestrutura da escola, as metodologias empregadas, a formação e experiência dos docentes, as formas de avaliação e até mesmo as condições econômicas e sociais do referido aluno.

“O direito ao acesso é o instrumento necessário para se chegar ao objetivo principal que é o aprendizado, mas não pode ser um fim em si mesmo” (LEWANDOWSKI, 2018, p. 15). Sendo assim, não basta apenas viabilizar a entrada na escola, se faz necessário proporcionar ao aluno uma trajetória escolar de maneira equânime e com qualidade social.

Segundo o Art. 8, da Resolução CNE/CBE nº 04, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (BRASIL, 2010b, p. 06).

Um desenvolvimento democrático da educação demanda sim políticas para a universalização do acesso e a consolidação do ensino público, em todos os seus níveis, porém, se faz necessário, também, políticas focadas na permanência dos alunos no sistema educacional.

2.2 Permanência na Educação Básica

Tratando-se da permanência desses estudantes na escola comum, podemos iniciar a discussão a partir da análise do número de estudantes que iniciaram e terminaram a educação básica entre 2011 e 2019.

Tabela 11 – Número de Matrículas de Alunos da Educação Especial em Classes Comuns conforme Etapa de Ensino (2011 a 2019)

Brasil	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Educação Infantil	39.367	40.456	42.982	47.496	51.891	58.772	69.218	81.254	99.105
Ensino Fundamental	437.132	485.965	505.505	540.628	576.795	607.232	668.652	741.426	846.801
Ensino Médio	33.138	42.499	47.356	56.563	64.488	74.007	93.231	115.051	140.141

FONTE: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 49; 2020, p. 52). Dados organizados pela autora (2020).

Ao ponderar os dados dos Anuários Brasileiro da Educação Básica, publicados nos anos de 2019 e 2020, visualizamos que a etapa com maior quantitativo de estudantes da educação especial matriculados nas escolas comuns é no ensino fundamental, porém, algumas pontuações são necessárias.

O Censo Demográfico de 2010, referente a população com deficiência certificada, apresentou um quantitativo total de 385.303 mil pessoas entre zero e quatro anos, estando matriculadas 145.740 mil em creches ou escolas (CENSO, 2010, Tabelas 1.3.1 e 1.3.6). Ressalta-se que neste quantitativo não estão inclusas as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, visto que este público só começou a ser considerado como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, a partir da Lei nº 12.764/2012, e tampouco os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Contudo, faltam informações que permitam avançar na compreensão desse quadro. Os dados são relativos apenas a quem está na escola, via Censo Escolar. Não há estatísticas satisfatórias sobre as crianças e jovens pertencentes a esse grupo que não possuem acesso à Educação, pois o Censo Demográfico, além de ser decenal, ainda precisa aprimorar a forma de apuração e de coleta das informações sobre essa população (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019, p. 46).

Todavia, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) informa que apenas 39.367 mil matrículas na educação infantil foram realizadas no ano de 2011 (Tabela 11).

Tanto a CF/1988, quanto a LDBEN/1996, colocam a educação básica como obrigatória somente a partir dos quatro anos de idade na pré-escola, ou seja, exclui a creche e conseqüentemente as crianças de zero a três anos.

Em relação as pessoas com deficiência de seis a quatorze anos que deveriam estar no ensino fundamental, o censo não apresenta de maneira específica, entretanto, computa que a partir de quinze anos 25.766.944 milhões desses se apresentaram sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, e 5.967.894 milhões com o ensino fundamental completo ou médio incompleto (CENSO, 2010, Tabelas 1.3.1 e 1.3.7).

De 2011 a 2019 as oscilações de matrículas na classe comum (Tabela 9) ocorreram de maneira significativa. Na educação infantil, de 39.367 mil para 99.105 mil, apresentando um aumento de 60%; no ensino fundamental, de 437.132 mil para 846.801 mil, crescendo 48%; e no ensino médio, de 33.138 mil para 140.141 mil, ascendendo 76%.

Frente a essas informações, observa-se como referência o ano de 2019, e entende-se que a educação básica na escola comum não está sendo concluída por este público. Por mais que as matrículas da educação infantil para o ensino fundamental apresentem um crescimento de 88%, do ensino fundamental para o ensino médio o decréscimo é de 83%.

Ao avaliarmos as estatísticas sob a perspectiva da educação inclusiva, constata-se que a escola, tendo que se adaptar aos estudantes e não o contrário, apresenta variáveis importantes, uma vez que a inclusão escolar “[...] se propõe a promover o desenvolvimento acadêmico em sujeitos cujas condições intrínsecas, justamente, dificultam a aprendizagem pelos métodos tradicionais” (GLAT, 2011, 84).

A transformação de uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um processo político pedagógico complexo, que envolve atores (professores e alunos, e suas famílias) e cenários (escolas diferentes inseridas em diferentes comunidades) reais, e não basta para isso ter vontade política e disponibilizar recursos financeiros e /ou materiais (GLAT, 2011, p. 77).

Quando uma escola tradicional se torna inclusiva, deve rever a sua organização, estratégias pedagógicas, currículo, espaço físico, recursos materiais e de tecnologia assistiva, assim como a formação inicial e continuada de seus docentes, para que o atendimento às pessoas da educação especial seja realmente efetivado, valorizando a diversidade de aprendizagem, considerando que “só há educação, no sentido pleno do termo, se ela for inclusiva e reconhecer a diversidade” (BRASIL, 2008c, p. 63).

Conforme a Declaração de Salamanca (1994),

[...] os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (SALAMANCA, 1994, p. 01).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto Federal nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, pontua em seu Art. 28, que se faz necessária a adoção de medidas que estimulem o estudante a frequentar a escola, diminuindo a evasão escolar (BRASIL, 1990b, p. 07).

A permanência do estudante está diretamente relacionada com o quanto a escola é inclusiva, visto que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (SALAMANCA, 1994, p. 01), e não sendo essas respeitadas, o fracasso escolar e o abandono são certos, pois, “[...] para que a diferença não reproduza desigualdades, não basta que todos os alunos tenham igualdade de oportunidade de acesso à escola” (GLAT, 2011, p. 78).

[...] pedagogia centrada na criança. [...] A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar (SALAMANCA, 1994, p. 04).

A LDBEN/1996 garante em seu capítulo V, Art. 58, parágrafo 1º, que quando se fizer necessário o sistema educacional deverá disponibilizar, na escola regular, serviços de apoio especializado, a fim de atender às especificidades dos alunos da educação especial.

Tratando-se dos alunos com deficiência, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Federal nº 6.949/2009, pontua no Art. 24, que os Estados Partes assegurarão que

[...]
 c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009a, p. 11).

Em relação aos estudantes com altas habilidades/superdotação, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, traz em seu Art. 8, inciso IX, que a escola deve proporcionar

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001b, p. 03).

Quanto aos educandos com transtornos globais do desenvolvimento, o seu amparo legal específico se encontra na Lei nº 12.764/2012, apresentando como direito deste público um acompanhante especializado, nas classes comuns, quando comprovada a necessidade (BRASIL, 2012).

Ressalta-se, ainda, que a CF (1988), o ECA (1990), a LDBEN (1996), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outros documentos oficiais, tratam de todos os estudantes da educação especial e suas especificidades como já visto anteriormente. Para tanto, discutiremos aqui essas especificidades educacionais.

2.2.1 Acessibilidade

A CF/1988, por meio da Emenda Constitucional nº 65/2010, garante em seu Art. 227, parágrafo 1º, inciso II, a

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 77).

O Art. 9, do Decreto Federal nº 6.949/2009, trata especificamente sobre a acessibilidade, onde,

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2009a, p. 06).

Em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver Sem Limites, instituído pelo Decreto Federal nº 7.612, de 17 de novembro, apresenta entre suas diretrizes, em seu Art. 3, inciso VII, a “ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade”, já que um dos seus eixos, conforme o Art. 4, inciso IV, é a acessibilidade (BRASIL, 2011a, p. 01).

A LBI/2015 traz em seu Art. 3, inciso I, que acessibilidade é a

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p. 24).

A referida lei versa sobre a garantia do direito de ir e vir, que se dá por meio da extinção de barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação para orientação de todos.

Conforme o Art. 3, inciso IV, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, podemos compreender o conceito de barreiras como “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade [...]” (BRASIL, 2015, p. 24).

Para que ocorra a eliminação dessas barreiras, é fundamental o cumprimento pleno, por meio de planos, programas e projetos, públicos ou privados, das condições estabelecidas nas Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, regulamentadas pelo Decreto Federal nº 5.296/2004, visto que

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011b, p. 01).

Além disso, existe a proposta do Desenho Universal, que é a “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, p. 24). O conceito desse surge na “[...] perspectiva inclusiva, de maneira a permitir a construção do design e da arquitetura acessíveis, sem necessidade de adaptações pontuais” (CAMARGO, 2017, p. 01).

Portanto, podemos considerar que a partir do momento em que há uma reorganização do ambiente, será possível o acesso e a integração plena do sujeito, inclusive nos aspectos funcionais e psicológicos, pois a “[...] a acessibilidade se constitui como uma quebra de paradigmas, de uma perspectiva meramente adaptacionista da pessoa com deficiência para uma perspectiva de direito e funcionalidade” (FERNANDES; ORRICO, 2012, p. 99).

No ano de 2007 foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), articulado com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e vinculado ao MEC, o Programa Escola Acessível, que tem como finalidade promover a acessibilidade e permanência dos alunos da educação especial, destinando recursos financeiros às escolas públicas da educação básica (BRASIL, 2011c).

Em 2018, foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução nº 20, de 19 de outubro, definindo condições e prazos para a utilização dos recursos do Programa, até o final do ano vigente. O Art. 10 da referida resolução afirma que

Os recursos financeiros de que trata essa Resolução deverão ser empregados em: I - aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora; II - aquisição de jogos pedagógicos; III - aquisição de cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis e mobiliários acessíveis; e IV - aquisição de outros produtos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2018b, p. 04).

2.2.2 Tecnologia Assistiva

Conforme Bersch (2013), a Tecnologia Assistiva (TA) é uma assistência que promove a expansão de habilidades funcionais, no momento deficitárias, e a possibilidade de realizar ações desejadas, porém, impossibilitadas ou limitadas devido a uma deficiência ou defasagem.

Com a TA, o estudante tem a possibilidade e oportunidade da ampliação de suas habilidades funcionais, por meio de estratégias, metodologias, recursos, dispositivos e equipamentos, com o objetivo deste sujeito adquirir o máximo possível de qualidade de vida, independência, autonomia e inclusão (BRASIL, 2015).

Em 06 de novembro de 2019, foi publicado o Decreto Federal nº 10.094, que dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva, órgão

Destinado a assessorar na estruturação, na formulação, na articulação, na implementação e no acompanhamento de plano de tecnologia assistiva, com vistas a garantir à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos e serviços que maximizem sua autonomia, sua mobilidade pessoal e sua qualidade de vida, observado o disposto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2019a, p. 01).

Segundo Sasaki (1996), a tecnologia assistiva destina-se a

[...] dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes, então, podem ser uma cadeira de rodas de todos os tipos, uma prótese, uma órtese, uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras) (SASSAKI, 1996, p. 01).

Destina-se, portanto, a um vasto público, favorecendo a acessibilidade e o desenvolvimento de habilidades para que o processo de ensino aprendizagem ocorra efetivamente no contexto educacional, por meio de recursos pessoais de mobilidade; softwares que proporcionam uma comunicação alternativa e aumentativa; teclados virtuais com varreduras e acionadores; mouses adaptados; textos ampliados, em Braille, com símbolos; mobiliário ajustado; lupas manuais, entre outros.

“A aplicação de Tecnologia Assistiva abrange todas as ordens do desempenho humano, desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividades profissionais” (CAT, 2009, p. 11).

Deste modo, esse suporte não se limita apenas a objetos e recursos tecnológicos, visto que está presente até mesmo nas adaptações e adequações realizadas pelo professor em sua metodologia, a partir da criação de técnicas diferenciadas para que o estudante da educação especial desenvolva suas habilidades e aprendizagem em sua totalidade, promovendo autonomia, rompendo barreiras intelectuais e práticas, construindo assim, sua autoconfiança, bem como sua real capacidade dentro deste ambiente.

2.2.3 Projeto Político Pedagógico Inclusivo

Conforme Neves (1995), o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento de suma importância que

Mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (NEVES, 1995, p. 110).

Portanto, o PPP é um instrumento de organização e direcionamento, base para a construção da identidade da escola, no qual definem-se caminhos e metas, com o objetivo de ter claro o tipo de sociedade e cidadão que será formado. O documento é organizado com a contribuição de todos de maneira democrática, buscando assim um ensino efetivo.

A LDBEN/1996 determina em seu Art. 12, incisos I e VII, que os estabelecimentos de ensino deverão “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica”, manter informado os respectivos responsáveis legais frente a frequência e rendimento dos estudantes, além de esclarecer como está sendo executada essa proposta (BRASIL, 1996, p. 05). O documento prevê, ainda, a incumbência dos docentes em fazer parte do processo de elaboração da proposta pedagógica, construção e cumprimento dos planos de trabalho, segundo exposto no Art. 13, incisos I e II (BRASIL, 1996).

Conforme disposto no Decreto Federal N° 7.611/2011, no Art. 2, parágrafo 2º, no que tange a educação especial,

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011b, p. 01).

A LBI/2015, em seu Art. 28

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, p. 06).

O PPP da escola, frente a proposta de uma educação que sustenta a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve

refletir a realidade e as especificidades desses estudantes, no que se refere ao ambiente escolar de maneira mais ampla, que sofre influências e influencia constantemente o processo de ensino aprendizagem. Logo, o PPP “[...] é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 2003, p. 11-12), no qual seus princípios e fundamentos precisam se apresentar de maneira coesa a uma educação para todos, devendo ser vivenciado a todo momento.

O PPP inclusivo, segundo Beyer (2006, p. 75),

[...] objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas (BEYER, 2006, p. 75).

É nesse projeto que a escola se estabelece frente ao compromisso de uma educação efetiva para todos os seus estudantes. Desse modo, “[...] não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo” (BRASIL, 2001b, p. 29).

Nesse documento, aspectos relacionados a adequação curricular e as práticas pedagógicas, como a avaliação diferenciada, deverão ser discutidas e praticadas para que o progresso escolar dos estudantes seja favorecido, respeitando suas particularidades educacionais.

“Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica” (BRASIL, 2006b, p. 60).

Com o objetivo de tornar o currículo adequado e que considere as dificuldades frente ao processo de aprendizagem, devido as necessidades educativas especiais do público da educação especial, se faz necessário compreender “[...] o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno” (BRASIL, 2006b, p. 60).

A Declaração de Salamanca (1994) proclama que

O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 08).

De acordo com o Ministério da Educação, as adaptações curriculares são

Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b) de participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; (BRASIL, 2000, p. 7).

Quanto ao processo avaliativo do conhecimento pedagógico adquirido, este deve ser realizado com a intenção de alcançar um entendimento escopo frente as possíveis barreiras vivenciadas e conseqüentemente impeditivas de uma evolução educacional, levando em consideração as seguintes variáveis: “as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas” (BRASIL, 2006b, p. 34).

A LDBEN/1996 em seu Art. 24, inciso V, define critérios frente ao rendimento escolar dos estudantes, caracterizando assim a avaliação como um processo contínuo e cumulativo, ou seja, prevalecendo os “[...] aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, além das possibilidades de “[...] aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” e “[...] avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, p. 08).

Sendo assim, esse processo deve ser entendido como uma permanente análise, a fim de identificar as dificuldades, habilidades e potencialidades dos alunos, bem como as condições da escola para responder a essas demandas.

2.2.4 Plano Educacional Individualizado

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é definido por Glat e Pletsch (2013) como:

[...] um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma. É uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares (GLAT; PLETSCHE, 2013, p. 22).

Deste modo, podemos afirmar que esse é um fator de grande importância para a reestruturação das práticas pedagógicas, por meio de um trabalho colaborativo entre os professores de classe comum e o professor do atendimento educacional especializado.

O Decreto Federal nº 7.611/2011, determina em seu Art. 1, inciso VI, que o Estado deverá promover a “[...] adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena” (BRASIL, 2011b, p. 01), conseqüentemente “[...] favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015, p. 06).

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, pontua que para o estudante ter a possibilidade de desenvolver uma aprendizagem significativa, se faz necessário o uso de instrumentos adequados e individualizados, além do seu empenho, envolvimento, memorização de informações e motivações intrínsecas, do contrário, sua compreensão se apresentará de maneira falha e superficial (BRASIL, 1997).

“A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça” (BRASIL, 1997, p. 65).

2.2.5 Formação de Professores

Para que o processo de aprendizagem seja realizado de forma efetiva, a escola deverá demandar tempo e energia com os seus docentes e agentes educacionais frente as formações continuadas, uma vez que a proposta didática tradicional continua a ser seguida, e as especificidades dos alunos continuam a ser desconsideradas (GLAT, 2011). Além disso, a escola deverá garantir a formação inicial.

Para tanto, a LDBEN/1996 traz em seu Art. 59, inciso III, que os sistemas de ensino deverão assegurar a capacitação de professores do ensino regular no âmbito da educação especial, além dos professores que realizarão o atendimento educacional especializado, sendo necessário que eles tenham especialização em nível médio ou superior (BRASIL, 1996).

Tratando-se da formação inicial desses professores, em 2002, discretamente, a Resolução nº 1, de 18 de fevereiro, determina em seu Art. 6, parágrafo 3º, inciso II, que os cursos de licenciatura abordem em seus currículos a definição de conhecimentos relativos as particularidades dos alunos com necessidades educativas especiais. No mesmo ano, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril, no Art. 4, garante que

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras,

como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002b, p. 01).

Contudo, nesse mesmo Decreto Federal, a libras é posta como uma “[...] disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação [...]”, conforme o Art. 3, parágrafo 2º (BRASIL, 2005a, p. 01), não sendo assegurado que todos os professores, que tenham em suas salas de aula estudantes surdos, serão formados para atuar com os mesmos de maneira eficaz.

Apenas no ano de 2019, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno nº 2, em 20 de dezembro, foi resolvido no Art. 12, parágrafo único, inciso V, que todos os cursos de licenciatura deverão abordar em seu currículo conhecimentos referentes aos “[...] marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019b, p. 06). Contudo, não sendo ainda suficiente, se faz necessária a formação continuada.

Em suas salas de aula lotadas estão integrados os alunos com funcionamentos diferenciados em relação as questões cognitivas, sensoriais, motoras, sociais e comportamentais, desafiando as equipes pedagógicas das escolas, em destaque os docentes, no que se refere a todo o processo de ensino aprendizagem, pois as diferentes formas de ensinar e aprender são exigidas, sendo necessário rever seus conceitos.

Porém, temos como resultado alunos negligenciados ou “[...] com atividades pouco significativas no contexto de aula, sem participação efetiva na programação do grupo, e conseqüentemente sem acesso real à aprendizagem” (GLAT, 2011, p. 83).

O Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, propunha consolidar um sistema de educação inclusivo, partindo da formação de gestores e educadores, visando a garantia de acesso, permanência e qualidade no ensino dos alunos com necessidades educativas especiais, incluindo-se os da educação especial no ensino regular (BRASIL, 2005b).

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), possuem em sua estrutura base, a formação de professores e profissionais da educação para que possam atuar com esta especificidade e promover de fato a inclusão destes estudantes nas classes comuns, visando o pleno desenvolvimento das habilidades (BRASIL, 2006a).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta como um dos seus objetivos a “formação de professores para o atendimento

educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008a, p. 10).

A Lei nº 12.764/2012, em seu Art. 2, inciso VII, tem como uma de suas diretrizes o “[...] incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista [...]” (BRASIL, 2012, p. 01), porém, não se refere de modo específico a educação.

A Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 28, inciso X, traz o encargo ao poder público de assegurar a realização de formações de professores da classe comum e do AEE, por meio de práticas pedagógicas inclusivas em seus programas (BRASIL, 2015).

2.2.6 *Ensino Colaborativo*

Como auxílio aos professores do ensino regular, a Lei nº 12.764/2012 garante ao estudante com Transtorno do Espectro Autista, após comprovada a real necessidade, um acompanhante especializado, porém, não deixa claro o que seria este profissional, ficando assim, a cargo de cada sistema educacional, por meio de seus Conselhos de Educação, a definição desse serviço.

Nesses casos de acompanhante especializado em classe comum ou até mesmo de professor da sala de recursos multifuncionais, ambos capacitados em AEE, o trabalho colaborativo junto ao professor regente se caracterizaria como um ensino, no qual eles “[...] dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (FERREIRA et al., 2007, p. 01). Sendo assim, todos os sujeitos que contribuem com o processo educacional, compartilharão responsabilidades frente a tomada de decisões e a qualidade da execução delas.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o ensino colaborativo ou coensino

[...] é uma estratégia de inclusão escolar, ou seja, busca favorecer a participação e a aprendizagem da criança na classe comum, e foi desenvolvida para evitar sistemas de retiradas ou de escolarização separadas de alunos da população alvo da educação especial (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 108).

Como suporte legal para esta prática, a Resolução nº 02/2001, afirma em seu Art. 8, que

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: [...]a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-

intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (BRASIL, 2001b, p. 02).

Pensando em uma escola inclusiva, que visa a efetivação da aprendizagem de seus estudantes, tendo como alicerce um ensino colaborativo, podemos afirmar que a parceria entre o professor regente e o professor do atendimento educacional especializado, sendo este como acompanhante especializado ou de sala de recursos multifuncional, é imprescindível.

2.2.7 Sentimento de Pertencimento

Cabe ressaltar, que se este estudante não se sentir parte desse processo de ensino aprendizagem, de nada adiantará todos esses recursos, adaptações, adequações e funcionamentos.

Baumeister e Leary (1995), foram os primeiros autores a abordarem a necessidade de pertencimento, definida como um processo motivacional que todas as pessoas buscam para manter relações sociais recompensadoras, profundas e positivas, podendo inclusive influenciar nos aspectos psicológicos e cognitivos.

“Dessa forma, ela se refere não só a necessidade de estar inserido em um grupo, mas a qualidade dos laços estabelecidos com outros indivíduos e o sentimento de aceitação presente (GASTAL; PILATI, 2016, p. 286)”.

A necessidade de pertencimento promove influência em como o sujeito percebe o meio social e se comporta, ou seja, a estima da aceitação e o ato de estabelecer relações interpessoais, tornam as pessoas mais bem adaptadas no que se refere a um funcionamento social (GASTAL; PILATI, 2016).

Essa também poder ser compreendida com base em um fundamento das relações interpessoais, que pontua três necessidades básicas em relação ao comportamento de pessoas em um determinado grupo, sendo elas: a inclusão, relacionada ao desejo de pertencer ou incluir outros indivíduos em um círculo de comuns; o afeto, ou o desejo de ser amado por outros e amar; e o controle, que abrange o desejo do poder sobre os demais ou até mesmo, de conceder o poder sobre si aos outros (SCHUTZ, 1978).

Tratando-se do ambiente escolar, este é visto como uma instituição social, uma vez que possui como finalidade a preparação intelectual e moral dos sujeitos, além de ocorrer a construção das relações sociais (SILVA; FERREIRA, 2014).

Conforme Canivez (1991), a escola

[...] passa a ser o espaço social, depois da família: A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (CANIVEZ, 1991, p. 33).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009),

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 994).

Para que a aprendizagem aconteça, o estudante da educação especial deve ser reconhecido como um ser social, sentindo-se pertencente a escola, além de apresentar especificidades educacionais, sendo necessária uma proposta pedagógica diferenciada e estruturada, a partir de ambientes acessíveis, assim como a tecnologia assistiva, para que haja o máximo de autonomia e independência; projeto político pedagógico inclusivo, proporcionando adequações de conteúdo; flexibilização curricular e processo avaliativo distinto; plano educacional individualizado; formação de professores; e conseqüentemente, um ensino colaborativo.

Porém, como todo esse processo objetiva o desenvolvimento integral do ser humano, além do seu papel na sociedade, se faz necessário o apoio e o suporte das duas principais instituições responsáveis por esses estudantes: a família e a escola.

As garantias fundamentais, as declarações e a CF/1988, apresentam os aparelhos indispensáveis para o cumprimento dos principais direitos humanos, como a liberdade, a segurança, a vida e a propriedade, incluindo os “[...] direitos educacionais especialmente do aluno, do professor, da escola e da família” (VIEIRA, 2001, p. 16).

Portanto, o direito à educação demanda para a sua efetividade “[...] estruturas que assegurem o acesso, a permanência, a aprendizagem, a conclusão na idade-certa, educação para todos, isto é, elementos que façam valer esse direito [...]” (LEWANDOWSKI, 2018, p. 100).

2.2.8 Relação Família e Escola

A instituição familiar e a educacional partilham de funções políticas, sociais e educacionais, sendo fundamentais para a construção dos processos evolutivos dos sujeitos, conforme favorecem e intervêm em sua formação (REGO, 2003).

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Quando falamos em educação especial na perspectiva inclusiva, ou seja, esse estudante matriculado na escola comum, em classe comum, conforme os dados pontuados na Tabela 09, um dos maiores desafios frente a essa ação é a evasão e repetência escolar. “Sabe-se que a estrutura familiar tem um forte impacto na permanência do aluno na escola [...]” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 27). Toda via, sem a partilha da responsabilidade entre família e escola frente ao processo de ensino aprendizagem os números de matrículas continuarão a cair.

Conforme Dessen e Polonia (2007) um dos desafios da relação família e escola, é a ausência da compreensão da equidade das competências e o compartilhamento das obrigações, em um espaço da instituição educacional, que não administra em seus espaços sociais e acadêmicos a diversidade de segmentos de uma comunidade.

Para contribuir com a transformação desse paradigma a escola deverá repensar sua cultura vigente e fazer uso do projeto político pedagógico como forma de promoção da inserção inicial desses estudantes, um vez que este tem por função a organização e o planejamento de ações educacionais (CARNEIRO, 2003).

Ainda, as formas de avaliação adotadas, bem como as estratégias para superar as dificuldades presentes no processo ensino-aprendizagem, de maneira a incluir a família, exigem que as escolas insiram essa discussão no projeto pedagógico, como forma de assegurar a sua compreensão e efetivar a participação dos pais que é ainda um ponto crítico na esfera educacional (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 28).

Desta forma os resultados acadêmicos quantitativos se tornar secundários frente a real expressão das habilidades, potencialidades e dificuldades dos estudantes da educação especial,

e conseqüentemente passível de uma avaliação mais fidedigna de seu funcionamento social, comportamental e cognitivo.

2.3 Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e a Educação Especial

O PNE (2014-2024) “[...] é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014e, 07). Esse possui quatorze artigos, complementado, em seu anexo, por vinte metas que envolvem aspectos centrais de lutas empreendidas por distintas organizações da sociedade civil. De forma mais específica ao assunto concernente a este estudo, a Meta 4 estipula a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para a população de quatro a dezessete anos de idade que tenha deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação até o final da vigência do plano (BRASIL, 2014).

Podemos compreender como meta “[...] os passos a dar na caminhada, o quanto se pretende caminhar, onde chegar em determinado tempo. Por isso, alguns preferem definir as metas como objetivos quantificados e datados” (BORDIGNON, 2011, p. 34).

O texto da Meta 4 do PNE (2014-2024), gerou inúmeros debates ao longo de sua tramitação no congresso nacional. Nesses debates, diversas correlações de forças podem ter sido estabelecidas, tanto no próprio congresso, quanto nas conferências realizadas em espaços similares. De forma gradativa, os debates organizaram-se ao redor do investimento público na educação escolar e, no caso da Meta 4, se vincularam-se às preocupações mais relacionadas ao financiamento dos espaços e serviços de apoio à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (SOBRINHO *et al.*, 2016).

O artigo 8º do PNE (2014-2024), informa que deve ser assegurado o atendimento as necessidades específicas na educação especial, garantindo um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como a articulação interfederativa na implementação de políticas de educação (BRASIL, 2014e).

A Meta 4 do atual PNE, propõe a universalização da escola para a população de quatro a dezessete anos, público-alvo da educação especial, além do Atendimento Educacional Especializado a ser realizado, de preferência, na rede regular de ensino, com garantia do sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014e).

Pode-se dizer que só o fato de se propor universalização do acesso à escola para esse público alvo já soa como uma utopia, tendo em vista que muitos alunos que não integram esse grupo ainda estão excluídos do processo de escolarização [...]. Além disso, torna-se necessário criar mecanismos sólidos para que se implemente uma universalização do atendimento desse público em apenas dez (10) anos (SILVA JR.; FELÍCIO, 2015, p. 809).

Nesse sentido, é mantida a possibilidade desse atendimento em distintos espaços e em parceria com instituições. Para que essa meta seja cumprida, são propostas dezenove estratégias, entre elas: a oferta de educação bilíngue; o repasse financeiro às escolas públicas e instituições especializadas; a implementação das salas de recursos multifuncionais; a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado; e a manutenção e ampliação de programas suplementares.

As estratégias definem o como e com o que caminhar, como superar ou contornar os obstáculos, as limitações para atingir os objetivos e suas metas. De origem militar, o termo grego *stratègós* significava a arte do general, ou seja: a arte do comando, da liderança. Hoje, estratégia é definida, tanto por Aurélio quanto por Houaiss, como a arte de utilizar os recursos e as condições favoráveis disponíveis para alcançar objetivos. Podemos dizer que são os processos, os procedimentos da caminhada, a arte e o modo do caminhar rumo aos objetivos/metastas (BORDIGNON, 2011, p. 34).

Ao analisarmos as estratégias da Meta 4, em se tratando do acesso e permanência destes estudantes, na educação básica, no sistema regular de ensino, algumas se destacaram:

Quadro 1 – Estratégias da Meta 4 do PNE (2014-2024) frente ao Acesso e Permanência das Pessoas Público Alvo da Educação Especial

Acesso	Permanência
4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;	4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;	4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica,

	conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
*	4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
*	4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
*	4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;
*	4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
*	4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
*	4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

*	4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
---	--

FONTE: <http://pne.mec.gov.br/>, acesso em 15 jun. 2020

Em uma de suas estratégias, o PNE (2014-2024) trata da garantia da educação em tempo integral aos educandos público-alvo da educação especial, podendo ser ofertada na própria escola ou em instituições especializadas. O AEE já possui um caráter de educação integral, considerando que deve ser ofertado no contra turno das aulas. Todavia, o poder público deve garantir que esses estudantes tenham o AEE oferecido na mesma escola em que estudam ou em instituições especializadas próximas de suas residências.

Os entes federados podem criar diversas ações para alcançar, até o fim da década em decorrência, a universalização do ensino, especialmente no que tange ao ingresso e permanência dos educandos público-alvo da educação especial na educação básica.

Silva Jr. e Felício (2015) enfatizam que isso não é tarefa fácil, mas com investimentos e com a inserção da educação na agenda do poder público, é possível operar significativas mudanças. Ao mesmo tempo explicam que o PNE (2014-2024) prevê uma mobilização intensa da sociedade na elaboração de planos municipais e estaduais, entendendo que a velocidade em que os debates ocorrem, pode variar conforme contextos distintos. Assim, para contemplar a Meta 4, que prevê a universalização do acesso de estudantes público-alvo da educação especial na escola, torna-se necessário que os profissionais da educação articulem e mobilizem diretrizes condizentes às especificidades de cada município.

Na elaboração de planos que acarretem respostas efetivas aos problemas da educação, estados e municípios devem observar as diretrizes da CF/1988, especialmente sobre o financiamento da educação. Nesse sentido, a União não deve gastar menos de 18% de sua receita e os estados, Distrito Federal e municípios, menos de 25% de sua receita com a educação. Os planos devem contemplar o financiamento projetado para a década, norteando investimentos que devem ser realizados nos diferentes sistemas de ensino para que todos os estudantes sejam atendidos em suas especificidades.

Faz-se mister que o PNE enquanto política pública educacional e social não se torne apenas utopia, mas concretize-se enquanto realidade presente no

cotidiano das escolas brasileiras. Portanto, o grande desafio dos pesquisadores e profissionais da educação que se debruçam no campo das políticas públicas é não somente questionar as demandas da legislação atual para a escolarização destes estudantes, mas problematizar que os discursos devem garantir e reconhecer as conquistas históricas dos movimentos sociais e dos direitos humanos (SILVA JR., FELÍCIO, 2015, p. 818).

Em um estudo realizado em 2010 e atualizado em 2014, constatou-se que apenas 46% dos estados brasileiros possuíam Planos Estaduais de Educação (PEE) aprovados por lei, excluindo-se o Distrito Federal e fazendo-se apenas presente nas regiões: sudeste – Rio de Janeiro e Minas Gerais; nordeste – Alagoas, Bahia, Paraíba e Pernambuco; norte – Amazonas, Pará e Tocantins; e, centro-oeste – Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. A região sul ficou de fora desses resultados (SOUZA; MENEZES, 2015).

Conforme Souza e Menezes (2015), em 54% das unidades federativas restantes, o cenário é de descaso do poder público estadual em relação à atribuição de importância ao PEE, tanto pelo poder executivo quanto pelo legislativo. Isso se dá em função da incipiência das iniciativas direcionadas à sua consecução e, também, pelo desencontro ou inexistência de informações sobre o estado de sua constituição e/ou tramitação parlamentar.

Tendo como base pouquíssimos estudos acadêmicos sobre os PEEs, nota-se uma preocupação central nas análises, que pairam, de forma característica, sobre o exame da problemática da participação sociopolítica em sua elaboração. De maneira geral, essas pesquisas comprovam a existência de uma fragilidade nas práticas democrático-participativas direcionadas à elaboração dos planos (SOUZA; MENEZES, 2015).

É importante lembrar que a gestão democrática constrói uma escola democrática. Uma escola democrática exige criação de posturas, estruturas, processos participativos e vivências democráticas, reforçando o papel político, coletivo e educativo dos alunos, entendendo a escola como espaço de salvaguardar os direitos de todos os cidadãos. Esse ambiente é propício para a inclusão e a integração das pessoas com deficiência.

No capítulo seguinte, investigou-se as iniciativas do governo estadual de universalizar o acesso e permanência do público da educação especial na escola comum, em classe comum, para a efetivação da Meta 4 do PEE/MS (2014/2024).

CAPÍTULO 3

META 4 DO PEE/MS NO ÂMBITO DO ACESSO E PERMANÊNCIA

Este capítulo tem por objetivo expor os resultados da investigação a respeito das iniciativas do governo estadual (meios e modos) de universalizar o acesso e permanência do público da educação especial na escola comum, em classe comum, para a efetivação da Meta 4 do PEE/MS (2014/2024). Este objetivo específico reflete um dos princípios da educação universal, no qual afirma que todas as pessoas têm direito à educação de qualidade e, para tanto, em um primeiro passo precisam do acesso e permanência na escola.

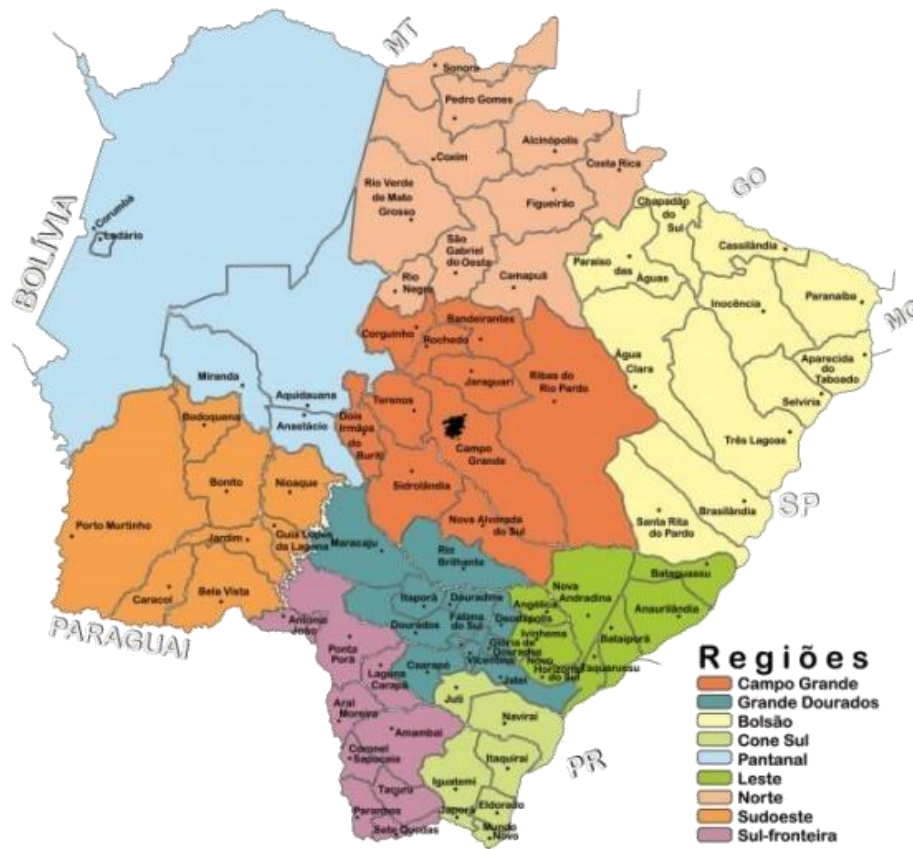
Embora a meta explicita o acesso à educação básica, a permanência no texto principal está implícita no Atendimento Educacional Especializado, que visa um planejamento com meios e modos de garantir a permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não apenas aos espaços físicos da escola, tais como: salas de aula, quadras, bibliotecas, banheiros, mas também, a supressão de empecilhos informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais, assegurando assim, a permanência com a participação efetiva deste público.

Antes de iniciar a exposição das descobertas a respeito das iniciativas do governo estadual, foi necessário situar o leitor com um conjunto de informações demográficas e dados a respeito do atual contexto do atendimento educacional, com base no período do PNE (2014-2024) e PEE/MS (2014-2024).

3.1 Contexto de MS

O Estado de Mato Grosso do Sul (MS), criado por meio da Lei Complementar n.º 31, de 11 de outubro de 1977, segundo os dados do Perfil Estatístico de MS (2018), se encontra em 6º lugar entre os Estados Brasileiros frente a sua extensão territorial, apresentando um total de 357.145,534 km², que representa 4,19% da área total brasileira (8.515.767,049 km²), além de 22,23% da área da região Centro-Oeste (MATO GROSSO DO SUL, 2018a).

Figura 1 – Mato Grosso do Sul e Regiões



Fonte: SEMAGRO/MS (2018).

Localizado ao sul da região centro-oeste, tem como fronteiras os estados de Goiás (nordeste), Minas Gerais (leste), Mato Grosso (norte), Paraná (sul) e São Paulo (sudeste), assim como a Bolívia (oeste) e o Paraguai (oeste e sul). Sua área é ligeiramente maior que os países Alemanha e Portugal, com uma população de aproximadamente 2.682.386 habitantes, em 2016, atribuindo ao estado a 21ª população do Brasil, composto por 79 municípios (MATO GROSSO DO SUL, 2018a).

3.1.1 Contexto da Educação Básica em MS

Tendo como base o período do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - PEE/MS (2014-2024), o número de matrículas na educação básica será analisado no espaço temporal de 2015 a 2019.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar da Educação Básica, calculou em 2019, nas 180,6 mil escolas no Brasil, um total de 47,9 milhões de matrículas, ou seja, 943 mil matrículas a menos em comparação ao

ano de 2016, sendo esse o período com o maior quantitativo, apresentando uma queda de 1,9% (BRASIL, 2020a).

Tabela 11 – Número de Matrículas na Educação Básica do Brasil por Rede de Ensino (2015-2019)

Redes de Ensino	2015	2016	2017	2018	2019
Rede Privada	9.057.732	8.983.101	8.887.061	8.995.249	9.134.785
Rede Pública	39.738.780	39.834.378	39.721.032	39.460.618	38.739.461
Total	48.796.512	48.817.479	48.608.093	48.455.867	47.874.246

FONTE: <http://portal.inep.gov.br>⁸

No âmbito de MS, em 2019, foi computado um total de 620.969 mil estudantes matriculados na educação básica, sendo 91.860 na rede privada e 529.109 na rede pública de ensino, apresentando uma redução de 9,75%, em comparação a 2018, sendo inclusive esse o ano marcado com o maior número de matrículas no estado, com 688.017 alunos, entre os anos de 2015 a 2019 (BRASIL, 2020b).

Tabela 12 – Número de Matrículas na Educação Básica, em MS, por Rede de Ensino (2015-2019)

Redes de Ensino	2015	2016	2017	2018	2019
Rede Privada	92.184	88.230	89.215	88.948	91.860
Rede Pública	587.125	596.445	597.458	599.069	529.109
Total	679.309	684.675	686.673	688.017	620.969

FONTE: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, acesso em 15 mai. 2020

3.1.2 Contexto da Educação Especial na Escola Comum em MS

Entre os estudantes matriculados nas escolas comuns, seja em escolas públicas ou privadas, temos o público da educação especial.

Em 2019, o INEP levantou um total de 15.718 mil matrículas desse público, em classes comuns no ensino regular, ou seja, dos 620.969 alunos da educação básica em MS, 2,5% apresentam alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo encontrados em sua maioria na rede pública de ensino.

⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 15 mai.2020.

Tabela 13 – Número de Matrículas do Público da Educação Especial, em Classes Comuns, em MS por Rede de Ensino (2015-2019)

Redes de Ensino	2015	2016	2017	2018	2019
Rede Privada	380	371	398	491	607
Rede Pública	13.606	14.139	13.592	14.247	15.111
Total	13.986	14.510	13.990	14.738	15.718

FONTE: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, acesso em 15 mai. 2020

Destaca-se que o acesso dessas pessoas à educação básica é garantido por políticas nacionais, como a Constituição Federal (CF/1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). A esfera estadual de MS tem como suporte a Constituição Estadual (1989), pontuando o dever do estado em oportunizar, na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado, além da Deliberação do Conselho Estadual de Educação de MS (CEE/MS) nº 7.828/2005, ofertando a modalidade de educação especial desde os zero anos de idade, e a Deliberação CEE/MS nº 11.883/2019, dispendo sobre a educação escolar dos mesmos.

Como não há dados quantitativos publicados referentes a população de zero a dezessete anos em MS, e ao fato da idade estar relacionada ao período de frequência dos estudantes na educação básica, não podemos afirmar se a garantia constitucional do acesso à educação especial está sendo cumprido na sua totalidade, conforme preconiza o Plano Estadual de Educação (2014-2024), em sua Meta 4.

Todavia, frente ao número de matrículas por etapa de ensino, esses dados nos mostram que a partir dos quatro anos, idade inicial obrigatória nas escolas segundo a legislação brasileira, é significativamente inferior quando comparadas as do ensino fundamental, ou seja, de 7.346 crianças matriculadas nos anos iniciais no ano de 2019, 6.571 não frequentaram a educação infantil no período da pré-escola (BRASIL, 2020b).

Tabela 14 – Número de Matrículas do Público da Educação Especial, em Classes Comuns, em MS, por Etapa de Ensino (2015-2019)

Redes de Ensino	2015	2016	2017	2018	2019
Educação Infantil - Creche	170	184	192	257	381
Educação Infantil - Pré-Escola	460	508	559	599	775
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	7.876	7.686	7.105	7.145	7.346
Ensino Fundamental – Anos Finais	3.712	4.179	4.132	4.446	4.781
Ensino Médio	1.145	1.269	1.132	1.603	1.802

FONTE: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, acesso em 15 mai. 2020

Se analisarmos os números descritos na tabela acima, é perceptível o aumento das matrículas com o passar dos anos, demonstrando um crescimento na intensão de um processo

inclusivo, onde entre os anos de 2015 a 2019 na educação infantil, o aumento de matrículas foi correspondente a 55%, no ensino fundamental a 10%, e no ensino médio a 63%.

Entretanto, podemos afirmar que é ínfimo o quantitativo de crianças, público da educação especial, que frequentam a educação infantil, etapa base para o processo de desenvolvimento do sujeito, havendo um crescimento de mais de 900% da pré-escola para os anos iniciais do ensino fundamental, mas, iniciando uma queda nos anos finais, seguido pelo ensino médio.

Assim, reflete-se em como o processo de permanência desses estudantes com especificidades educacionais está sendo realizado, uma vez que apenas 25% dos mesmos finalizam os seus estudos.

3.2 Plano Estadual de Educação de MS – PEE/MS (2014-2024)

As políticas educacionais são uma partilha das políticas públicas, com o objetivo de resolver problemas sociais, que consistem em metas e estratégias governamentais, definidas por meio de planos, projetos e programas, assegurados por um conjunto de normas jurídicas e/ou atos administrativos (BIGARELLA; BRAGA, 2020, n.p.).

Essas políticas têm por finalidade realizar as ações referenciadas no planejamento do governo, que é entendido como grupo administrador do estado, com legitimidade para exercer o poder por tempo determinado. A educação como direito social (individual e coletivo) relaciona-se com os fundamentos da CF/1988, a saber: soberania, cidadania, valores sociais, livre iniciativa e pluralismo político (BIGARELLA; BRAGA, 2020, n.p.).

O direito à educação está embasado no princípio da isonomia, termo jurídico, o qual explicita que todos os cidadãos são iguais perante a lei, impedindo a distinção entre pessoas que se encontrem na mesma situação (BIGARELLA; BRAGA, 2020, n.p.).

A educação especial fundamenta-se neste princípio jurídico, especialmente, porque o público da educação especial não se encontra na mesma situação dos outros, pois apresenta especificidades educacionais que transcendem a condição da igualdade. Desta forma, a obrigação do Estado como garantidor dos direitos de todos, tem por obrigação salvaguardar os direitos desta população (BIGARELLA; BRAGA, 2020, n.p.).

Esses direitos deverão ser assegurados pelas políticas públicas sociais e econômicas e estabelecidos via planejamento estatal, desenvolvidos pelas secretarias de educação, envolvendo “[...] um esforço metódico e consciente ao selecionar e orientar os meios e as

estratégias para atingir os fins previamente definidos, com o objetivo de aproximar a realidade do ideal expresso pelo modelo” (BRASIL, 2014e, p. 10).

Conforme Gandin (1993, p. 16), o planejamento tem como finalidade fazer “[...] bem as coisas que se fazem [...]”, o que podemos denominar de eficiência, assim como realizar “[...] as coisas que realmente importam fazer, porque são socialmente desejáveis [...]”, ou seja, ter eficácia. Todavia não podemos deixar de ter a compreensão desse como um processo educativo.

É evidente que esta finalidade só é alcançada quando o processo de planejamento é concebido como uma prática que sublinhe a participação, a democracia, a libertação. Então o planejamento é uma tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar do homem e da sociedade (GANDIN, 1993, p. 17).

O planejamento da educação consiste em três etapas: elaborar, executar e avaliar. Logo, se faz necessário decidir quais ações educacionais são necessárias para a construção da sociedade e do homem que se quer formar, verificando e propondo a redução da distância que essas ações estão de um resultado efetivo; atuar conforme o proposto; e conferi-las constantemente, além da retificação dos documentos construídos a partir dessas quando preciso (GANDIN, 1993).

Para uma melhor compreensão, podemos diferenciar o planejamento de um plano, sendo este a instrumentalização do processo, garantindo a coerência entre meios e fins, assim como referência para a ação pública (BRASIL, 2014e).

“Um plano é bom quando contém em si a força que o faz entrar em execução. Ele deve ser tal que seja mais fácil executá-lo do que deixa-lo na gaveta” (GANDIN, 1993, p. 23).

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS) é amparado pelo Art. 214, da Constituição Federal (CF/1988), no qual estabelece que um plano de educação deve ser instituído por meio de uma lei, assim como pela Constituição Estadual de 1989, em seu Art. 194, onde pontua que

A lei estabelecerá o plano estadual de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, que devem conduzir à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade de ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e técnica do Estado; VI - educação para o trânsito (MATO GROSSO DO SUL, 1989, p. 47).

Antecedendo o planejamento da educação de MS para o período de 2014-2024, marcos devem ser ressaltados, como o Plano Estadual de Educação de MS (2003-2013) - Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003, a I Conferência Nacional da Educação Básica (2008), a I Conferência Estadual de Educação (2009), a I Conferência Nacional de Educação (2010), a II Conferência Estadual de Educação (2013) e a II Conferência Nacional de Educação (2014).

O PEE/MS (2014-2024), alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), tem por objetivo a condução das políticas públicas educacionais, “[...] consubstanciado pelas exigências legais, os níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como as especificidades da educação sul-mato-grossense [...]”, por meio do estabelecimento de diretrizes, objetivos, metas e estratégias, “[...] que visam a melhoria constante dos processos educativos em nosso Estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 06).

O PEE/MS (2014-2024) configurou-se como um

[...] processo de análise aprofundada das necessidades de cada nível e de cada etapa de ensino de forma a atender as expectativas da sociedade e dos (as) cidadãos (ãs), aos quais o direito à educação de qualidade social deve ser garantida (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 06).

Esse organizou as suas metas com base nos dados do setor de Estatística da Secretaria de Estado de Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além da análise situacional da educação na época (MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

A construção de uma política pública de educação para Mato Grosso do Sul deve considerar, por meio de planejamento e de participação democrática, a detecção dos problemas educacionais existentes e a proposição de estratégias que visem à melhoria do quadro apresentado (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 06).

Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) estabeleceu uma “[...] Comissão Organizadora, publicada no Diário Oficial N. 8.657, de 14 de abril de 2014, composta por trinta representantes, titulares e suplentes, de diferentes instituições educacionais do estado” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 08).

Conforme o documento “Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (2014-2024) - texto base”

[...] a Comissão participou de reunião com os Avaliadores designados pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do Ministério da Educação (MEC), para orientar e acompanhar a elaboração ou adequação dos planos estadual e municipais de educação, bem como foi apresentado o Plano de Trabalho PEE-MS pela Coordenação da Comissão (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 06).

Por conseguinte, foi publicado no Diário Oficial N. 8.828/2014, de 26 de dezembro de 2014, a Lei N. 4.621, pelo Governador André Puccinelli, em seu segundo mandato, dando início ao Plano Estadual de Educação de MS (2014-2024).

Art. 1º Fica aprovado o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS), com vigência de dez anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, no art. 194 da Constituição Estadual, e no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (MATO GROSSO DO SUL, 2014b, p. 01).

O PEE/MS (2014-2024) possui 20 metas que norteiam a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação especial, a alfabetização, a educação em tempo integral, a qualidade na educação, a escolaridade média, a alfabetização e analfabetismo, a EJA integrada a educação profissional, a educação profissional técnica de nível médio, a educação superior, a valorização dos professores do magistério, a gestão democrática e o financiamento da educação (MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

Entre elas temos a Meta – 4, específica da Educação Especial, cujo objetivo é a universalização de um sistema educacional inclusivo, para as pessoas de quatro a dezessete anos, público da educação especial, preferencialmente nas escolas comuns (MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

Para o cumprimento dessa, elegeram-se 29 estratégias que permeiam entre o acompanhamento e monitoramento da efetivação do plano, atendimento escolar e educacional especializado, formação continuada dos profissionais da educação, criação de centro de atendimento, oferta de equipes multidisciplinares, acessibilidade, educação bilíngue, projeto político pedagógico inclusivo, articulação com os institutos de ensino superior, profissionalização, além da manutenção do acesso e permanência deste público na rede regular de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

3.3 Meta 4 – PEE/MS (2014-2024): acesso e permanência

No ano de 2015, no primeiro mandato do Governador Reinaldo Azambuja Silva (2015-2018), iniciou-se efetivamente o cumprimento do PEE/MS (2014-2024).

Tendo como foco a Meta 4 e as estratégias que buscam a efetivação do acesso e permanência na escola comum, assim como a análise das ações para o cumprimento dessas, utilizamos como base inicial as Mensagens à Assembleia Legislativa de 2016 a 2019, Resoluções/SED, Deliberações do Conselho Estadual de Educação e matérias publicadas no site da secretaria.

Quadro 2 – Estratégias da Meta 4 – PEE/MS (2014-2024) relacionadas a promoção do Acesso e da Permanência de Estudantes Público da Educação Especial na Escola Comum

Acesso	Permanência
<p>4.7. promover a acessibilidade nas instituições públicas e conveniadas para garantir o acesso e a permanência dos(as) estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, a partir da vigência do PEE-MS;</p>	<p>4.3. implantar, ampliar e implementar, até o segundo ano da vigência do PEE-MS, o AEE em suas diversas atividades, entre estas, as salas de recursos multifuncionais, com espaço físico e materiais adequados em todas as escolas, assim como escola bilíngue para surdos(as) e surdocegos(as), conforme necessidade identificada por meio de avaliação pelos(as) professores(as), com apoio da equipe multidisciplinar e participação da família e do(a) estudante;</p>
<p>4.10. acompanhar e monitorar, por meio de equipe multidisciplinar, o acesso à escola e ao AEE, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso no percurso escolar, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude, a partir da vigência deste PEE;</p>	<p>4.4. assegurar a formação continuada de professores(as), por meio de projetos de extensão e de pós-graduação, do AEE e do ensino comum, e de funcionários(as) administrativos(as) e gestores(as), nas escolas urbanas, do campo, bilíngues, povos das águas, populações fronteiriças, comunidades indígenas e quilombolas, a partir da vigência deste PEE;</p>
<p style="text-align: center;">*</p>	<p>4.5. manter e implementar, em cada município, setores com equipe multidisciplinar, como apoio e suporte pedagógico aos(às) professores(as) do ensino comum e das salas de recursos multifuncionais, com professor(a) especializado(a) em educação especial, com experiência na área, para avaliações pedagógicas, encaminhamentos para o AEE, áreas da saúde e assistência social;</p>
<p style="text-align: center;">*</p>	<p>4.6. implementar os centros de atendimento às pessoas com deficiência com a ampliação de equipes multidisciplinares, materiais e espaço físico adequados, bem como promover a</p>

	formação continuada de seus profissionais, na vigência do PEE-MS;
*	4.7. promover a acessibilidade nas instituições públicas e conveniadas para garantir o acesso e a permanência dos(as) estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, a partir da vigência do PEE-MS;
*	4.8. oferecer educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e, na modalidade escrita, da língua portuguesa, como segunda língua, aos(às) estudantes surdos(as) e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas comuns, bem como a adoção do sistema braille de leitura, Soroban, orientação e mobilidade, e tecnologias assistivas para cegos(as) e surdocegos(as), a partir da vigência deste PEE;
*	4.9. garantir que a educação especial seja integrada à proposta pedagógica da escola comum, de forma a atender as necessidades de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS;
*	4.10. acompanhar e monitorar, por meio de equipe multidisciplinar, o acesso à escola e ao AEE, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso no percurso escolar, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude, a partir da vigência deste PEE;
*	4.11. criar, em articulação com órgãos e instituições educacionais, programas de superação a situações de discriminação em relação a estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, promovendo a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, a partir do primeiro ano de vigência do PEE-MS;
*	4.15. garantir e ampliar, a partir do segundo ano de vigência deste PEE, as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a oferta de professores(as) do AEE, audiodescritores(as),

	profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos(as), instrutores(as) mediadores(as), professores(as) de Libras, prioritariamente surdos(as), e professores(as) bilíngues;
*	4.26. propiciar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades uma proposta pedagógica acessível, nas escolas comuns, com a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI);
*	4.28. promover apoio, orientação e informações às famílias sobre as políticas públicas de educação especial e sobre os direitos e deveres das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

FONTE: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>, acesso em 25 jun. 2020

A Mensagem à Assembleia Legislativa é um documento que apresenta a prestação de contas referente ao ano anterior de exercício, das ações executadas pela administração pública estadual, sendo observado a ausência de qualquer referência ao PEE/MS (2014-2024).

Esse documento pontua que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, durante o ano de 2015, “[...] implantou e implementou ações com vistas a melhoria da qualidade da educação da Rede Estadual de Ensino de MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p. 30), uma vez que, como gestora do Sistema Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul tem como missão institucional

[...] garantir a qualidade de ensino e da aprendizagem das escolas da Rede de Ensino Estadual (REE), que tem por competência a formulação e execução da política educacional do Estado em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, por meio de programas e ações educacionais (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 35).

3.3.1 Educação Especial de MS em 2015

Analisando as ações de 2015, frente a Educação Especial, a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP, que “[...] tem como propósito coordenar a política de educação especial na rede pública de ensino, pautando suas ações no fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo” (MATO GROSSO DO SUL, 2019b, p. 199), apresentou as seguintes ações documentadas na Mensagem à Assembleia Legislativa (2016).

No âmbito dos eventos, ocorreram o “Dia Mundial de Conscientização do Autismo”, que busca trabalhar com a sociedade as especificidades das pessoas com autismo; o “Mês da Arte Inclusiva”, com a exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes com altas

habilidades/superdotação atendidos no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH'S); a “Comemoração ao Dia Nacional de Libras”, em alusão ao uso e regulamentação da Língua Brasileira de Sinais; a “1ª Semana da Pessoa com (D)Eficiência: possibilidades que edificam”, em parceria com a Fundação de Trabalho – FUNTRAB, frente ao direito de exercício profissional das pessoas com deficiência; e a organização de uma “Sala Sensorial” na SED/MS, com o objetivo de simular experiências do cotidiano das pessoas surdocegas, em alusão ao dia internacional da surdocegueira. Em relação ao “Encontro com Empresários”, não foi encontrado registro que evidenciasse a ação.

Conforme Carvalho (2018, p. 110), “ações ainda de caráter básico, sem seguirem um processo cíclico, sempre com os mesmos objetivos”. Cesca (2008), pontua que para relações públicas, evento é “[...] a execução do projeto devidamente planejado de um acontecimento, com o objetivo de manter, elevar ou recuperar o conceito de uma organização junto ao seu público de interesse” (CESCA, 2008, p. 20).

Compreende-se a importância dessas ações, porém, em se tratando do PEE/MS (2014-2024) sua contribuição direta para a efetivação das estratégias relacionadas ao acesso e a permanência da Meta 4, foco desta pesquisa, são mínimas, onde podemos tentar relacionar com a 4.24, que traz o ato de “implantar e apoiar, a partir do segundo ano de vigência deste PEE, a promoção de campanhas educativas com vistas à superação do preconceito gerador de barreiras atitudinais” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 38), porém não em sua completude.

Assim como a “Inauguração da Central de Interpretação de Libras - CIL”, ação compreendida por esta pesquisadora como um serviço assistencial e não educacional, uma vez que seu objetivo é garantir o acesso irrestrito aos serviços públicos (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p. 38).

Referente ao campo das formações continuadas aos educadores da rede estadual de ensino, ocorreram as seguintes: “Formação Teórica em Altas Habilidades/Superdotação”, “Transtorno de Espectro Autista e Educação Física Adaptada – Formação Teórica em Prática Educação Física Inclusiva Através dos Jogos Adaptados” e “Oficina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) na SED” (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p. 38), sem registros específicos, podendo ser associada a estratégia 4.4 da Meta 4 do PEE/MS (2014-2024).

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado (NÓVOA, 2019, p. 10).

Quanto a educação escolar de estudantes com necessidades educativas especiais, incluso os da educação especial, no sistema estadual de ensino, realizou-se o “Estudo da Reformulação da Deliberação CEE/MS n. 7.828/2005”, podendo se relacionar a uma possível tática para a efetivação da estratégia 4.9 ao analisarmos o documento (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p. 38), todavia, a ação “estudo” não é observada.

Podemos relacionar à estratégia 4.5 e 4.14 o “Processo Seletivo da Saúde para Contratação Temporária para Atuar na Área da Educação Especial”, cujo objetivo era recrutar terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos e fonoaudiólogos para prestar assistência aos estudantes público da educação especial matriculados na rede estadual de ensino, publicado no dia 24 de agosto de 2015, no Diário Oficial nº 8.990, organizado pela Secretaria de Estado de Administração e Desburocratização (SAD) e pela Secretaria de Estado de Saúde (SES). Todavia, a atuação desses profissionais se deu somente até novembro de 2017, com o encerramento sem a possibilidade de renovação do contrato.

Sendo a estratégia 4.14 da Meta 4 do PEE/MS (2014-2024) a garantia

[...] a partir da vigência deste PEE, a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de identificar, encaminhar e desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência, especificidades linguísticas e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 38).

Ao que se refere aos Atendimentos Online e Presencial nos 79 municípios de MS, com o objetivo de avaliar e acompanhar os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como orientar as equipes pedagógicas das escolas estaduais frente ao processo de aprendizagem desses (MATO GROSSO DO SUL, 2016a), temos as estratégias 4.9 e 4.10.

A inclusão é o termo utilizado para garantir o acolhimento de todos os estudantes no sistema educacional, e deve ocorrer sem exceção, independentemente de sua cor, gênero, classe social, condições físicas e psicológicas.

Para Sasaki (1997, p. 167), inclusão social é o

Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos [...]. A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

Por meio da Coordenadoria de Infraestrutura (COINF), foi realizado adequações frente a acessibilidade em duas unidades escolares, nas cidades de Campo Grande e Sidrolândia, com recursos próprios e obras em andamento, no valor de R\$ 414.208,10, podendo relacionar esta ação a estratégia 4.7 (MATO GROSSO DO SUL, 2016a).

Acessibilidade “é garantir a possibilidade do acesso, da aproximação, da socialização e da utilização de qualquer ambiente” (MACHADO; LIMA, 2015, p. 370).

Buscando por documentos no site da SED/MS, encontrou-se a Resolução/SED nº 3.002, de 30 de dezembro de 2015, que dispôs sobre a estrutura e funcionamento do Centro Estadual de Línguas e Libras “Professor Fernando Peralta Filho”, oferecendo à população a “[...] oportunidade de aprender línguas estrangeiras e a língua brasileira de sinais, bem como de aperfeiçoar seus conhecimentos sobre um determinado idioma”, tendo como público estudantes do ensino médio e professores das redes públicas, “[...] de modo a promover o acesso às informações, a outras culturas e a outros grupos sociais” (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p. 03), sendo revogado pela Resolução/SED 3.161, de 22 de dezembro de 2016, respondendo parcialmente a estratégia 4.4, da Meta 4 do PEE/MS (2014-2024).

O site da SED/MS ainda apontou o “I Encontro de Cultura Surda, Esporte e Lazer”, promovido pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), com a finalidade de troca de experiências entre surdos, profissionais, familiares e amigos de surdos, ou seja, um ensaio para a realização da estratégia 4.28, porém, ainda sendo como característica de um evento.

Desta forma, observa-se que apesar de cada uma das ações expostas no ano de 2015 terem a sua estima, apenas quatro estratégias foram contempladas, por meio da SED/MS, porém, nenhuma delas foi associada diretamente em seus registros a Meta 4 – Educação Especial, do PEE/MS (2014-2024), sendo o enfoque a promoção de eventos e do Governo do Estado e não a efetivação do Plano.

3.3.2 Educação Especial de MS em 2016

Em se tratando das ações registradas em 2016, a Mensagem à Assembleia Legislativa (2017) não trouxe especificações frente a educação especial, porém, houve a criação do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), por meio do Decreto nº 14.480, 24 de maio de 2016, apoiando e subsidiando a formação do estudante com TEA, respondendo assim a estratégia 4.6 do PEE/MS (2014-2024).

As formações continuadas (estratégia 4.4) permaneceram com a realização de “Grupos de Estudos sobre o TEA”, promovendo discussões sobre a temática com profissionais e acadêmicos das áreas da educação; “Formação Continuada aos Professores de Apoio de Estudantes com TEA da Rede Estadual de Ensino”, buscando aprimorar o conhecimento dos docentes em relação as especificidades educacionais dos alunos, de maneira colaborativa na escola comum, assim como o plano educacional individualizado (estratégia 4.26); “Desafios e Perspectivas de Ações Pedagógicas”, para os técnicos da educação especial de todo o estado de MS, tendo como foco os trabalhos realizados nas Salas de Recursos Multifuncionais e pelos professores de apoio, assim como a construção dos instrumentos de suporte para suas ações.

A educação especial necessita de oferta de profissionais especializados, conforme aponta Fernandes (2008):

- Alunos surdos, que, por suas necessidades linguísticas diferenciadas, precisam conhecer a língua de sinais e exigem profissionais intérpretes;
- Alunos com deficiência visual, que necessitam de recursos técnicos, tecnológicos e materiais especializados;
- Alunos com deficiência física neuromotora, que exigem a remoção de barreiras arquitetônicas, além de recursos e materiais adaptados à sua locomoção e comunicação;
- Alunos com deficiência intelectual, que demandam adaptações significativas no currículo escolar, respeitando-se seu ritmo e estilo de aprendizagem;
- Alunos com condutas típicas de síndromes e quadros neurológicos, psiquiátricos e psicológicos que demandam apoios intensos e contínuos, além de atendimentos terapêuticos complementares à educação;
- Alunos com altas habilidades/superdotação, que, devido às motivações e aos talentos específicos, requerem enriquecimento, aprofundamento curricular e/ou aceleração de estudos (FERNANDES, 2008, p. 30).

Ocorreu, ainda, a formação intitulada “Deficiência Visual: Educação Inclusiva no Contexto Escolar Implicações Práticas na Educação da Pessoa com Deficiência Visual” abordando os desafios da educação especial no contexto da educação inclusiva, os aspectos

gerais da deficiência visual, baixa visão e cegueira, as noções básicas do Sistema Braille, além da avaliação funcional da visão e do atendimento educacional especializado, organizada pelo Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV); e em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do Rio de Janeiro/RJ, a COPESP realizou, após seleção nacional, uma formação a fim de disseminar práticas pedagógicas e ampliação da acessibilidade de estudantes surdos, surdocegos e deficientes auditivos, por meio dos profissionais atuantes nessas áreas na rede estadual de ensino.

Finalizando essas ações, ocorreram o “Curso de Libras” nos níveis básico, intermediário e avançado para a comunidade em geral, e na cidade de Dourados a formação “Estratégias e Práticas para Atuação de Intérpretes de Libras da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”, contemplando intérpretes, instrutores e mediadores, dos municípios de Caarapó, Deodápolis, Douradina, Dourados, Fátima do Sul, Glória de Dourados, Ivinhema, Itaporã, Nova Andradina, Novo Horizonte do Sul, Rio Brillhante e Taquarussu, ambos coordenados pelo CAS.

Nesse mesmo ano, o Governo do Estado, por meio da SED/MS e as Instituições de Educação Especial de MS, firmou convênio para a cedência de professores e repasse financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), contemplando um total de 77 instituições, com aproximadamente R\$ 9 milhões de repasse, 822 professores cedidos e repartição de 7.100 kits escolares, efetivando a estratégia 4.21, buscando

[...] realizar, a partir do segundo ano de vigência deste PEE, parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 38).

Cain (2009), pontuou que

[...] o aumento do número de parcerias entre a administração pública e o setor privado parece ser decorrente das mudanças no papel do Estado, que se configuraram na década de 1990, propondo-se reformas no padrão de organização e gestão e defendendo ‘a transferência da responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações, etc.’ (CAIN, 2009, p. 70).

As demais ações ficaram por conta dos seguintes eventos (estratégia 4.24): “Dilemas da Educação do Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Comum”, inaugurando

o CEAME/TEA; “Semana da Pessoa com Deficiência: construindo espaços escolares e sociais para todos”, discutindo a importância do diagnóstico da deficiência intelectual, os novos espaços inclusivos no contexto escolar e o avanço das políticas públicas inclusivas, realizado pelo Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva (CEESPI); Comemoração ao “Dia Nacional do Surdo” e aos “14 Anos da Língua Brasileira de Sinais”, por meio do CAS; Exposição “Parada das Cadeiras”, no III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão “Saberes em Ação”, da Universidade Católica Dom Bosco, produzido pelos estudantes do NAAH’S durante os atendimentos educacionais especializados, sendo esse um movimento descrito como intervenção urbana.

Além disso, houve a participação da COPESP no VII Encontro Nacional do ConBraSD, com o tema “Altas Habilidades/Superdotação: direitos, práticas e inovações”, e no “II Seminário Estadual de Formação Intersetorial dos Grupos Gestores Técnicos do Programa BPC na Escola”, promovendo discussões no âmbito da educação especial e políticas públicas.

Entre as Resoluções/SED, houve a nº 3.054, de 4 de maio de 2016, aprovando a matriz curricular do ensino fundamental, anos iniciais, do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA), em seguida a de nº 3.060, de 23 de junho de 2016, autorizando o funcionamento no CEADA dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade educação especial, ambas respondendo, em parte, pois se trata de um público específico, a estratégia 4.3.

No final do ano de 2016 o CEADA sofreu alterações frente a sua atuação, encaminhando os estudantes do ensino fundamental, anos iniciais, para as escolas da rede estadual de ensino, assumindo um papel mais diretivo frente a formação, assessoramento, orientação e acompanhamento dos professores, e a realização de atendimentos específicos, como fonoaudiologia e terapia ocupacional, exames audiométricos, além do atendimento educacional especializado em libras, língua portuguesa e matemática, contribuindo, assim, para as estratégias 4.3, 4.4 e 4.5.

Ao que se refere ao acesso e permanência dos estudantes da educação especial na escola comum, apenas três estratégias foram contempladas das treze pontuadas no Quadro 05, apesar de não serem citadas nas fontes primárias e secundárias analisadas dos anos de 2015 e 2016, porém, este ainda foi o segundo ano de efetivação das estratégias, havendo tempo hábil para a realização das mesmas.

3.3.3 Educação Especial de MS em 2017

No ano de 2017 foi registrado, por meio da Mensagem à Assembleia (2018), a realização do “Sarau Cultural Hotel Gaspar”, com o objetivo de divulgar o projeto desenvolvido acerca da história do primeiro hotel de Campo Grande/MS, promovido pelo Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), criado em 24 de julho de 2017, pelo Decreto Estadual nº 14.786, e o “Seminário – O Estudante com TEA no Ensino Comum”, ampliando o conhecimento sobre o espectro autista (MATO GROSSO DO SUL, 2018b).

Além disso, ocorreu o lançamento do primeiro livro da coletânea do CEAME/TEA, “Diálogos em Educação Especial”, e de uma revista com a finalidade de contribuir com o atendimento às pessoas com Altas Habilidades e Superdotação no âmbito da educação, do CEAM/AHS (MATO GROSSO DO SUL, 2018b).

Ainda no âmbito das publicações, no site de SED encontra-se o Glossário em Libras de Mato Grosso do Sul, fruto da catalogação dos sinais em Libras no contexto escolar, elaborado pelo CAS, e o livro “Educação Especial e Autismo” discorrendo sobre as especificidades do TEA, do CEAME/TEA, podendo ser relacionado as estratégias 4.4, uma vez que essas contribuem para a formação continuada dos profissionais da educação, e a 4.28, trazendo apoio, orientação e informações às famílias e sociedade.

Como forma de estimular o processo de permanência, um dos estudantes da rede estadual de ensino, com o auxílio do seu professor de apoio, organizou o livro “A Sala Absurda”, contendo uma coletânea de contos redigidos por ele e alguns colegas de sala, caracterizando um projeto de inclusão escolar integrado a proposta pedagógica da escola (estratégia 4.9).

Posteriormente, houveram eventos com temáticas referentes a surdez (CAS), transtorno do espectro autista (CEAME/TEA) e altas habilidades/superdotação (CEAM/AHS), como a comemoração ao “Dia do Surdo”, com palestras relacionadas a história de vida, cultura e identidade, refletindo sobre as lutas e conquistas da comunidade surda; o “Ciclo de Palestras”, que promoveu a discussão frente ao trabalho realizado pelos professores que atuam com estudantes com TEA, na educação básica, na escola comum, visando a garantia de um sistema educacional inclusivo; o “Dia Mundial de Conscientização do Autismo”, com a reprodução do filme Temple Grandin, história real de uma autista e suas conquistas sociais, educacionais e profissionais, seguido de um debate moderado por um especialista da área; o “Dia Internacional da Superdotação”, possibilitando a palestra com um dos membros da Sociedade Brasileira de

Computação, Luiz Fernando da Silva Borges, que também foi aluno da Rede Estadual de Ensino e atendido pelo CEAM/AHS. Ações essas relacionadas as estratégias 4.24.

Formações continuadas para os professores da rede foram realizadas no campo das altas habilidades/superdotação e TEA, além do curso de libras ofertado para toda a comunidade anualmente (estratégia 4.4).

Apesar de não haver relação direta com a COPESP, estudantes da Escola Estadual Lúcia Martins Coelho, por meio da disciplina eletiva de robótica, construíram um protótipo denominado “Boné Ultra-Cap”, com o objetivo de auxiliar na locomoção de pessoas cegas e deficientes visuais, por meio de um sensor ultrassônico, que ao receber os sinais faz o cálculo da distância entre o sensor e o objeto detectado, permitindo mais autonomia e independência. Podemos classificar esta ação como a promoção de acessibilidade mediante a uma tecnologia assistiva, portanto, associar a estratégia 4.7.

O acesso à tecnologia assistiva no contexto escolar gera

[...] a possibilidade de assumir um papel mais ativo na própria dinâmica de aprendizagem e no processo conjunto de interações sociais. A TA na educação vai além do mero auxílio ao estudante para realizar as tarefas escolares, abrindo possibilidades para novas perspectivas formativas do processo de desenvolvimento humano, para que o sujeito possa atuar de forma solidária, sensível, construtiva e dialética com o outro e com o mundo alicerçado na metamorfose do aprender (CONDE; OURIQUE; BASEGIO, 2017, p. 13).

Além disso, nesse período, foi publicado o primeiro Relatório de Monitoramento e Avaliação do PEE/MS (2014-2024) reunindo “[...] informações referentes à execução das estratégias e ao cumprimento das metas do PEE/MS, tendo como período de monitoramento os anos 2015 e 2016” (MATO GROSSO DO SUL, 2017b, p. 08), por intermédio de uma Comissão de Monitoramento e Avaliação instituída pelo Decreto nº 14.199, de 28 de maio de 2015. Em sua composição há membros da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), do Fórum Estadual de Educação (FEEMS), e da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa (MATO GROSSO DO SUL, 2017b).

Segundo Carvalho (2018),

Esse relatório aponta as dificuldades dos colaboradores em familiarizar-se com os instrumentos de monitoramento e preenchimento das planilhas, coleta de dados e fontes para armazenarem essas informações, sem um documento nem dados quantitativos (CARVALHO, 2018, p. 114).

Em relação aos documentos da SED/MS publicados em Diário Oficial contemplando a educação especial, temos as seguintes resoluções.

A Resolução/SED nº 3.194, de 24 de janeiro de 2017, ampliando o Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL) “Professor Fernando Peralta Filho”, que posteriormente, no mesmo ano, vem a ser fechado no dia 24 de agosto com a Resolução/SED nº 3.320.

Em 02 de março de 2017, a Resolução/SED nº 3.217 trouxe um ensaio da estratégia 4.8 com a criação da Comissão Estadual de Estudo para a elaboração dos fundamentos e diretrizes para implantação da Escola Estadual Bilíngue na Rede Estadual de Ensino de MS.

Uma vez que as pessoas com transtornos funcionais específicos da aprendizagem não fazem parte do público da educação especial, pois é composto pelo transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, discalculia e disortografia, e erroneamente frequentaram as Salas de Recursos Multifuncionais, a COPESP em parceria com a Coordenadoria de Educação Básica e a Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental, reorganizaram os atendimentos implantando as Salas de Apoio Pedagógico, por meio da Resolução/SED nº 3.382, de 23 de maio de 2017, que têm como objetivo minimizar o fracasso escolar, além da busca por alternativas que diminuam as dificuldades educacionais.

Concluindo, a SED/MS estabelece os procedimentos de funcionamento dos Centros Estaduais de Atendimento ao Público da Educação Especial, publicando a Resolução/SED nº 3.330, de 21 de novembro de 2017.

Art. 3º São Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial:

- a) o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS;
- b) o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP-DV/MS;
- c) o Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA;
- d) o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI;
- e) o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA;
- f) o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação - CEAM/AHS (MATO GROSSO DO SUL, 2017d, p. 04).

Sendo assim, o ano de 2017 foi permeado pelas mesmas ações descritas em 2015 e 2016, com uma diferencial frente as estratégias 4.7 e 4.8 relacionadas ao acesso e permanência dos estudantes na escola comum, em classe comum.

3.3.4 Educação Especial de MS em 2018

Em relação as ações de 2018, a Mensagem à Assembleia (2019) não traz referências à educação especial, sendo necessário ampliar esta pesquisa para publicações no Diário Oficial, Conselho Estadual de Educação e Site da SED/MS. Percebe-se que o governo não ampliou as ações para assegurar a universalidade. Quando um governo não planeja ações deliberadamente para universalizar, por vezes, as transformações são lentas, por outras nem chegam a acontecer.

O primeiro projeto neste ano declarado em documento foi o “Soroban como Instrumento Inclusivo”, desenvolvido na Escola Estadual Prof^a. Dóris Mendes Trindade em Aquidauana/MS, pelos estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Tal projeto originou-se da preocupação de uma professora com a inclusão de uma aluna com baixa visão, pois a mesma tinha dificuldades nas aulas de matemática, deste modo, proporcionou acessibilidade por meio de tecnologia assistiva (estratégia 4.7).

Chama-se a atenção para o fato de que por vezes, as ações podem surgir no espaço escolar, visto as necessidades apresentadas por algum aluno. Este tipo de apoio faz com que os alunos não deixem a escola, ou permaneçam sem progressão para outros níveis, caracterizando-se, assim, como uma forma de desigualdade de condições de permanência.

No mesmo período, o CAP-DV promoveu dois cursos para os professores de salas de recursos multifuncionais de Campo Grande/MS com a mesma temática, denominados “Soroban Avançado” e “Baixa Visão” (estratégia 4.4).

Conforme o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial (2006), o soroban foi

[...] um instrumento que a humanidade inventou no momento em que precisou efetuar cálculos mais complexos quando ainda não dispunha do cálculo escrito por meio dos algarismos indo-arábicos. Esboçado inicialmente a partir de sulcos na areia preenchidos por pedras furadas e dispostas em hastes de metal ou madeira, nas quais podiam correr livremente ao longo dessas hastes conforme a realização do cálculo (BRASIL, 2006b, p. 17).

Esse pode ser classificado como uma tecnologia assistiva, pois proporciona autonomia e independência às pessoas com deficiência visual, que pode ser caracterizada pela cegueira ou baixa visão, segundo a Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, do Ministério da Saúde.

Assim como o recebimento das impressoras braile, destinadas à produção de livros, apostilas, atividades, provas e outros materiais em relevo para os estudantes cegos e com baixa

visão (estratégia 4.7), novamente o CAP-DV promove para o mesmo público o “Curso de Sistema Braille I”.

“O sistema Braille possibilita às pessoas cegas o acesso à informação e à comunicação escrita nas mais diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a Matemática” (VIGINHESKI *et al.*, 2014, p. 909). Por isso, destaca-se a importância da formação dos profissionais da educação especial de maneira contínua.

Apesar da formação dos profissionais da educação especial ter sido uma ação importante, que muito colabora para que uma escola se torne inclusiva, garantindo não só o acesso, mas também a permanência, esta ação deveria ter sido feita para todos os profissionais da educação, porque uma escola inclusiva exige a participação de toda a comunidade escolar, assim, torna-se mais efetiva se a comunidade que a cerca estiver mobilizada para tal intento. Destaca-se que um dos princípios constitucionais é a gestão democrática.

Logo, a promoção de ações da educação especial para além dos seus profissionais é uma condição importante para a prática de um ensino inclusivo, pois sem a compreensão das especificidades desses alunos por todos os integrantes da escola, demais estudantes e a sociedade, a exclusão não poderá ser evitada. A exclusão somente poderá ser extirpada por meio da “[...] vontade política de promover mudança e a construção de novas formas de relacionamento, no contexto educacional, levando em conta o potencial e o interesse de cada aluno” (BRASIL, 2004c, p. 09).

Quando falamos de um processo de inclusão de estudantes da educação especial no ensino comum/escola comum, nos referimos, entre outros atos, a efetivação em sala de aula de um trabalho didático-pedagógico, por meio de um ensino colaborativo, uma vez que a inclusão escolar

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos [...] (BRASIL, 2001b, p. 40).

O documento da Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação (2004), organizado pela autora Maria Salete Fábio Aranha, explica que a “[...] escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica” (BRASIL, 2004c, p. 08).

A SED/MS lançou durante um evento de comemoração ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo, que contou com uma palestra intitulada “Alfabetização e

Letramento na Perspectiva do Espectro Autista”, mais um volume da coletânea “Diálogos em Educação Especial – volume II” trazendo temas plurais e transversais em educação especial (estratégias 4.4, 4.24 e 4.28).

No mês de março, como uma forma de envolver a comunidade nas problemáticas do cotidiano da escola, as fonoaudiólogas do CEADA realizaram em uma ação social exames audiométricos em doze estudantes matriculados na rede estadual de ensino, que objetivava o diagnóstico, acompanhamento das perdas auditivas, bem como as adequações frente aos atendimentos e orientações as famílias, visando sua saúde auditiva.

Esta ação merece uma reflexão: a participação da comunidade no cotidiano escolar não deve acontecer por iniciativas contingenciais. “Ela deve ser organizada formalmente, a partir de projetos específicos, que contenham objetivos claros, métodos e procedimentos que avaliem seus resultados e impacto para a formação dos alunos” (BRASIL, 2004c, p. 17).

Neste caso específico, esta ação não poderia ser realizada em uma escola, mesmo que a intenção do evento fosse construir uma consciência com relação ao processo educacional de seus filhos. Observa-se que esses testes realizados por fonoaudiólogos, profissionais da saúde, devem ser realizados em ambientes adequados, em consultórios, clínicas especializadas ou hospitais, uma vez que exigem cabines acústicas e outros equipamentos. Implicando assim, em atendimentos mais específicos das necessidades educacionais dos estudantes.

Desta forma, cabe a este profissional, o fonoaudiólogo educacional, conforme explicita o Art. 2º, da Resolução do CFF nº 387, de 18 de setembro de 2010, atuar no âmbito educacional:

- I-[...] compondo a equipe escolar a fim de realizar avaliação e diagnóstico institucional de situações de ensino-aprendizagem relacionadas à sua área de conhecimento;
- II -Participar do planejamento educacional;
- III- Elaborar, acompanhar e executar projetos, programas e ações educacionais que contribuam para o desenvolvimento de habilidades e competências de educadores e educandos visando à otimização do processo ensino-aprendizagem;
- IV - Promover ações de educação dirigidas à população escolar nos diferentes ciclos de vida (CFF, 2010, pp. 01-02).

A crítica aqui, também está relacionada com a escola que precisa garantir como unidade de um sistema de ensino, que as necessidades educacionais de todos os seus alunos sejam identificadas e atendidas, o que só pode ser efetivado se a prática escolar assumir o compromisso de inserir uma dinâmica que cultive os procedimentos coletivos e participativos nas decisões da escola.

É importante esclarecer, que não se trata de criminalizar as festas e os eventos, mas de questionar a sua finalidade. Como momento de recreação e de socialização entre professores, estudantes, familiares e comunidade é uma opção interessante, no entanto, não se pode confundir estas ações com política educacional. Ainda que algumas ações são explicadas como participação da comunidade na escola e outras como publicização, é direito da sociedade conhecer as ações educativas desenvolvidas pelo governo da época.

Em 2018, aconteceram sete eventos (seminários, encontros e comemorações), entre eles o “II Seminário do Núcleo de Educação Especial de Coxim/MS”, abordando a prática educacional na educação especial inclusiva; a “Celebração da Conquista da Comunidade Surda”, valorizando a Libras; e a “Exposição de Arte no Hotel Gaspar”, com as produções dos estudantes com altas habilidades/superdotação; além de quatro formações continuadas trabalhando as especificidades do atendimento aos alunos com deficiências múltiplas e sensoriais, e aos com altas habilidades/superdotação. Permanecendo o foco na publicidade do governo e os processos de aperfeiçoamento de profissionais atuantes na educação especial (estratégias 4.4 e 4.24).

Estes eventos não são estratégias que consolidam a universalização da educação básica, um direito constitucionalmente reconhecido, isto significa, que para este conjunto normativo que salvaguarda os direitos dos cidadãos, uma conquista da classe trabalhadora, de certa forma demonstra algumas necessidades do cidadão sobre o poder (BOBBIO, 1992). São ações/eventos que envolvem a comunidade para compartilhar responsabilidades e não decisões, ou em outras ocasiões eventos competitivos, que levam a comunidade a ver a escola como um espaço competitivo. Como explica Bobbio (1992), para que este direito de fato se efetive, são necessárias rigorosas ações por parte do Estado para garantir uma situação de certeza a todo o cidadão.

Outro evento ocorrido no mês de maio foi a 40ª Edição dos Jogos Abertos do Município de Campo Grande/MS, que envolveu a participação de estudantes com altas habilidades/superdotação no Campeonato Sul-Mato-Grossense de Xadrez Blitz, Rápido e Clássico (FESMAX). Tal participação foi anunciada como prática pedagógica de xadrez no CEAM/AHS e como uma ação inclusiva, uma vez que esses acontecimentos não foram exclusivos da educação especial.

Apesar da ação ter sido relacionada ao atendimento educacional especializado na área em questão, que acontece no CEAM/AHS com estudantes que apresentam esta habilidade, essa é caracterizada como um evento, uma ação social. Assim, não é possível relacioná-la a efetivação

de estratégias do PEE/MS (2014-2024), já que não há relação com a promoção da universalização do ensino.

Com a finalidade de sensibilizar a sociedade e propagar informação aos funcionários da empresa Kepler Weber, que atua na área de soluções para armazenagem agrícola e movimentação de grãos, parceira do CEESPI frente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, foi promovida uma conversa buscando conscientização em relação às funções laborais de todos. Ação não pontuada entre as estratégias da Meta 4, no que se refere ao acesso e a permanência.

Embora sua significativa importância para a construção de uma vida laboral dos sujeitos envolvidos, esta ação, mais uma vez, não busca o desenvolvimento dos estudantes público da educação especial na educação básica, conseqüentemente alheio ao PEE/MS (2014-2024).

A presença da Prof^a. M^a. Maria Cecília Amendola da Motta, Secretária de Estado de Educação de MS e Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), e da Prof^a. M^a. Adriana Buytendorp, Coordenadora da COPESP, no Seminário Nacional de Debate sobre a Política Nacional de Educação Especial, em Brasília, também foi registrada.

Participação de expressiva seriedade, uma vez que a luta pelo processo de inclusão do público da educação especial nas escolas comuns se dá há mais de trinta anos e as conquistas nesse período devem ser protegidas, já que essa Política terá como objetivo implementar programas e ações na educação, sendo uma delas o retorno das classes especiais na escola comum, condição já extinta por caracterizar segregação escolar. Além de mostrar a dedicação e empenho do governo do Estado frente a esta causa.

Segundo Costa e Bartholo (2014) segregação escolar refere-se a

[...] distribuição desigual de indivíduos portadores de uma determinada característica de presumida desvantagem social, por entre um conjunto de escolas, que podem ser tomadas como espaços de oportunidades educacionais distintas (COSTA; BARTHOLO, 2014, p. 1185).

Em relação aos documentos, foi publicada a Deliberação CEE/MS nº 11.388, de 7 de junho de 2018, que acrescenta um artigo na Deliberação CEE/MS nº 9.367, de 27 de setembro de 2010, sobre ao Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de MS.

Art. 25-A - Fica delegada competência à Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) para, em consonância com as normas dispostas nesta Deliberação, credenciar e descredenciar os Centros de Atendimento Educacional

Especializado (CAEE) da Rede Estadual de Ensino, para a oferta do Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2018c, p. 01).

Esse acréscimo nos faz refletir sobre a ausência de uma gestão democrática no processo em questão, pois anteriormente essa análise e decisão eram de competência do Conselho Estadual de Educação de MS, “[...] integrado por quinze conselheiros titulares e igual número de suplentes, escolhidos entre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2005b, p. 01), estando entre os representantes o Governo do Estado, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Instituições Superiores Privadas de Ensino, Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS), União dos Dirigentes Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul (UNDIME/MS), Federação Interestadual de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (FITRAE/MS), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul (SINEPE/MS), Federação Empresarial de Mato Grosso do Sul e Movimentos Populares.

Esta ação tem por foco o atendimento educacional especializado, um dos aspectos presentes na Meta 4, do PEE/MS (2014-2024). Por mais que sua realização seja especificamente nos Centros de Atendimento Educacional Especializado, esse colabora com a permanência nas escolas comuns, objeto de estudo desta pesquisa, uma vez que é realizado um trabalho complementar e suplementar ao da classe comum, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, podemos pontuar que no ano de 2018, ocorreram ações conexas a quatro estratégias frente a permanência dos estudantes, e nenhuma investida para ampliar o acesso deles na escola comum.

3.3.5 Educação Especial de MS em 2019

No ano de 2019, conforme Mensagem à Assembleia (2020), foram realizadas obras de acessibilidade, manutenção e reformas nas escolas da Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de garantir “[...] um ambiente agradável e estimulante para o aprendizado dos alunos” (MATO GROSSO DO SUL, 2019b, p. 31). O investimento realizado foi de R\$ 17.488.256,778 milhões em cinco municípios, sendo eles Porto Murtinho, Bela Vista, Ponta Porã, Campo Grande e Chapadão do Sul.

Contudo, esse documento não traz qualquer referência a educação especial, tampouco se a ação descrita acima considerou de alguma forma os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, já que os mesmos têm direito a acessibilidade em suas diversas vertentes (urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação), conforme a LBI/2015. Onde poderíamos relacionar a estratégia 4.7, da Meta 4, do PEE/MS (2014-2024).

Analisando as ações publicadas do Site da SED/MS, houve uma intensificação no âmbito dos eventos com ações como o “Dia de Conscientização ao Autismo”, o “Seminário Intersetorial sobre a Síndrome de Down”, a “Comemoração ao Dia do Surdo”, a “III Mostra de Atividades com Adequações” e a “I Semana Literocultural”, totalizando doze.

Esses dados superaram os anos anteriores no que se refere as ações/eventos, demonstrando falhas em relação as decisões que devem ser tomadas para a efetivação das estratégias do PEE/MS (2014-2024). Mais uma vez o foco social se sobressaiu ao educacional.

As formações continuadas para professores da educação especial abordaram temáticas relacionadas as altas habilidades, deficiência visual e surdez. E os cursos ficaram por conta do CAP-DV, com a “Introdução à Audiodescrição”, e da COPESP com a “Qualificação em Educação Especial para o Normal Médio” (estratégia 4.4).

Quando pensamos em todo o processo a ser construído para que o aluno público da educação especial tenha acesso e permanência nas escolas comuns, em classes comuns, a formação de seus atuantes diretos é indispensável. Porém, ele está matriculado na escola, ou seja, todos os profissionais da escola, da recepção a direção, devem ser formados para que essa garantia aconteça.

Já os cursos promovidos conseguiram abordar de maneira mais ampla a sociedade, preparando os presentes e futuros profissionais da educação especial, mas, os já atuantes na educação básica se mantiveram paralelos a essas ações.

Além dessas, ocorreu o lançamento das cartilhas “Transtorno do Espectro Autista” e “Síndrome de Down”, abordando as temáticas em questão, com o objetivo de promover a conscientização de ambos os quadros e suas especificidades educacionais (estratégia 4.28).

As publicações de matérias de apoio e didático pedagógica, iniciada em 2017, contribuiu com a sociedade, famílias e escolas na construção de conhecimento acerca do trabalho realizado pela SED/MS e as particularidades funcionais e educacionais desse público, podendo assim, contribuir para a permanência deles nas escolas comuns.

Um acordo de cooperação entre a SED/MS e o Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande/MS, foi realizado visando o atendimento de estudantes com altas

habilidades/superdotação frente às práticas de iniciação científica, extensão, pesquisa, inclusão e apoio a comunidade, sendo este coordenado pelo CEAM/AHS, objetivando a ampliação dos atendimentos.

A matéria disponibilizada no Site da SED/MS, referente à ação acima descrita, apresentou essa como possível benefício às escolas de educação básica, não ficando claro quais seriam. As práticas descritas, quando analisamos as estratégias do PEE/MS, podem se vincular as ações relacionadas às Instituições de Ensino Superior. Sendo uma delas:

4.29. desenvolver e manter programas específicos que oportunizem aos adolescentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a participação em cursos das áreas tecnológicas e científicas, até o final do prazo de vigência deste PEE (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 39).

Por meio da COPESP, a SED/MS ainda realizou uma reunião do Grupo de Trabalho da Educação Especial do Fórum Estadual de Educação, com a participação de representantes municipais e estaduais, das universidades, do Instituto Federal, da União dos Dirigentes Municipais de Educação, do Conselho Estadual de Educação e dos Centros da Educação Especial dessa secretaria, tendo como finalidade o acompanhamento da Meta 4 do PEE/MS (2014-2024).

Entre as estratégias, a 4.1 se refere ao acompanhamento e participação do cumprimento dessa, “[...] por meio de fóruns com representação de órgãos e não governamentais e de segmentos de estudantes, pais e professores(as), durante a vigência do PEE-MS” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 36-37), justificando a importância dessa ação para o Plano. No entanto, não é possível relacioná-la com o objeto de estudo em questão.

Tratando-se de Resolução SED/MS, a de nº 3.630, de 03 de outubro de 2019 regulamentou o AEE na educação básica, ofertado nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da Rede Estadual de Ensino (estratégia 4.3).

Assim como em 2018, o atendimento educacional especializado ofertado nesses Centros, realizado em um determinado espaço físico, que não a classe comum, suplementa e complementa o desenvolvimento pedagógico dos alunos na escola comum, contribuindo com a sua permanência no ambiente escolar, sendo imprescindível em determinados casos, cujos comprometimentos (cognitivos, sociais, físicos, entre outros) estão presentes, ocasionando obstáculos no processo de aprendizagem.

Finalizando as ações do ano de 2019, temos a Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 05 de dezembro de 2019, com disposições frente à educação escolar do público da educação especial no Sistema Estadual de Ensino de MS, na modalidade educação especial.

Art. 2º Para fins desta norma, entende-se educação especial como uma modalidade de ensino, ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, um processo educacional definido pelas instituições, em suas propostas pedagógicas e ou projetos de curso e em seus regimentos, que assegure recursos e serviços educacionais com vistas a apoiar a educação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo acesso, permanência, progressão escolar e terminalidade (MATO GROSSO DO SUL, 2019a, p. 01).

Esse documento pontua normativas destinadas ao processo educativo desse público na educação básica, no qual pontua que poderá ser realizado nas escolas comuns, em classes comuns ou classes especiais, ou nas escolas especiais (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental na modalidade educação especial) (MATO GROSSO DO SUL, 2019a). Observa-se, na contramão do PEE/MS (2014-2024), que quando pensamos no termo “preferencialmente na rede regular de ensino”, exposto na Meta 4, por meio das classes especiais, remete-se a característica histórica de segregação escolar, que “[...] deriva diretamente da preocupação com a desigual distribuição de oportunidades” (COSTA; BARTHOLLO, 2014, p. 1186).

Portanto, podemos afirmar que 2019 foi o ano que menos trouxe contribuições para a efetivação da Meta 4 do PEE/MS (2014-2024), executando em sua maioria ações/eventos sem um diferencial frente aos anos anteriores.

[...] é necessário ações próprias no ensino comum disponíveis para que as escolas fiquem preparadas para receber esses alunos, com ambiente acessível e com profissionais qualificados. Por meio do convívio escolar no ensino comum, acredita-se na promoção social e respeito ao próximo, valores adquiridos na vivência com a diferença e na compreensão da condição do outro (CARVALHO, 2018, p. 117).

Os documentos que serviram de provas das ações do período entre 2015 e 2019, em relação ao processo de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial, demonstram que a maioria das ações realizadas pelo governo que administra o Estado de Mato Grosso do Sul, não construiu políticas para transformar o sistema educacional inclusivo que atendesse todas as especificidades de todos os estudantes que frequentam a escola. Sistema educacional inclusivo, aqui, está compreendido como articulador do todo.

A prioridade, demonstrada nos documentos publicizados pelo governo, demonstram que a realização de eventos foi predominante. Sem desconsiderar que estes ventos são importantes para aproximar a escola e/ou os gestores dos centros de atendimento das famílias destes estudantes, como uma oportunidade de envolver os pais no contexto escolar, a preocupação é com o sentido das políticas públicas educacionais que precisam estar relacionadas a Meta 4, do PNE (2014-2024). Afinal, um Plano de Educação é a expressão da política para todos os sistema de ensino, é um instrumento de gestão que contém as proposições para uma educação de qualidade, que o exercício da cidadania exige.

Nesse sentido, a função de um governo é elaborar políticas educacionais com sua função protetiva, no que se refere ao enfrentamento da exclusão, buscando eliminar a discriminação dos estudantes da educação especial, que muitas vezes são esquecidos na construção de ações isoladas e desarticuladas das políticas nacionais. Falta para estas ações sem objetivos universalizantes, uma visão global dos problemas enfrentados pela educação inclusiva, no âmbito educação especial.

CONCLUSÃO

A pesquisa objetivou analisar o Plano Estadual Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024) - PEE/MS (2014/2024), especificamente a Meta 4, no que diz respeito ao acesso e permanência do público da educação especial na escola comum, em classe comum, da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no entretempo de 2015 a 2019.

A análise mostrou que há um descompasso entre as ações propostas pelo governo do Estado e o PEE/MS (2014/2024). Os dados bibliográficos demonstraram, no que se refere às políticas para o público da educação especial na escola comum, que estão relacionadas as condições de acesso e permanência destes estudantes, e as formas de inclusão ou exclusão na educação pública. O direito das pessoas com deficiência, para além das leis, de estar ou não estar na escola, está conexo a dimensão coletiva da escola pública e fortemente ligada as questões de cidadania e justiça social.

Se porventura, o acesso e a permanência deste público não tiver espaço para entrar e permanecer dentro das escolas públicas, um dos fundamentos pétreos da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), não será cumprido o direito à cidadania. Por outra parte, se o primeiro direito social, a educação que tem um caráter universal, for descumprido, ocorrerá o reverso daquilo que é universal a desconstrução de sistemas de proteção social às pessoas com deficiência.

Compreende-se políticas como ações que deliberam as intencionalidades e instituem o curso das ações do Estado, tendo como objetivo o bem comum, atendendo as demandas sociais, conforme o interesse de cada sociedade, da coletividade. No âmbito educacional, falamos de uma demanda voltada para construções de creches e escolas, aumento de vagas na educação básica, o controle da evasão escolar, a valorização das diferenças e a igualdade de oportunidades, além da importância de ações que garantam o acesso e a aprendizagem de todos.

A pesquisa documental demonstrou que após a CF/1988, o Brasil foi signatário na Conferência de Jontiem (1990) iniciando a influência internacional frente ao acesso das pessoas com deficiência no sistema educacional do país. Seguido da Declaração de (1994) no que se refere aos princípios, políticas e práticas da educação especial e da Convenção de Guatemala (1999), frente a busca pela eliminação de discriminação e barreiras que prejudicassem a sua integração à sociedade. Essas foram primordiais para que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tivessem o direito a um sistema educacional inclusivo.

Entende-se por sistema educacional inclusivo aquele que garante, a todo o público da educação especial, o acesso a matrícula nas escolas comuns, em classes comuns, e todos os apoios necessários para o desenvolvimento formal deste estudante, como o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais que complementam e suplementam o currículo trabalhado em sala de aula, e nas salas de aula com os recursos pedagógicos, humanos e de acessibilidade imperativos, respeitando a singularidade educacional de cada um deles.

Para a efetivação deste sistema foram tomadas medidas legais e regulamentadoras no país, assim como em todos os estados por meio de decretos, deliberações e resoluções, devido as suas particularidades.

Em Mato Grosso do Sul, a atenção vai para os Centros Estaduais de Atendimento ao Público da de Educação Especial, que têm por objetivo o desenvolvimento e promoção de práticas educacionais inclusivas, junto as escolas da Rede Estadual de Ensino (REE), relacionadas ao público em questão. Estes, com a orientação e acompanhamento da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP), são os principais responsáveis pela realização de ações que auxiliem na universalização do acesso e permanência dos estudantes da educação especial nas escolas comuns, conseqüentemente atores diretos na efetivação da Meta 4, do Plano Estadual de Educação de MS – PEE/MS (2014-2024). Destaca-se que os referidos centros buscam o processo de inclusão, coordenando atendimentos aos estudantes e equipes pedagógicas das escolas, formações continuadas, estudos, debates, palestras, orientações as famílias, atendimento educacional especializado, e avaliações pedagógicas, focando a compreensão das especificidades educacionais de cada aluno.

No que se diz respeito ao acesso à educação das pessoas com deficiência, na faixa etária de quatro a dezessete anos, o Censo de 2010 computou que 897.116 mil, o que correspondia a 82,5% da população, frequentavam as escolas do país nesse período, e 190.501 mil, correspondente a 17,5% não frequentavam. Em MS, o percentil ficou muito próximo do nacional, com 82% totalizando 9.556 mil estudantes nas escolas, enquanto 2.104 mil (18%) não frequentaram. Contudo, esses dados não contam com as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, ficando assim, falha a informação.

Até o momento, o Censo 2020 não foi publicado, sendo divulgado no dia 17 de março de 2020 seu adiamento para 2021, portanto, não foi possível obter os dados referentes a todo o público da educação especial para a análise da presente realidade dessas e seu direito a inclusão, pois sabemos quantos foram matriculados entre os anos de 2015 a 2019, porém não sabemos quantos não frequentaram.

Conforme o Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento e Avaliação das Metas do Plano Estadual de Educação (2020), esses espaços, no ano de 2019, contaram com um total de 92,7% das matrículas no Brasil, caracterizando um aumento de 4,1%, comparado ao percentil de 2015 (88,3%). A média de aumento entre os anos foi de 1,1%, ou seja, se essa se manter, a universalização dessa população nesses espaços não acontecerá até a vigência do plano.

Assim acontecerá no estado de MS caso a sua média de expansão de 0,5%, entre os anos de 2015 e 2019 se mantenha, uma vez que o mesmo Relatório traz apenas 87,2% das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas, nas classes comuns, de seu sistema educacional, confrontando o ano de 2015 (85,7%).

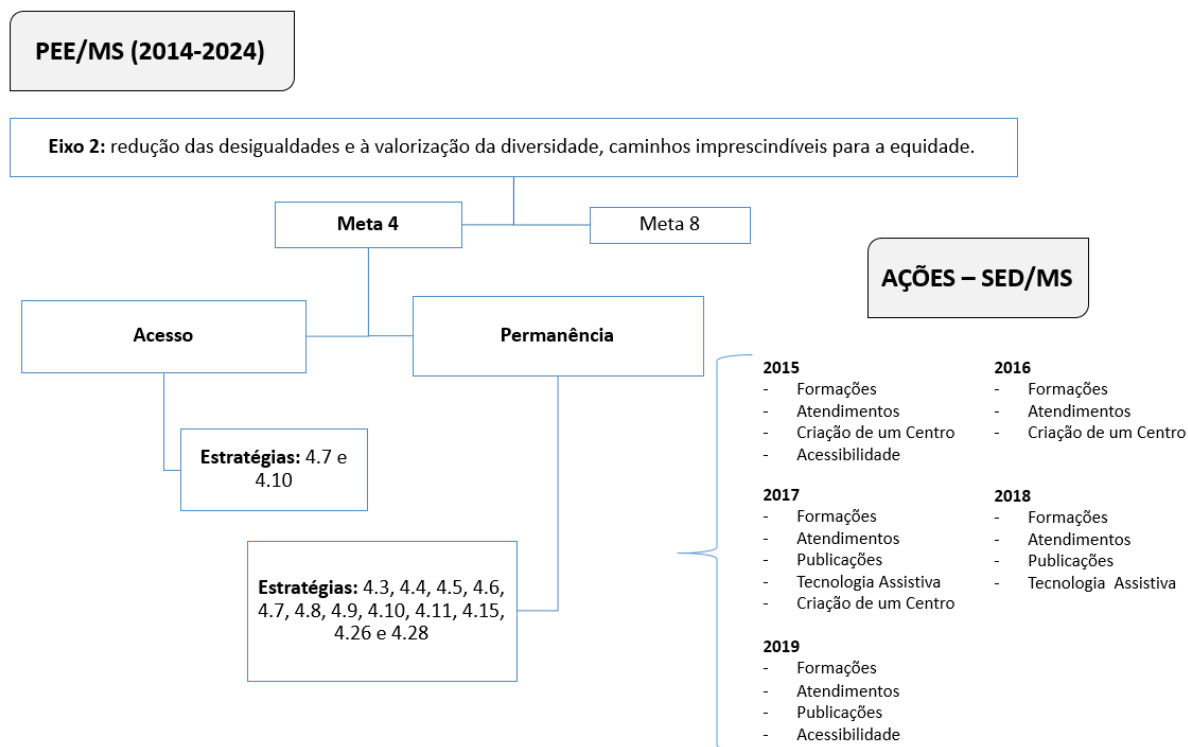
Ao analisar o processo de permanência, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mostraram que nesses cinco anos do PEE/MS (2014-2024), medidas para a não desistência desses alunos do processo educacional, na educação básica, escolas comuns, da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, estão sendo efetivadas, uma vez que os números se apresentam em constante crescimento. Todavia, apenas 25% desses se matricularam no ensino médio, ou seja, apenas 140.141 mil dos 706.660 mil estudantes que frequentaram o ensino fundamental deram continuidade aos estudos.

A Meta 4, do PEE/MS (2014-2024) apresenta treze estratégias que correspondem a universalização do acesso e permanência dos alunos da educação especial na educação básica, devendo ser executadas via ações governamentais.

Ao analisar as ações da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), nesse entretempo, observa-se as realizadas pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial (COPESP) e sua equipe de profissionais, acompanhando, orientando e formando principalmente as escolas do interior do estado.

Ademais, a criação e funcionamento dos Centros Estaduais de Atendimento ao Público da Educação Especial, responsáveis por orientar as escolas da REE sobre as especificidades dos estudantes em questão, assim como o seu direito de acesso a matrícula, e disponibilizar o suporte administrativo e pedagógico necessário para a sua permanência efetiva, como a oferta do atendimento educacional especializado, formação continuada, elaboração e disponibilização de tecnologias assistivas, materiais didáticos e de pesquisa. Além disso, pela Coordenadoria de Infraestrutura com as obras de acessibilidade, manutenção e reformas nas escolas, nos anos de 2015 e 2019.

Figura 2 – Ações da SED/MS frente ao PEE/MS



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Apesar dessas ações permearem as estratégias elencadas, elas estão distantes do que se entende por universalização, o reconhecimento do direito ao acesso de todos a educação, sem distinção, assim como a promoção de condições desses permanecerem até o término de seus estudos de maneira efetiva.

Conclui-se que com apenas 0,5% de crescimento anual das matrículas e uma queda de 75% na transição do ensino fundamental para o ensino médio, as ações do governo do estado, frente ao Plano Estadual de Mato Grosso do Sul (2014/2024), especificamente a Meta 4, no que diz respeito ao acesso e permanência das pessoas, de quatro a dezessete anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na educação básica, na escola comum, em classe comum, não será suficiente para a sua efetivação dentro do prazo.

Desta forma, as políticas educacionais para o cumprimento do objetivo da Meta 4, até a presente data, não têm alcançado os parâmetros esperados, uma vez que as ações desenvolvidas pelo Estado de Mato Grosso do Sul, não têm sido suficientes para “universalizar”, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete), que são público alvo da educação especial. Muito embora, o número de estudantes no âmbito da educação especial com acesso as escolas regulares tenha aumentado, a exclusão não diminuiu de maneira estrutural.

É importante ressaltar que cabe aos sistemas de ensino matricular todos os alunos e organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, salvaguardando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. São estas ações que o Estado de Mato Grosso do Sul precisa assumir como sua, como ente responsável pela garantia do direito à educação, sem buscar serviços terceirizados para assumir a responsabilidade estatal.

Sendo assim, pode-se afirmar que para construir um sistema de educação inclusivo, os governos precisam desenvolver políticas estatais que objetivam salvaguardar a cidadania e os direitos sociais de caráter universal, além de deixar de executarem políticas focalizadas em problemas pontuais e que tragam apenas popularidade aos seus mandatos.

Portanto, um plano de educação ao estabelecer objetivos e metas (ações) para que os sistemas de ensino se tornem inclusivos, também, precisa criar estratégias mais reais e contextualizadas, que garantam o atendimento às especificidades educacionais. Uma estratégia precisa ser parte de conjunto de produtos do plano, uma vez que indica os caminhos que serão trilhados com base na realidade social, política e econômica da comunidade escolar. Somente dessa maneira, um plano de educação cumprirá a função de criar ações que resolvam a diversidade de problemas identificados em determinados contextos sociais.

Ao concluir esta dissertação, assinala-se a necessidade de dar continuidade a pesquisas a respeito da educação especial, uma vez que esta temática é parte integrante da minha vida profissional. O interesse de ampliar pesquisa no âmbito internacional, em um país da América do Sul, por acreditar que sua legislação pode contribuir para o enriquecimento da política educacional inclusiva do Brasil, assim como estudos na área das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 3ª ed.
- BARACHO, J. A. de O. Teoria geral das formas políticas. **Revista da Faculdade de Direito**, n. 26-27, 1984. Disponível em: <>. Acesso em: 08 out. 2020.
- BAUMEISTER, R.F.; LEARY, M. R. A necessidade de pertencer: Desejo de vínculos interpessoais como uma motivação humana fundamental. **Boletim Psicológico**, 117 (3), 497-529, 1995. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1995-29052-001>>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vwIf7emX6_gJ:https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BEYER, D. Integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas Perspectivas**. Porto alegre: Mediação, 2006, p. 73 – 81.
- BIGARELLA, N. **O Papel do Conselho Estadual de Mato Grosso do Sul na Definição de Políticas de Gestão para a Educação Básica (1999-2014)**. 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 2015.
- BIGARELLA, N.; LEWANDOWISK, A. G. Os documentos como provas da história da sociedade, das suas contradições, conflitos e movimentos que influenciam as ações educacionais. **Revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**. N° 7. Santiago de Chile, julio 2017. p. 121-130. Disponível em: <<http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/25>>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BORDIGNON, G. et al. **O planejamento educacional no brasil**. Brasília. Fórum Nacional de Educação. Junho/2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- CAIN A. A. **O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor Privado na aquisição de "Sistema de Ensino"**. 2009. P. 271. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Rio Claro, SP, 2009.

CAMARGO, E. P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: Leitura crítico compreensiva artigo a artigo. 9ª ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

CARVALHO, M. J. A. B. **O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS): meta 4 - educação especial**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 2018.

CESCA, C. G. **Organização de eventos**: manual para planejamento e execução. Cleusa G. Gimenez Cesca. – 9. Ed. rev. e atual – São Paulo: Summus, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 33, e 163600, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100140&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2020.

COSTA, M. da.; BARTHOLLO, T. L. Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1183-1203, out.-dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01183.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2020.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: uma reflexão provocativa ao debate. In: Célio da Cunha; Moacir Gadotti; Genuíno Bordignon; Flávia Nogueira. (org.). **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. 1ed. Brasília: MEC, 2014, v. 1, p. 30-39. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

DAMASCENO, A. R. Educação inclusiva e a organização da escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 159-176, 2012. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.009>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

D'AMARAL, T. C. Por um novo compromisso social. In: Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência - IBDD. **Inclusão social da pessoa com deficiência**: medidas que fazem a diferença. Rio de Janeiro: IBDD, 2008, p. 33-56. Disponível em: <<http://www.ibdd.org.br/arquivos/inclusaosocial.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DENARI, F. E. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos com foco. Relato de Pesquisa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n.1, p. 45-52, jun-dez, 2014. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/4034>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FERNANDES, S. Metodologia da educação especial. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2008.
In: FERNANDES, E. M.; ORRICO, H. F. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2012.

FERNANDES, F. S.; GENTILINI, J. A. Planejamento, políticas públicas e educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 486-492, 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3070/2790>>. Acesso em 20 jun. 2020.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, UFSM, n.29, p. 1-7, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Editora Loyola, 1983.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina (PR), 2004.

GASTAL, C. A.; PILATI, R. Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e Evidências de Validade. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 285-292, mai./ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pusf/v21n2/2175-3563-pusf-21-02-00285.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M.D. **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro/RJ: EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32. 1ed.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, p. 79-100, v. 34, n. 12. 2012. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq->

uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemperiodicos_2012.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001, p. 30-41. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2020.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

LEWANDOWISK, A. G. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024): direito a educação expresso na meta 2 e na estratégia 2.4**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande (MS), 2018.

LEWIN, K. M. **Improving access, equity and transitions in education: Creating a Reserach Agenda. Create Pathways to Access**. University of Sussex / Centre for International Education, 2007. Disponível em: <http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, M. H; LIMA, J. P. Avaliação multicritério da acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida: um estudo na região central de Itajubá (MG). **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, 2015 set./dez., 7(3), 368-382. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/urbe/v7n3/2175-3369-urbe-2175-3369007003AO08.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MALDONADO, A. E. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. In: MALDONADO, A. E. **Metodologias de Pesquisa em Comunicação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.p. 279-303

MASINI, E.F.S. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador. **Temas sobre o Desenvolvimento**, v.7, n.42, p.52-54. São Paulo: Memnon. 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 1989.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. **Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais:** cultura, educação e lazer. *Saúde Soc.* São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

MELLO, Celso de. **Constituição Federal anotada.** São Paulo: Saraiva, 1986.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

NEVES, C. M. de C. Autonomia da Escola Pública: Um Enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. da. **Projeto Político Pedagógico da Escola:** uma construção possível. 11. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995, p .95-129.

NOVOA, A. Os Professores e a sua Formação em Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jul. 2020.

REGO, T. C. **Memórias de escola:** Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, R. **Por que o termo “Tecnologia Assitiva”?** 1996. Disponível em: <<http://www.cedionline.com.br/ta.html>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 213-231, jul./out. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v6n2/02.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11a ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-13. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4345297/mod_folder/content/0/Guareschi_pressupos>

tos%20psicosociais%20da%20exclus%C3%A3o_artimanha%20da%20exclus%C3%A3o.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SCHUTZ, W. **Psicoterapia pelo encontro**. São Paulo: Atlas, 1978.

SILVA, L. G. M. da; FERREIRA, T. J. F. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**, v.5, n.2. 2014. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SILVA JR., S. V.; FELÍCIO, N. C. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a educação especial: desafios e perspectivas. In: **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, PUCPR, out. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16319_10958.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOBRINHO, R. C.; PANTALEÃO, E.; SÁ, M. das G. O Plano Nacional de Educação e a educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, abr./jun. 2016. p. 504-525. Disponível em: <[http://www.brasilmulticultural.com.br/_imagens/Ebook_Educacao_especial%20inclusiva%20\(1\).pdf](http://www.brasilmulticultural.com.br/_imagens/Ebook_Educacao_especial%20inclusiva%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUZA, Â. R. de. A. Política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. Vol. 1, n. 1, pp. 75-89, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/download/10450/5906>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SOUZA, D. B. de; MENEZES, J. S. da S. Elaboração e aprovação de planos de educação no Brasil: do nacional ao local. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 901-936, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400901&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jul. 2020.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7.ed. São Paulo: Papirus, 2003.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5538.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VIGINHESK, L. V. M. *et al.* O sistema braille e o ensino da matemática para pessoas cegas. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 4, p. 903-916, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n4/1516-7313-ciedu-20-04-0903.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

REFERÊNCIAS – DOCUMENTOS

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2012. Ed. Moderna. São Paulo, 2012. Disponível em:

<<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83376FC2C9013776334AAE47F0>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2019. Ed. Moderna. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO BÁSICA 2020. Ed. Moderna. São Paulo, 2020. Disponível em:

<<https://pt.calameo.com/read/002899327673357a0e974?authid=YhVHn5Pn6LzE>>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:**

promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado>. Acesso em: 15 jun. 2020.

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

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1968. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990b. Disponível em: <>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.076, de 1 de junho de 1999**. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298, de 20 de novembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: MEC/SEESP, 2000, vol. 6.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, 10 jan. 2001, p. 1. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas

Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001c. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro, 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, MEC: 2002a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, MEC: 2002c. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação no Brasil na Década de 90**. Brasília, 2003a. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/A+Educa%C3%A7%C3%A3o+no+Brasil+na+d%C3%A9cada+de+90+1991-2000/a7104bbb-9446-499d-b649-78ed7ae4c07b?version=1.0>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Org: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC, 2003b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, MEC: 2004a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.845%2C%20DE%205%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20de%20Complementa%C3%A7%C3%A3o,Defici%C3%AAncia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, MEC: 2004b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: v. 30: a escola**. Org. Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004c. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**, documento Orientador. Brasília: DF, 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Documento Orientador - Execução da Ação. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <https://www.academia.edu/8136625/Documento_orientador_naahs_29_05_06>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A Construção do Conceito de Número e o Pré-Soroban**. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, MEC: 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2>

017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento Final. Brasília: MEC, 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, MEC: 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORD, 2009c. 138 f. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.com.br>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 11, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Manual do Programa Escola Acessível.** Brasília: MEC, 2011c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC, 2014c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Estudo Técnico nº 4/2014.** Acesso e evasão na educação básica: as perspectivas da população de baixa renda no Brasil. Brasília: MDS, 2014d. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Assistencia_Social/AcessoEvasoEducaoBsica-MDS-2014.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014e. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

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: MEC, 2015.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: SANTOS, F. C. dos; OLIVEIRA, R. F. C. de – Brasília: MEC, 2018a. 3ª edição. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portuguesa/file>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução N° 20, de 19 de outubro de 2018**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível. Brasília, MEC: 2018b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/46212946/do1-2018-10-22-resolucao-n-20-de-19-de-outubro-de-2018-46212719>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 10.094, 6 de novembro de 2019**. Dispõe sobre o Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva. Brasília, 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10094.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019c. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento e Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação (2020)**. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6957506>. Acesso em: 02 out. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Resolução CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010**. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1º da Resolução CFFa nº 382/2010, e dá outras providências. CFF, 2010. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/resolucoes/resolucoes_html/CFFa_N_387_10.htm>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**. 05 de outubro de 1989. Campo Grande, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 4.504, 24 de maio de 1996**. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-4504-96.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Plano Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 7.828, de 30 de maio de 2005**. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. SED: 2005a. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-7828.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 11.492, de 3 de outubro de 2005**. Regulamenta o art. 3º da Lei nº 1.460, de 17 de dezembro de 1993, que dispõe sobre o Conselho Estadual de Educação - CEE/MS, e os artigos 29 e 30 da Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõem sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

MS: 2005b. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/decreto-n%C2%BA-11.942.pdf>>. Acesso em: out. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 12.169, de 23 de outubro de 2006.** Cria o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, com sede no Município de Campo Grande. Diário Oficial nº 6.834, de 24 de outubro de 2006, p. 03. SED: 2006a. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6834_24_10_2006>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 12.170, de 23 de outubro de 2006.** Cria os Núcleos de Educação Especial - NUESP. Diário Oficial nº 6.834, de 24 de outubro de 2006, p. 03. SED: 2006b. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6834_24_10_2006>. Acesso em: 10 jun. 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 12.190, de 20 de novembro de 2006.** Cria o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul - CAP-DV/MS, com sede no Município de Campo Grande. Diário Oficial nº 6.851, de 21 de novembro de 2006, p. 01. SED: 2006c. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6851_21_11_2006>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 12.192, de 21 de novembro de 2006.** Cria o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS. Diário Oficial nº 6.852, de 22 de novembro de 2006, p. 01. SED: 2006d. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6852_22_11_2006>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 12.737, de 03 de abril de 2009.** Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios, e dá outras providências. Diário Oficial nº 7.435, de 06 de abril de 2009, p. 01. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO7435_06_04_2009>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS N° 9.367, de 27 de setembro de 2010.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. SED: 2010. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9367.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Aprova a Estrutura Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Decreto Estadual nº 13.281, de 20 de outubro de 2011.** Diário Oficial nº 8.055, de 21 de outubro de 2011. SED: 2011. Disponível em: <<https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/PaginaDocumento/40955/?Pagina=1>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 9.749, de 15 de março de 2012.**

Credencia, em caráter excepcional, os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), que menciona, para oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE). SED, 2012. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del.-9749.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Administração e Desburocratização. **Edital nº 1/2015.** Processo Seletivo Simplificado/SAD/SES. Diário Oficial 8.990, de 24 de agosto de 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. **Mensagem à Assembleia Legislativa.** Campo Grande, MS, 2016a.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 14.480, de 24 de maio de 2016.** Cria o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. Diário Oficial nº 9.172, de 25 de maio de 2016. SED: 2016b. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Decreto-N%C2%BA-14.479-de-2016.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Resolução/SED nº 3.060, de 23 de junho de 2016.** Diário Oficial nº 9.158, de 05 de mai. de 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Resolução/SED nº 3.054, de 4 de maio de 2016.** Diário Oficial nº 9.210, de 21 de jul. de 2016.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. **Mensagem à Assembleia Legislativa.** Campo Grande, MS, 2017a.

MATO GROSSO DO SUL. Comissão de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (CMAPEE). **1º Relatório de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação:** sistematização das metas e estratégias. Campo Grande, MS, 2017b.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 14.786, de 24 de julho de 2017.** Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/ Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. Diário Oficial nº 9.457, de 25 de julho de 2017. SED: 2017c. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9457_25_07_2017>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria do Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico. **Perfil Estatístico de Mato Grosso do Sul.** SEMADE, 2018a. Disponível em: <<http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/Perfil-Estat%C3%ADstico-de-MS-2018.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. **Mensagem à Assembleia Legislativa.** Campo Grande, MS, 2018b.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 11.388, de 7 de junho de 2018**. Acrescenta artigo na Deliberação CEE/MS n.º 9367, de 27 de setembro de 2010, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. MS: CEE, 2018c. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/del.-11.388-2018-SED.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 05 de dezembro de 2019a**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. SED: 2019. Disponível em: <<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. Campo Grande, MS, 2019b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <<https://www.oab.org.br/arquivos/a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-comentada-812070948.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

UNESCO. **Declaração (1998)**. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423.>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

REFERÊNCIAS – SITE DO SED/MS

MATO GROSSO DO SUL. **Sala Sensorial**. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 17 de jun. de 2015. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Evento em comemoração ao Dia do Surdo reunirá famílias em atividades de esporte e lazer**. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 23 de set. de 2015. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Dilemas da Educação do Estudante com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Comum.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 20 de abr. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Desafios e Perspectivas de Ações Pedagógicas.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 14 de jun. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Curso de Libras.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 10 de ago. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Semana da Pessoa com Deficiência:** construindo espaços escolares e sociais para todos. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 23 de ago. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Dia Nacional do Surdo.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 28 de set. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Deficiência Visual:** Educação Inclusiva no Contexto Escolar Implicações Práticas na Educação da Pessoa com Deficiência Visual. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 17 de out. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Estratégias e Práticas para Atuação de Intérpretes de Libras da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 18 de out. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **14 Anos da Língua Brasileira de Sinais.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 05 de mai. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Parada das Cadeiras.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 31 de out. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **VII Encontro Nacional do ConBraSD.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 08 de set. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **II Seminário Estadual de Formação Intersetorial dos Grupos Gestores Técnicos do Programa BPC na Escola.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 02 de ago. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Governo do Estado cede professores e distribui kits escolares para Instituições da Educação Especial.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado

de Educação de Mato Grosso do Sul, 27 de abr. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Ceada atuará na formação e assessoramento de profissionais que atuam com estudantes com deficiência auditiva.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 22 de dez. de 2016. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Glossário em Libras de Mato Grosso do Sul.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 26 de set. de 2017. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Educação Especial e Autismo.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 18 de abr. de 2017. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **A Sala Absurda.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 16 de ag. de 2017. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Estudantes da EE Lucia Martins Coelho desenvolvem boné para auxiliar na locomoção de cegos.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 07 de dez. de 2017. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Soroban é utilizado como instrumento inclusivo em escola de Aquidauana.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 06 de jun. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Abertas inscrições para os Cursos de “Soroban Avançado” e “Baixa Visão”.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 08 de mai. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **CAP-DV/MS recebe impressoras Braille.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 27 de mar. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **SED abre inscrições para o Curso de Sistema Braille I.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 14 de jun. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **CEADA realiza exame audiométrico em estudantes com suspeita de deficiência auditiva.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 08 de mar. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **SED realizará o II Seminário do Núcleo de Educação Especial – NUESP/Coxim-MS.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de

Educação de Mato Grosso do Sul, 05 de jun. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Núcleo de Convivência celebra conquista da comunidade surda no CEPEF. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 16 de abr. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Começa em 21/3 a “Exposição de Arte – Hotel Gaspar”. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 05 de mar. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Campeonato Sul-Mato-Grossense de Xadrez Blitz, Rápido e Clássico – FESMAX 2018 teve a participação dos estudantes da CEAM/AHS. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 16 de abr. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. 40º Jogos Abertos de Campo Grande terá a participação dos estudantes da CEAM/AHS. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 18 de mai. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretária de Educação participa de Seminário em Brasília. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 09 de nov. 2018. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Síndrome de Down é tema de Seminário Estadual Intersectorial, nos dias 20 e 21 de agosto. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 08 de ago. 2019. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. CAS realiza atividades artísticas em comemoração ao “Dia do Surdo”. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 08 de out. 2019. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Núcleo de Educação Especial realiza III Mostra de Atividades com Adequações. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 11 de dez. 2019. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. CEAM-AHS realiza a I Semana Literocultural. Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 01 de abr. 2019. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **SED através da CAP/DV/MS participa da Oficina de Introdução a Audiodescrição.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 20 de fev. 2019. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Curso de Qualificação em Educação Especial para Normal Médio.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 26 de set. 2019. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Acordo de cooperação beneficiará estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 12 de jun. 2019. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Educação Especial define metas para Fórum Estadual de Educação.** Conteúdo publicado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 09 de jul. 2019. Disponível em: <www.sed.ms.gov.br>. Acesso 25 jun. 2020.