

KARLA FRANCIELLEN ORTIZ ESPINDOLA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS (2015-2024)**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE- MS

2025

KARLA FRANCIELLEN ORTIZ ESPINDOLA

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS (2015-2024)**

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

Área de concentração: Educação
Orientadora: Profa. Dra. Regina Tereza
Cestari de Oliveira

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS**

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

E77e Espindola, Karla Franciellen Ortiz

Educação especial nas escolas em tempo integral na rede municipal de ensino de Campo Grande - MS (2015-2024)/ Karla Franciellen Ortiz Espindola sob orientação da Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira.-- Campo Grande, MS : 2025.

110 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025

Bibliografia: p. 96-105

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Escola em tempo integral. 4. Anos iniciais do ensino fundamental. 5. Atendimento Educacional Especializado I.Oliveira, Regina Tereza Cestari de. II. Título.


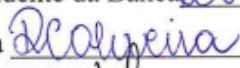
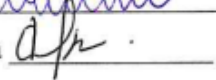
CDD: 371.9

**“EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS (2015-2024)”**

KARLA FRANCIELLEN ORTIZ ESPINDOLA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 
Profa. Dra. Andressa Santos Rebelo (PPGE-CPAN/UFMS) Examinadora Externa 
Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande/MS, 25 de fevereiro de 2025.

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

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos aqueles a quem ela possa trazer contribuições, especialmente às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, cujas vidas inspiram o compromisso com a construção de uma educação inclusiva e transformadora para todos.

AGRADECIMENTOS

Durante essa jornada, tive o privilégio de contar com o apoio de pessoas especiais, às quais sou imensamente grata. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me conceder saúde e as condições necessárias para chegar até aqui.

Gostaria de manifestar minha sincera gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, pela orientação atenta e constante em cada etapa deste trabalho, guiando-me criteriosamente para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Agradeço aos professores do PPGE/UCDB por sua dedicação, e, em especial, à Prof.^a Dr.^a Celeida Maria Costa de Souza, do PPGE/UCDB, por toda a sabedoria compartilhada ao longo das disciplinas e pelo olhar criterioso, com valiosas contribuições durante as bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Andressa Rebelo, do PPGE/UFMS, por aceitar participar das bancas de qualificação e defesa desta dissertação e por suas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Por fim, agradeço à minha família – meu esposo, meu irmão e minhas filhas –, deixo um agradecimento especial por estarem ao meu lado em todos os momentos, compartilhando tanto as dificuldades quanto às vitórias.

ESPINDOLA, K.F.O. EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS (2015-2024). 2025. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande – MS, 2025.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, financiada pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), vincula-se à Linha de Pesquisa “Política, Gestão e História da Educação”, e ao Grupo de Pesquisa sobre “Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE)”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB. Seu objetivo é analisar o processo de materialização das políticas de inclusão escolar voltadas aos estudantes da Educação Especial nas Escolas em Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande-MS, no período de 2015 a 2024. Os objetivos específicos estão assim definidos: discutir os principais fundamentos e medidas de inclusão escolar, tomando como referência a Constituição Federal de 1988; verificar as diretrizes e normativas para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no período em referência; examinar o processo de inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial, com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Escolas em Tempo Integral (ETIs), na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. A metodologia compreende pesquisa bibliográfica e documental, mediante consulta em fontes oficiais, nacionais e municipais, impressas e nas páginas eletrônicas, assim como entrevistas semiestruturadas com dois professores regentes, um do 1º ano e um do 2º ano do Ensino Fundamental, com maior número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; um professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), de duas ETIs selecionadas, totalizando seis entrevistados. As ETIs foram selecionadas conforme os critérios de implantação: uma ETI da primeira fase (2009) e outra implantada após a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande (PME) 2015-2025. Os resultados indicam a necessidade de planejamento pedagógico articulado e de ações colaborativas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas SRMs, evidenciando variações conforme o planejamento de cada unidade e as estratégias adotadas pelos docentes. Também foram observadas a precarização de equipamentos tecnológicos e a ausência de uso das tecnologias assistivas. A pesquisa identificou lacunas na formação continuada, sobretudo para os professores regentes, o que ressalta a importância de formações específicas. Conclui-se que, embora as ETIs representem uma proposta diferenciada para garantir o direito à educação em tempo integral, a inclusão dos estudantes da Educação Especial configura-se como um processo em construção, que requer ajustes na organização do tempo escolar e um movimento colaborativo permanente.

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão escolar; Escola em tempo integral; Anos iniciais do ensino fundamental; Atendimento Educacional Especializado.

ESPINDOLA, K.F.O. **SPECIAL EDUCATION IN FULL-TIME SCHOOLS IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF CAMPO GRANDE-MS (2015-2024)**. 2025. 110 f. Master's Dissertation - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2025.

ABSTRACT

This master's dissertation, funded by the Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), is linked to the Research Line "Policy, Management, and History of Education" and to the Research Group on "Public Policies and Educational Management (GEPPE)" of the Graduate Program in Education – Master's and Doctorate at UCDB. Its objective is to analyze the process of implementing school inclusion policies aimed at Special Education students in Full-Time Schools (ETI) of the Municipal Education Network (REME) in Campo Grande-MS, from 2015 to 2024. The specific objectives are defined as follows: to discuss the main foundations and measures of school inclusion, taking the Federal Constitution of 1988 as a reference; to verify the guidelines and regulations for Special Education in the Municipal Education Network of Campo Grande-MS during the reference period; to examine the process of school inclusion for Special Education students, with disabilities and global developmental disorders, in the first two years of Elementary School in Full-Time Schools (ETIs) in the Municipal Education Network of Campo Grande-MS. The methodology includes bibliographic and documentary research, through consultation in official national and municipal sources, printed and electronic pages, as well as semi-structured interviews with two main teachers, one from the 1st grade and one from the 2nd grade of Elementary School, with the highest number of students with disabilities and global developmental disorders; and one teacher from the Multifunctional Resource Room (SRM), from two selected ETIs, totaling six interviewees. The ETIs were selected according to implementation criteria: one ETI from the first phase (2009) and another implemented after the approval of the Campo Grande Municipal Education Plan (PME) 2015-2025. The results indicate the need for articulated pedagogical planning and collaborative actions for Specialized Educational Services (AEE) in the SRMs, highlighting variations according to the planning of each unit and the strategies adopted by teachers. Technological equipment precariousness and the lack of use of assistive technologies were also observed. The research identified gaps in continuing education, especially for main teachers, emphasizing the importance of specific training. It is concluded that, although the ETIs represent a differentiated proposal to guarantee the right to full-time education, the inclusion of Special Education students is configured as an ongoing process that requires adjustments in school time organization and a continuous collaborative effort.

Keywords: Special Education; School Inclusion; Full-Time School; Early Years of Elementary Education; Specialized Educational Services.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa das regiões do Município de Campo Grande-MS	50
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.	65
Tabela 2 - Número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas salas dos professores entrevistados	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Dissertações selecionadas entre os períodos de 2015 a 2023.	19
Quadro 2 - <i>Corpus</i> documental	26
Quadro 3 - Professores entrevistados	67

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade da Educação Especial que frequentam classes comuns (com e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas - Brasil 2015 - 201946

Gráfico 2- - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade da Educação Especial que frequentam classes comuns (com atendimento educacional especializado e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas - Brasil 2019-2022....47

Gráfico 3- Número de matrículas de alunos da Educação Especial, em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2023.....48

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento da pesquisa: roteiro de entrevista	106
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Auxiliar Pedagógico Especializado
AEI	Auxiliar de Educação Inclusiva
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Estudante
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAME/TEA	Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista
COPESP	Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEESPI	Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CEFOR	Centro de Formação Lúdio Martins Coelho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEE	Departamento de Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EM	Escola Municipal
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETI	Escola em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
G4	Grupo 4
G5	Grupo 5
GEPPE	Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação

IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
ISMAG	Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MS	Mato Grosso do Sul
MEC	Ministério da Educação
NUESP	Núcleos de Educação Especial
NUMAPS	Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME-CG	Plano Municipal de Educação de Campo Grande
PEE-MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REE	Rede Estadual de Ensino
REME	Rede Municipal de Ensino
SEBEM	Secretaria de Bem Estar Social
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Serviços Gerais da Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Sistema Municipal de Ensino
SME	Sistema Municipal de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtornos do Espectro Autista
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicações
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UIAP	Apoio Psicopedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL	29
1.1. A Educação como Direito Social.....	29
1.2. A Educação Especial no Brasil.....	31
CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS.....	49
2.1. Caracterização do Município de Campo Grande.....	49
2.2. Educação Especial no Município de Campo Grande-MS	53
2.3. Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino	60
CAPÍTULO III - PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL	66
3.1 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	66
3.2. Condições de acolhimento e aprendizado escolar	69
3.3. Ações pedagógicas no processo escolar	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	96
LISTA DE APÊNDICES	106

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação, ao Grupo de Pesquisa sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), e inserida no Projeto de Pesquisa “Aprendizagem colaborativa de professores na inovação pedagógica em leitura e escrita com uso de TIC”¹, que decorre do Projeto Interinstitucional de Pesquisa “Tecnologia de Informação e Inovação nos processos de escolarização na Educação Inclusiva: diferentes contextos no Brasil e na Espanha”, com pesquisadores da PUC-Rio, UFMS, UFRRJ, UCDB, UEPA, entre outros².

O objetivo desta pesquisa é analisar as políticas de Educação Especial materializadas nas Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, sobretudo aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, na perspectiva da educação inclusiva, no período de 2015 a 2024.

A escolha do município de Campo Grande como lócus da pesquisa deve-se ao fato de ser a capital do estado de Mato Grosso do Sul, com maior número de habitantes, localizado na região Centro-Oeste, além de contar com Sistema e Conselho Municipal de Educação.

O recorte temporal adotado compreende o período de 2015 a 2024 considerando-se a Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015 (Campo Grande, 2015), que aprova o Plano Municipal de Educação de Campo Grande (PME/CG) 2015-2025, até 2024, correspondendo aos dados mais atualizados no período.

Compreende-se, como analisa Dourado (2010), a educação como:

[...] um direito social fundamental e que sua efetivação se dá em um contexto caracterizado como um campo de disputas de concepções e projetos e,

¹ Projeto sob a coordenação da Profa. Dra. Rosalia Maria Duarte, da PUC/Rio.

² Projeto coordenado pela Profa. Dra. Mônica Kassar, da UFMS, com a participação da Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira, da UCDB.

portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias (Dourado, 2010, p. 680).

Nesse sentido, entende-se que a Educação Especial não pode ser analisada de forma isolada dos acontecimentos sociais, pois o tecido social brasileiro é entrelaçado pela diversidade de suas populações e suas respectivas histórias, contudo, essa diversidade na qual inserem-se as pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, é marcada pela desigualdade (Kassar, 2012).

A escolha do objeto investigado relaciona-se à minha trajetória, pois tive a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas com deficiência³. Percebi que elas geralmente se deparavam com obstáculos, uma vez que os espaços que frequentavam não estavam devidamente adaptados para suprir suas necessidades, e a sociedade em geral não estava preparada para compreender e atender às suas especificidades. No entanto, ao longo do tempo, pude observar mudanças significativas: os ambientes foram se adequando e as pessoas, de modo geral, passaram a se conscientizar sobre os direitos sociais, incluindo a educação das pessoas com deficiência.

Ao ingressar no Curso de Pedagogia, meu interesse pela temática da inclusão escolar para pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento se intensificou, o que me impulsionou a buscar uma compreensão mais profunda do significado de educação inclusiva.

No Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial, disciplina integrante da grade curricular do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pude, por meio de leituras, aprofundar o entendimento sobre Educação Especial. Fui me atentando à complexidade do processo educativo, observando a necessidade de os professores buscarem constantemente novas formas de desenvolver a mediação de aprendizado.

Após o término do Curso de Pedagogia, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, por meio de processo seletivo, atuei como professora, e convivi com estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Encontrei muitos desafios, tive dificuldades, mas também vivenciei muitos aprendizados, observei o esforço dos integrantes do espaço escolar em participar do processo de inclusão escolar.

Ao iniciar o Mestrado no Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica

³ Utilizo a primeira pessoa do singular apenas em alguns parágrafos, quando demonstro minha aproximação pessoal da temática desenvolvida.

Dom Bosco (UCDB), o interesse pela temática ampliou e atentei-me para a possibilidade de desenvolver a pesquisa voltada à temática da Educação Especial. Com a participação no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE) compreendi que a construção de uma política pública educacional não ocorre de forma natural, é um processo de disputa, em que os segmentos sociais precisam se articular e se movimentar em prol de suas demandas (Dourado, 2010), reforçando o interesse em focar no tema.

Considero que esta pesquisa é relevante, pois ao investigar como essas políticas são materializadas na unidade escolar, o estudo pode contribuir para ampliar a compreensão dos desafios e das possibilidades nesse contexto específico, promovendo reflexões que podem subsidiar o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas para a Educação Especial.

O levantamento de dissertações de Mestrado foi realizado considerando o nível acadêmico deste estudo, de trabalhos científicos pertinentes a esta temática, desenvolvidas no âmbito dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* a partir do ano de 2015, com base nos descritores “política educacional”, “educação especial”, “inclusão escolar”.

O critério inicial foi a escolha dos Bancos de Teses e Dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no sentido de buscar possíveis dados referentes a esta temática, relacionadas às políticas de Educação Especial para pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, no município de Campo Grande, localizado no Estado de Mato Grosso do Sul.

Durante o percurso das disciplinas cursadas no âmbito do Mestrado, emergiu o interesse em direcionar o foco desta pesquisa para as Escolas em Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Para tanto, foram acrescentados os descritores “direito à educação” e “escola em tempo integral” ampliando a busca ao Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do ano de 2015 (após aprovação do PME/CG) 2015-2025, até 2024. Como resultado, foram selecionadas oito dissertações, que se mostraram próximas ao objeto de estudo e relevantes para a discussão do tema desta pesquisa, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1-Dissertações selecionadas entre os períodos de 2015 a 2023

Ano	Universidade	Pesquisador	Orientador	Natureza da Pesquisa/Título
2015	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Vânia Lúcia Ruas Chelotti de Moraes	Prof. ^a Dr. ^a Giselle Cristina Martins Real	Dissertação “Escola de Tempo Integral: Análise do Processo de Implementação em Campo Grande”

2017	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Michele de Mendonça Leite	Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva	Dissertação: “Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral ”
2019	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Daniela Pereira Nantes	Prof. ^a Dr. ^a Alexandra Ayach Anache	Dissertação: “Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula”
2020	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus do pantanal	Fabiane da Silva Ferreira	Prof. ^a Dr. ^a Andressa Santos Rebelo.	Dissertação: “As Concepções dos Professores da Educação Básica e da Educação Especial Sobre o Uso das TIC e da Tecnologia Assistiva”
2022	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Ana Claudia Pitanga da Silva Barbosa	Profa. Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira	Dissertação: “Judicialização da educação especial: implicações para a garantia do direito à educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)”
2022	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Cidnei Amaral de Mello	Prof. ^a Dr. ^a Nadia Bigarella	Dissertação: “Aplicação de políticas norteadoras de educação inclusiva em Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016-2020)”
2023	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Daiane Gödert	Profa. Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira	Dissertação: “Oferta Educativa de escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (2015-2020)”
2023	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Joice Vareiro Da Costa Brites	Prof. ^a Dr. ^a Ana Paula Camilo Pereira	Dissertação: “Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma Análise sobre as Escolas de Tempo Integral em Campo Grande/MS”

Fonte: Produzido pela autora com informações da UCDB, UFMS e CAPES.

A dissertação de mestrado de Moraes (2015), defendida na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e intitulada “Escola de Tempo Integral: Análise do Processo de Implementação em Campo Grande”, buscou analisar o processo de formulação e implementação do Projeto da Escola de Tempo Integral de Campo Grande, com vistas a apreender sua concepção de educação integral e escola de tempo integral e identificar os elementos que podem contribuir para o incremento da qualidade educacional.

A metodologia de investigação adotada foi de abordagem qualitativa, por meio de estudos bibliográficos, análise dos documentos norteadores da implementação do Projeto, análise de dados de campo, de dados impressos das Escolas de Tempo Integral e de realização de entrevistas com seus dirigentes escolares e com técnico da Secretaria Municipal de Educação responsável pelo acompanhamento de sua implementação.

Os resultados indicaram que, ao longo dos anos em que se desenvolveu o processo de implementação, a escola caminhou para assumir um papel predominantemente assistencialista em detrimento do democrático na medida em que os incrementos propostos no seu Projeto em relação à estruturação curricular interdisciplinar, ao desenvolvimento da fluência tecnológica, ao uso intensivo de tecnologias, à formação continuada de professores, à operacionalização do sistema IntegraEduca e ao acompanhamento realizado pela secretaria não estavam sendo plenamente desenvolvidos (Moraes, 2015).

A dissertação de Leite (2017), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e intitulada “Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral”, buscou identificar as orientações dos marcos políticos legais e pedagógicos para o trabalho nas instituições de ensino em tempo integral em relação à Educação Especial, numa perspectiva inclusiva; compreender a organização do tempo escolar para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as atividades curriculares da Escola em Tempo Integral; e apreender os sentidos e significados dos professores sobre o ser docente nas escolas de tempo integral para os alunos público-alvo da Educação Especial. Utilizou o materialismo histórico-dialético, como fio condutor.

A metodologia de investigação adotada foi a pesquisa bibliográfica-documental e de campo. O procedimento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada gravada em áudio com professores de uma escola municipal de Educação Infantil.

Os resultados obtidos revelaram um projeto assistencialista para as pessoas com deficiência e a precarização do trabalho dos professores, que acabam por negligenciar o público-alvo da Educação Especial, reforçando o fenômeno da inclusão excludente e/ou alienada (Leite, 2017).

Na dissertação de Mestrado de Nantes (2019), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com o título “Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula”, apresentou o objetivo de investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na classe comum de uma escola de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul.

O estudo analisou os significados que permeiam o processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. A metodologia pautou-se no estudo de caso, sendo utilizados questionários semiestruturados e análise de documentos.

Concluiu que a existência das políticas educacionais sem especificar as ações estruturais

e pedagógicas para efetivação da inclusão escolar, não garante um ensino de qualidade, pois os estudantes com deficiência intelectual que participaram desta pesquisa conseguiram o direito de matrícula na escola regular, entretanto, a inclusão escolar não se concretizou (Nantes, 2019).

A dissertação de Ferreira (2020), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) campus do pantanal, com o título “As Concepções dos Professores da Educação Básica e da Educação Especial Sobre o Uso das TIC e da Tecnologia Assistiva”, analisou as concepções dos professores da educação básica e da Educação Especial sobre o uso das TIC e da Tecnologia Assistiva. Utilizou como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, analisou discursos e documentos. Foram entrevistados 10 (dez) professores sendo 3 (três) professores regentes e 3 (três) professores de área que ministram aula de inglês, espanhol, artes e educação física, em sala de aula comum; e 4 (quatro) professores do Atendimento Educacional Especializado de Salas de Recursos Multifuncionais.

Verificou que os professores especializados utilizam mais as tecnologias digitais do que os professores regentes das salas comuns, apresentam variadas percepções sobre as TIC e os recursos da Tecnologia Assistiva (TA). Constatou que o termo inclusão termina por ocultar a luta de classes no discurso oficial e os professores entrevistados se apropriam deste discurso de diversas formas (Ferreira, 2020).

Barbosa (2022), analisou as decisões do Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), sobre as demandas relacionadas aos estudantes da Educação Especial – com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – da Rede Estadual de Ensino de MS, tendo em vista a inclusão escolar, como direito, com o título “Judicialização da educação especial: Implicações para a garantia do direito à educação na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A autora utilizou como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a análise das demandas disponibilizadas nos bancos digitais do Tribunal de Justiça do Estado de MS. Realizou entrevista semiestruturada com a representante da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Identificou durante a pesquisa 14 demandas iniciadas com assistência da Defensoria Pública, pelo Ministério Público, a pedido do Conselho Tutelar, e pelos genitores nos municípios de Campo Grande, Mundo Novo, Sete Quedas, Amambai, Dois Irmãos do Buriti,

Dourados, Itaquiraí e Ponta Porã, sendo 11 individuais solicitando professor de apoio especializado para acompanhamento dos estudantes nas classes comuns de ensino regular, um solicitando transporte e duas demandas coletivas solicitando elaboração de plano pedagógico e professor de apoio especializado. Concluiu que em todos os casos houve condenação do Estado de MS para atendimento das demandas (Barbosa, 2022).

Mello (2022) analisou as políticas norteadoras aplicadas ao Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), para a educação escolar inclusiva na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS), defendida, também, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB, com o título “Aplicação de políticas norteadoras de educação inclusiva em Mato Grosso do Sul: CEAME/TEA (2016-2020)”.

Nos procedimentos metodológicos, sistematizou e analisou documentos produzidos no Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), documentos produzidos em âmbito federal e em âmbito estadual, como legislação e programas educacionais, além de documentos produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul: atos normativos, indicações, pareceres, deliberações do Conselho Estadual de Educação.

A pesquisa constatou que a atuação do CEAME/TEA se limita às escolas da Rede Estadual de Ensino REE/MS, onde foram matriculados estudantes com autismo, nos 79 municípios do Estado de MS, atende de forma direta por meio dos técnicos nas 77 escolas da REE/MS em Campo Grande e de forma indireta, nas escolas da REE/MS situadas nas demais cidades, por meio dos técnicos dos Núcleos de Educação Especial (NUESP). A análise de documentos indicou que esse Centro se ocupa em desenvolver seu trabalho para garantir a oferta da educação escolar inclusiva para estudantes com autismo, matriculados na REE/MS por meio das visitas de seus técnicos ou dos técnicos da NUESP, acompanhando os alunos com TEA e realizando o assessoramento da equipe pedagógica.

Concluiu que há fragilidade no acompanhamento aos estudantes pelos técnicos, tanto do CEAME/TEA quanto do NUESP, por não poderem estar nas escolas todos os dias, devido ao quantitativo de técnicos ser inferior ao que se faz necessário (Mello, 2022).

A dissertação de Daiane Gödert, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB, intitulada “Oferta Educativa de escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (2015-2020)”, analisou o processo de implantação e materialização das Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, após a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande

2015-2025, no período de 2015 a 2020. Utilizou como procedimentos metodológicos análise bibliográfica, análise documental, coleta de dados de número de vagas e matrículas na Secretaria Municipal de Educação, assim como entrevista, de caráter semiestruturado.

Os resultados encontrados mostraram que o número de vagas é inferior ao de demanda e, portanto, não há garantia de acesso a todos os estudantes às escolas em Tempo Integral. Esta dissertação contribui diretamente com dados para a análise das Políticas de Educação Especial e sua materialização nas Escolas em Tempo Integral (ETI's), na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande (Göedert, 2023).

A dissertação de Mestrado de Brites (2023), defendida no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com o título “Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Uma Análise sobre as Escolas de Tempo Integral em Campo Grande/MS”, apresentou o objetivo de analisar como as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental I, nas Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, contribuem de modo a favorecer o processo de ensino, aprendizagem e inclusão do estudante com TEA. Utilizou como procedimentos metodológicos, levantamento bibliográfico, abordagem documental respaldada na legislação, tanto em âmbito federal, como municipal; bem como uma abordagem empírica de observação, registro *in locus* e análise da oralidade dos sujeitos da pesquisa.

Constatou que os professores enfrentam dificuldades na produção de atividades concretas e lúdicas relacionadas aos conhecimentos específicos do ensino de Geografia, que favoreçam a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Associou essas dificuldades à ausência de formações continuadas e verificou que os docentes não se sentiam preparados para propor práticas pedagógicas diferenciadas. Essa situação é agravada pela precariedade de materiais, pela falta de tempo para planejamento e pela ausência de formações continuadas, afetando a qualidade do ensino e dificultando práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Observa-se que as dissertações, embora com objetos de estudo específicos, colaboram com essa pesquisa por apresentarem como ponto comum a análise da inclusão escolar de estudantes da Educação Especial e discutirem as demandas necessárias para o seu alcance como o acesso, a permanência, a acessibilidade, o transporte escolar, os recursos disponíveis, entre outros.

Foi identificada carência de estudos sobre a materialização das políticas de Educação Especial nas escolas em tempo integral. Esta pesquisa, portanto, diferencia-se das apresentadas

por focalizar as políticas locais para a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em Escolas em Tempo Integral (ETI).

Estabeleceu-se como objetivo geral analisar o processo de materialização das políticas de inclusão escolar voltadas aos estudantes da Educação Especial nas Escolas em Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no período de 2015 a 2024.

Os objetivos específicos são:

- discutir os principais fundamentos e medidas de inclusão escolar, tomando como referência a Constituição Federal de 1988.
- verificar as diretrizes e normativas para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no período em referência.
- examinar o processo de inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial, com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de Escolas em Tempo Integral (ETI's), na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

Para alcançar os objetivos propostos, alguns conceitos deverão nortear as análises, ou seja, direito à educação e inclusão escolar.

Para tanto, entende-se, conforme Cury (2010, p.161) que,

A educação, dever do Estado, é um direito social da cidadania posto de tal modo que cada indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais e ter acesso aos seus bens sociais.

Nesse sentido, a educação como direito social, é também indicada na Constituição Federal como direito político e como direito civil, próprio da singularidade do sujeito. “Decorre daí que as políticas educacionais têm a obrigação de satisfazer o direito à educação, que tem como foco o aluno-cidadão” (Cury; Tripodi, 2023, p. 26).

No que se refere à inclusão escolar, considera-se que se relaciona à garantia de acesso, permanência a todos os estudantes na escola regular e que propicie condições de acolhimento e aprendizagem para todos (Baptista, 2002).

Essa pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa deve responder a questões específicas, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, acessando os locais mais profundos das relações e ações humanas.

Leandro (2020) acentua que a pesquisa qualitativa não é neutra, começando pela escolha do referencial teórico pelo pesquisador, e será por meio desse referencial teórico que o pesquisador será afirmado ou confrontado quando sua pesquisa começar a circular na sociedade. Assevera também que a pesquisa de qualidade não é aquela que responde a tudo, mas sim aquela que contribui e provoca novos estudos, partindo da pesquisa realizada.

A metodologia inclui revisão bibliográfica e pesquisa documental, sendo que as principais fontes utilizadas estão relacionadas no Quadro 2.

Quadro 2 - *Corpus* documental

Nacional	
Legislação Educacional	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituição Federal de 1988; ▪ Lei n. 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente; ▪ Lei n. 9.394/ 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; ▪ Lei n. 12.764/ 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990; ▪ Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); ▪ Lei n. 13.146/ 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 	
Normativas	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; ▪ Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que regulamenta a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e dá outras providências. 	
Municipal	
Legislação Educacional	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de Campo Grande. 	
Normativas	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução SEMED nº 188, de 5 de novembro de 2018, que dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS; ▪ Deliberação CME/CG/MS nº 2.984, de 12 de setembro de 2023, que dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos Globais do Desenvolvimento, altas Habilidades/ Superdotação, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, para o Sistema Municipal de Ensino. 	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos consultados.

Os procedimentos metodológicos incluíram, também, entrevistas semiestruturadas⁴

³ Para Boni e Quaresma entrevistas semiestruturadas “combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).

(Apêndice A) conduzidas com um total de seis professoras que atuam em escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, seguindo os seguintes critérios: uma Escola em Tempo Integral (ETI) da primeira fase de implantação das ETI da REME de Campo Grande, em 2009, identificada ao longo deste trabalho como (ETI 1) e outra ETI implantada após a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande 2015-2025 identificada como (ETI 2), ambas com sala de recursos multifuncionais e maior número de estudantes matriculados na escola.

Para a escolha dos entrevistados foram utilizados os critérios: dois professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regentes de cada escola, sendo um do 1º ano e outro do 2º Ano, que apresentavam em sala de aula comum, o maior número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; um professor da sala de recursos multifuncionais de cada escola selecionada.

Os professores entrevistados na ETI foram identificados nesta dissertação da seguinte forma: P1, professor regente do 1º ano do Ensino Fundamental; P2, professor regente do 2º ano do Ensino Fundamental; e P3, professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

E os professores da ETI 2 foram assim identificados: P4, professor regente do 1º ano do Ensino Fundamental; P5, professor regente do 2º ano do Ensino Fundamental; e P6, professor da SRM.

Com os objetivos da pesquisa, o levantamento bibliográfico, as abordagens metodológicas e os critérios de escolha das escolas e dos entrevistados previamente definidos, avançou-se para a elaboração dos procedimentos necessários ao levantamento de dados e à realização das entrevistas.

Para tanto, foi encaminhada carta de apresentação da mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB à Secretária Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS. Esta carta teve como objetivo a solicitação de informações documentais pertinentes à pesquisa e autorização da realização das entrevistas. Em resposta à solicitação, a SEMED encaminhou ofício para a UCDB, autorizando a coleta de informações documentais e a realização das entrevistas pela mestranda, com a exigência de submissão e aprovação do projeto de pesquisa ao comitê de ética.

As entrevistas foram efetuadas depois da aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UCDB, CAAE n. 78870424.0000.5162, gravadas com a autorização dos entrevistados, no período de 3 de junho de 2024 e 19 de junho de 2024, que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), cujas respostas foram, posteriormente transcritas pela autora da dissertação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi estabelecido contato com a ETI 1, sendo necessário realizar duas visitas até que as entrevistas fossem devidamente agendadas. As informações institucionais foram fornecidas inicialmente de forma verbal pela secretaria da unidade escolar, e posteriormente consultadas no projeto político-pedagógico da instituição.

Na ETI 2, a coordenação pedagógica demonstrou disponibilidade, agendando prontamente os horários para a realização das entrevistas com os professores. Além disso, foi disponibilizado o Projeto Político-Pedagógico da escola, o que contribuiu para a coleta dos dados necessários à pesquisa.

Diante do exposto, apresenta-se a seguir a forma como esta Dissertação está organizada.

O primeiro capítulo, intitulado **Educação Especial e Inclusão Escolar no Brasil** discute os principais fundamentos e medidas para a Educação Especial no Brasil. Toma-se como referência a Constituição Federal de 1988 que declara a educação como direito social.

No segundo capítulo, **Educação Especial e Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS** busca-se contextualizar a Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Campo Grande, MS, destacando os principais documentos consultados.

No terceiro capítulo, **Processo de Inclusão Escolar nas Unidades em Tempo Integral** examina-se o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas Escolas em Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Campo Grande-MS, no período de 2015 a 2024.

Os elementos essenciais da pesquisa e os resultados alcançados estão apresentados nas considerações finais.

CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo discutir os principais fundamentos da Educação Especial. Organizado em duas seções, parte do entendimento da educação como direito social, estabelecido na Constituição Federal de 1988 para, em seguida, situar a Educação Especial a partir desse contexto.

1.1. A Educação como Direito Social

O tratamento e a avaliação das políticas educacionais, no Brasil, exigem, entre outros critérios e cuidados, o de considerar a opção de sermos uma República Federativa, como afirma Cury (2010).

O art. 1º da Constituição Federal de 1988 estabelece que a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, e constitui-se em Estado Democrático de Direito (Brasil, 1988).

Conforme o art. 3º, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil são a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza e da marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

A Constituição estabelece a educação como o primeiro dos direitos sociais, ou seja, "são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988).

Ao explicitar esse direito, elencou formas de realizá-lo tais como a gratuidade e obrigatoriedade com qualidade e proteção legal. Assim, garante o direito público subjetivo que "implica uma vinculação substantiva e jurídica entre seu titular e o sujeito do dever", quer dizer, "o titular desse direito tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata quando esse direito não for assegurado" (Cury; Tripodi, 2023, p. 26).

A partir de 2009 pela Emenda Constitucional n.59, excetuada a creche (primeira etapa da Educação Infantil), todas as outras etapas da educação básica se tornaram igualmente parte desse direito (Cury; Tripodi, 2023).

A garantia desse direito é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), instituído pela Lei n. 8.069 de 1990. Em seu art. 4º estabelece que

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, n.p.).

Em decorrência da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394, regulamenta a educação escolar no Brasil e em seu art. 2º estabelece:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, n.p.).

A lei reitera em seu art. 3º, inciso XIII, como um dos princípios fundamentais da educação a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, (Brasil, 1996, n.p.).

Saviani (2013, p. 145) contribui com essa discussão ao lembrar que é importante distinguir a diferença entre proclamação e materialização de direitos, destacando que “se a educação é proclamada como um direito e reconhecido como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive”.

Ao reforçar a importância da educação como dever do Estado, Cury (2010, p.161), acentua que o direito social da cidadania é “posto de tal modo que cada indivíduo possa se autogovernar como ente dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais e ter acesso aos seus bens sociais”.

Dessa forma, evidencia-se que o direito à educação no Brasil é alicerçado por um conjunto de normas que abrangem diferentes esferas governamentais — União, Estados, Municípios e Distrito Federal. O caráter federativo do Estado brasileiro exige uma articulação constante entre esses entes, de modo a garantir que o direito à educação, proclamado na Constituição Federal de 1988 e em outros marcos legais, como o ECA e a LDBEN, seja efetivamente materializado.

A educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, segundo análise de Saviani (2013), “configura-se como condição necessária, ainda que não

suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza”. O autor esclarece que isso se deve porque

[...] a sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria, assumindo a forma de uma sociedade de tipo contratual, substituiu o direito natural ou consuetudinário pelo direito positivo. Isto quer dizer que a sociedade urbano-industrial se baseia em normas escritas. Portanto, a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício dos direitos de todo tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos. Eis porque esse mesmo tipo de sociedade erigiu a escola em forma principal e dominante de educação e advogou a universalização da escola elementar como forma de converter todos os indivíduos em cidadãos, isto é, em sujeitos de direitos e deveres (Saviani, 2013, p. 745).

O Estado brasileiro, portanto, assume a responsabilidade de assegurar os meios para a efetivação desse direito, desde a elaboração de políticas educacionais até a supervisão de sua materialização em nível local (Cury, 2010).

Nesse sentido, apreende-se que a educação não é concebida, planejada, organizada e desenvolvida de maneira isolada dos demais setores sociais; ela é objeto de uma intensa disputa, uma vez que detém o poder de promover mudanças significativas em uma sociedade marcada pela desigualdade social (Dourado, 2009).

1.2. A Educação Especial no Brasil

Há de se considerar que tratar sobre Educação Especial no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: desigualdade e diversidade. Utilizando os termos de Kassir (2012, p. 835), “o país é construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual”.

O atendimento às pessoas com deficiência teve início no período do Império (1822-1889) com a criação de duas instituições no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

No início do século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi em 1926, focado no atendimento a pessoas com deficiência mental. No ano de 1945, iniciou-se o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, sob a coordenação de Helena Antipoff, em 1954, foi estabelecida a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Brasil, 2008, p. 6).

A educação escolar no Brasil, sob a responsabilidade do Estado, não foi continuamente acessível a todos. Sua oferta institucional, organizada e sistemática “foi tardia”, quer dizer, que

algo prosperou depois de um tempo [...] considerado apropriado para tal e que se moveu de uma maneira mais lenta do que devia. Nesse sentido, está sendo pressuposto que, em algum lugar, isso se deu de modo oportuno e dentro de um ritmo adequado (Cury; Tripoli, 2023, p. 28).

Kassar (2012) afirma, com base em autores como Gomes (2001) e Lima (2011), que a ampliação do atendimento educacional no país foi sendo registrado pelas estatísticas brasileiras ao longo do século XX, tanto no que se refere ao número de estudantes matriculados, quanto ao tempo de escolarização.

Nesse percurso, o atendimento da Educação Especial passou a estar presente nas diferentes redes de ensino para encaminhamento às classes especiais, serviços de apoio pedagógico, salas de recursos, entre outros, sendo que a demanda foi ampliada devido à expansão da escolaridade obrigatória e às decorrências de sua inadequação. Nos anos seguintes, ao final da década de 1970, “as classes especiais constituíram-se, em grande parte, em espaços de exclusão escolar” (Kassar; Rebelo, 2018, p. 54).

As redes de ensino ampliaram-se na década de 1980, e o movimento de universalização da educação fortaleceu-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece um conjunto de direitos sociais, entre eles, a educação, e, na década de 1990, com os compromissos assumidos pelo país na Conferência de Jontiem em 1990 e com a assinatura da Declaração de Nova Delhi de (Kassar; Rebelo, 2018).

Salienta-se que a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem (Tailândia), em 1990, com a participação de nove países (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) com maior taxa de analfabetismo do mundo, foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

O Brasil, entre 155 governos participantes, subscreveram a declaração ali aprovada e se comprometeram a “assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 57, grifos das autoras).

Kassar (2012, p. 842) lembra que, em 1993, o “Plano Decenal de Educação para Todos – estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo no Brasil”, apresentava com o objetivo “assegurar, até o ano de 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem” para atender as “necessidades elementares da vida contemporânea” (Brasil, 1993, p. 13).

A Declaração de Salamanca, decorrente da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na Espanha, reitera o direito a uma educação de

excelência que leve em conta as particularidades e os interesses singulares de cada estudante, com o objetivo de evitar discriminações e a exclusão no ambiente escolar (Kassar, 2011).

No Brasil, em 1996 foi sancionada a LDBEN, ao mesmo tempo em que considerou o direito à educação, com a universalização do ensino fundamental, 7 aos 14 anos, anos de idade (ensino obrigatório à época), “atribuiu à família e ao Estado o dever de educar e deu mostras de uma nova fase de abertura da educação ao setor privado (SAVIANI, 1999)”, como discute Garcia (2016, p. 10).

Segundo Kassar (2012), apesar de medidas empreendidas nos diferentes governos no decorrer do período, somente na década de 1990 o país alcançou taxas de matrícula no ensino obrigatório que se aproximaram da universalização. No processo de universalização da escolaridade obrigatória, incluem-se as populações historicamente excluídas desse acesso, destacando-se a que hoje é foco da Educação Especial.

Nesse período, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), aprovado em 21 de setembro de 1995, pela Câmara da Reforma do Estado, na gestão do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, no primeiro mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), responsabilizava o Estado pela crise econômica que o país atravessava e propunha a sua reformulação (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

É preciso esclarecer que essa ideia corresponde à concepção neoliberal que segundo as autoras, entende que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. E, portanto, a estratégia, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superá-la. Enfatizam que,

Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p. 764).

Nesse sentido, o PDRAE incentivava acordos e convênios, denominados de parcerias, com instituições privadas sem fins lucrativos (Kassar; Rebelo, 2018).

No segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), o Decreto n. 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” (Brasil, 2001,n.p.), quer dizer, reafirma o que define o documento da Convenção Interamericana da Guatemala, de 28 de maio de 1999, que:

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001, n.p.).

Pode-se considerar que se trata de um decreto importante, na medida em que condena toda forma de discriminação e preconceito, levando-se em consideração os direitos humanos, sobretudo às pessoas com deficiência.

De acordo com Garcia (2016), o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) priorizou a universalização do ensino fundamental, de caráter obrigatório, conforme a LDBEN, considerando a matrícula como uma estratégia para garantir o acesso à educação. No entanto, apesar da expansão do ensino fundamental, as políticas sociais passaram a ter um caráter mais focalizado e restrito, ou seja, foram voltadas para grupos específicos da população, ao invés de uma abordagem universal, com base no pressuposto de que boa parte da população poderia buscar os serviços educacionais no mercado. Essa visão traduz a orientação neoliberal que marcou esse governo que visava reduzir o papel do Estado no provimento serviços essenciais, incluindo a educação, e estimular a participação do setor privado.

Kassar e Rebelo (2018) mostram, com base em dados do número de estabelecimentos de Educação Especial, por dependência administrativa, entre o início e o fim do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), divulgados pelo Instituto de Pesquisas Educacionais INEP de 1996 e 2002 “que no final do mandato, não há registros de estabelecimentos, turmas ou matrículas em educação precoce⁵, oficinas pedagógicas ou outro tipo de atendimento especializado”. Segundo as autoras, tais referências indicam o cumprimento da meta de “encolhimento” da ação pública estatal, conforme os ditames da reforma administrativa do Estado nesse governo. No entanto, observa-se a diminuição dos espaços públicos especializados a despeito do crescimento do número de matrículas de alunos da Educação Especial em diferentes estabelecimentos educacionais (Kassar; Rebelo, 2018, p. 57).

Na sequência, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), manteve a estratégia do governo anterior, focalizando nas políticas sociais de “gestão da pobreza”, com diferenças no que se refere à ampliação dos volumes de investimento nas políticas sociais, destacando, entre outras, a mudança do programa Bolsa

⁵ Centro de educação precoce “local onde se presta atendimento educacional, a partir dos primeiros meses de vida, à crianças que apresentam problemas evolutivos, decorrentes de fatores orgânicos ou ambientais, consistindo seu atendimento na utilização de técnicas de estimulação ou de intervenção, aplicadas por equipes multidisciplinares, com a participação efetiva da família” (Rebelo, 2016, p.82).

Escola para o programa Bolsa Família e à proliferação de programas educacionais de caráter sistêmico (Garcia, 2016, p.11).

Nesse governo, no âmbito das políticas para a Educação Especial, segundo Kassar e Rebelo (2018), o ano de 2003 inicia com a implantação do Programa de formação por multiplicadores para educadores - Educação inclusiva: direito à diversidade ⁶para assegurar a matrícula e a presença de todos os alunos na escola.

O Programa lançado em 2003, segundo Paccini (2014), foi inicialmente integrado ao Projeto Plurianual de Implementação da Educação Inclusiva, visando garantir acesso e qualidade educacional em todos os municípios brasileiros.

Em 2007, no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), o Programa foi incorporado ao Plano de Ações Articuladas (PAR)⁷, como uma estratégia da política de inclusão para a educação básica, no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁸, parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com o lançamento do PDE, o Programa conseguiu abranger gradualmente 100% dos municípios (Paccini, 2014).

No entanto, a autora observou contradições na concepção de inclusão, pois o foco do Programa estava no atendimento educacional especializado e nas salas de recursos, em vez de nas classes comuns, o que gerava um conflito com a proposta de uma educação inclusiva ampla. Além disso, a participação dos governos locais nos processos decisórios foi limitada, com as ações sendo predefinidas centralmente, sem envolvimento direto na concepção ou implantação (Paccini, 2014).

Kassar e Rebelo (2018) destacam que o programa enfrentou desafios, como capacitações rápidas, pontuais e sem continuidade, e a falta de acompanhamento sistemático das ações implementadas.

Vale registrar que, em Mato Grosso do Sul, segundo estudos de Paccini (2014), o Programa foi implementado em cinco municípios-polo, alcançando os 79 municípios, e expandiu as matrículas de estudantes da Educação Especial.

⁶ O objetivo do Programa é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (Brasil, 2005, p. 8).

⁷ É o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (Brasil, 2007, art. 9º).

⁸ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007, art.1º).

Sobre a materialização do Programa no município Campo Grande-MS, Paccini (2014) demonstrou que ele provocou alterações na matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, resultando tanto no aumento gradual do número desses alunos em classes comuns da Rede Municipal de Ensino, quanto na oferta dos serviços de atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais. Segundo a autora, houve expansão de 100% das salas de recursos multifuncionais, totalizando em 2011, 58 salas com atendimento educacional especializado, além da ampliação na estrutura das equipes responsáveis pelo acompanhamento dos serviços oferecidos pela REME. Isso significa, na lógica do Programa, indícios de progressos na construção de “sistemas educacionais inclusivos” na Rede Municipal de Ensino.

A política para a Educação Especial passou a privilegiar a escola comum do ensino regular como ação principal. Assim, a educação inclusiva passou a ser aquela que ocorre nas classes comuns do ensino regular. Para dar apoio a essa política foi elaborado, em 2007, o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, instituído legalmente por meio da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007. Integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Decreto nº 6.094/2007, no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), do PT. Apresenta como objetivo apoiar os sistemas de ensino na implantação de salas de recursos multifuncionais, com materiais pedagógicos de acessibilidade para a realização do Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à escolarização. “A intenção é atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular” (Rebelo, 2015, p. 2).

Desde então, as salas de recursos fortalecem-se como locus preferencial de atendimento educacional especializado (Rebelo; Kassir, 2017). As autoras esclarecem que,

[...] para o funcionamento adequado desse programa, os alunos devem frequentar a sala de aula comum em um período do dia e no outro receber atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, de forma complementar ou suplementar à escolarização (Rebelo; Kassir, 2017, p. 58).

Outros programas foram implantados, como o Benefício de Prestação Continuada

(BPC)⁹ na Escola e o Programa Escola Acessível¹⁰. Registra-se que 2007 foi o “[...] último ano em que o número de matrículas de alunos da Educação Especial foi maior em espaços considerados exclusivos no Brasil” (Kassar; Rebelo, 2018, p. 58).

A partir de 2008, o número de matrículas em classes comuns começou a exceder os outros espaços (Kassar; Rebelo, 2018). Nesse ano, foi elaborado por um grupo de trabalho o documento denominado “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008 e entregue ao Ministro da Educação, no governo Lula da Silva (2007-2010), em 7 de janeiro de 2008. Segundo o documento,

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008b, p.5).

O documento estabelece que a complementação educacional visa suprir as lacunas de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando recursos adicionais e estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada aluno. Por sua vez, a suplementação educacional busca enriquecer o currículo escolar, oferecendo atividades e experiências complementares que ampliem os conhecimentos e habilidades dos estudantes, promovendo assim sua inclusão plena e participação ativa na vida escolar e na sociedade (Brasil, 2008b).

Ainda em 2008, o Decreto Federal n. 6.571, de 17 de setembro, dispôs sobre o atendimento educacional especializado, incluindo as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para garantir recursos àqueles estudantes que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado, como mostra Kassar

⁹ O Programa BPC na Escola foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 18, de 24 de abril de 2007 tem como objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes até 18 anos, com deficiência, que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Brasil, 2007).

¹⁰ Em 2007, foi instituído o Programa escola Acessível, no âmbito do PDE. A Resolução CD/FNDE n. 26/2007, estabeleceu as orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais da Educação Especial, tendo como uma das ações de apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de Planos de Trabalho - PTA. A partir de 2008, o Programa Escola Acessível, passa a integrar o Programa de Desenvolvimento da Escola, por meio do Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (PAR) (Brasil, 2011, p. 6).

(2011).

O governo federal, portanto, veio a considerar a dupla matrícula do estudante da Educação Especial que estivesse em sala comum e no atendimento educacional especializado, para direcionamento de recursos financeiros do Fundeb às escolas (Rebelo; Kassar, 2017). As autoras complementam que, a partir de então, além de contabilizar a dupla matrícula, as escolas que venham a se enquadrar nessa proposta podem contar com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esclarecem que,

A ação tem por objetivo destinar recursos financeiros às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos da educação especial em classes comuns registradas no Censo Escolar, no ano anterior ao do atendimento. Para tanto, é utilizada a estrutura operacional de outro programa: o Dinheiro Direto na Escola, de modo que os recursos são depositados em contas específicas das unidades executoras e devem cobrir despesas de custeio e capital para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Rebelo; Kassar, 2017, p. 58).

Com a política educacional para a Educação Especial definida no governo Lula da Silva (2003-2010), do PT, os números indicam no final do seu mandato:

[...] a continuidade da diminuição de estabelecimentos do tipo classe especial (de 4.386, em 2002, para 2.919, em 2010), o aumento significativo das salas de recursos (de 4.662 para 24.244) e dos estabelecimentos de educação comum com alunos da Educação Especial (de 17.994 para 85.090) (Kassar; Rebelo, 2018, p. 58).

É importante mencionar, como analisa Kassar (2012), que nesse período muitos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que significa uma mudança de perspectiva em relação a essa população, ou seja, “da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns” (Kassar, 2012, p. 837).

Na sequência, o governo de Dilma Rousseff (2011– 2014), também do PT, inicia suas ações com o quadro da Educação Especial definido dentro do que é denominado de perspectiva da educação inclusiva (Kassar; Rebelo, 2018).

O Programa de formação por multiplicadores para educadores - Educação inclusiva: direito à diversidade foi reconhecido pelo governo como marco inicial da educação inclusiva no país, por possibilitar a construção de uma política de Educação Especial que assumiu o desafio de se estabelecer como uma modalidade transversal, abrangendo desde a educação

infantil até o ensino superior (Kassar; Rebelo, 2018).

Segundo essa lógica, nesse governo, entrou em vigor o Decreto n. 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado, além de outras providências (Brasil, 2011). Conforme o mencionado decreto:

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

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

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

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

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

O referido Decreto estabelece que são objetivos do AEE:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, n.p.).

A implantação de salas de recursos multifuncionais teve continuidade no governo Dilma Rousseff (2011-2014), consideradas como estruturas de Educação Especial nas escolas públicas, locus privilegiado do atendimento educacional especializado. Para acessar o atendimento é necessário, desde então, estar matriculado e frequentar as classes comuns do ensino regular (Garcia, 2016).

A formação de salas de recursos multifuncionais, portanto, como meio e locus de realização de atendimento educacional especializado, foi a opção da política educacional brasileira, à época, para possibilitar amplo alcance de ações aos estudantes da Educação Especial, “[...] doravante identificados como ‘alunos incluídos’ em sua rede pública de ensino,

de modo a caracterizá-la como rede educacional inclusiva”, como analisam Rebelo e Kassari (2017, p. 59).

Nesse mesmo governo, foi aprovada a Lei n. 12.764/2012, que, conforme o art. 1º, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estabelece diretrizes para a sua consecução. O parágrafo 1º do artigo define que:

1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, n.p.).

O art. 2º, por sua vez, estabelece entre as diretrizes da Política Nacional, a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas, a participação da comunidade na formulação de políticas públicas e o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis (Brasil, 2012).

Ainda, o art. 3º, define que são direitos da pessoa com espectro autista, entre outros, Inciso IV, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, inclusive, à residência protegida; ao mercado de trabalho; à previdência social e à assistência social. Destaca-se no parágrafo único que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, n.p.).

O estudo de Barbosa (2022) mostra que, após a aprovação da lei, movimentos sociais liderados por pais e mães de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, entre outros, empreenderam esforços para o registro oficial dessas pessoas. Esse registro possibilita o acompanhamento e a formulação de políticas educacionais específicas para esse grupo da sociedade.

Um documento importante, resultado de um processo que compreendeu, em conjunto, “a participação da sociedade política e de organismos representativos da sociedade civil na

tramitação do projeto no Congresso Nacional, favoreceu o amplo debate e confronto de ideias, além de consensos historicamente possíveis” (Scaff; Oliveira, 2023, p. 2), e que foi aprovado pela Lei 13.0005, de 2014, após sancionada, sem vetos, pela presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), é o Plano Nacional de Educação (PNE), uma exigência da Constituição Federal de 1988, de duração decenal, com 20 metas e 254 estratégias. No prazo de 1 (um) ano os planos estaduais, distrital e municipais deveriam ser elaborados, contando a partir da publicação da lei (Brasil, 2014).

Define que são diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- 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;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País (Brasil, 2014, n. p.).

Vê-se que entre as diretrizes encontra-se a universalização do atendimento escolar. A meta 4 – Educação Especial – especifica:

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

O documento em questão reafirma a necessidade de universalização¹¹ do acesso à educação básica aos estudantes da Educação Especial, atendendo ao disposto no art. 4º da LDBEN, Lei n. 9.394/1996, que garante a educação básica obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos de idade (Brasil, 1996).

Cabe reforçar, conforme o art. 58, que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, porém acrescenta que:

§1º “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

¹¹ Refere-se ao “Ato ou efeito de tornar-se comum, universal, geral. Corresponde à meta da educação para todos” (Cury; Ferreira, 2010, p.127).

§ 2º 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 (Brasil, 1996, n.p.).

Salienta-se, no que se refere ao AEE, que o PNE 2014-2024 define as seguintes estratégias:

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;

4.4) 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 (Brasil, 2014, n.p., grifo nosso).

Observa-se que a meta 4 do PNE 2014-2024 destaca a universalização do atendimento educacional especializado, o que significa que esse atendimento precisaria ser para todos os estudantes. Considerando-se que nem todos os estudantes da Educação Especial necessitarão de matrículas em salas de recursos multifuncionais, observa-se que a estratégia 4.4 entra em contradição com a meta, ao estabelecer que esse atendimento ocorrerá apenas quando necessário, "conforme a necessidade identificada por meio de avaliação". Tal especificação limita a abrangência do atendimento, ou seja, que o AEE seja garantido àqueles que dele necessitam.

Outro documento a ser destacado no período é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015, composta por 127 artigos. Conforme o art. 1º, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, n.p.).

Nesse sentido, o art. 2º afirma que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, n.p.).

Na análise de Nantes (2019, p. 14), a lei apresentou uma novidade no conceito de deficiência ao mostrar que a deficiência está no meio social, e não nas pessoas, nos sujeitos com

deficiência, propriamente. Segundo a autora, “de acordo com o Estatuto, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser o resultado da falta de acessibilidade que a sociedade e o Estado dão às características de cada um”.

Desse modo, observa-se que a legislação considera no art. 3º, inciso IV – barreiras como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que possa limitar impedir “[...] a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e detecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (Brasil, 2015, n.p.).

Outro aspecto importante é que a Lei dispõe no capítulo IV “Do Direito à Educação”,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. **É dever do Estado**, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, n.p., grifo nosso).

A LBI reforça o dever do Estado de garantir educação de qualidade para as pessoas com deficiência, conforme definido pela Constituição Federal de 1988 e, para tanto, no art. 28, incumbe ao poder público de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar assertivas importantes para o desenvolvimento da perspectiva inclusiva”, destacando-se alguns requisitos:

- I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - 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;

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;

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;

VII - 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;

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização **de professores para o atendimento educacional especializado**, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVII - Oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015, n.p., grifo nosso).

Como se vê, a LBI diferencia professores para o atendimento educacional especializado e profissional de apoio (art. 3º, XIII), caracterizando-o como:

[...] 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 técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, n.p.).

Os dispositivos da LBI e sua especificação aos professores e profissionais para o AEE conduzem à afirmação de Baptista (2002), ao chamar a atenção para o fato de que os sujeitos da educação inclusiva não se restringem a alguns, ou seja, são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. O autor reforça a compreensão de que:

Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de sujeito a um grupo restrito. Creio, ainda, que a família e a sociedade em geral tenham um papel extremamente relevante, mas prefiro circunscrever minha reflexão aos domínios da escola. Quando se discute a ação da escola, nessa perspectiva, os desafios já se mostram suficientemente elevados (Baptista, 2002, p. 63).

O princípio de que a inclusão escolar se fundamenta na frequência de todas as crianças na escola comum foi adotado no governo Lula da Silva, do PT (2003- 2010), nos dois mandatos. O governo de Dilma Rousseff, no mandato de 2011 a 2014 (PT), fortaleceu a ideia de que outra forma de atendimento que não ocorresse em salas comuns seria entendida como segregação e desrespeito aos Direitos Humanos, discurso este presente em documentos orientadores, segundo Kassar e Rebelo (2018).

Assim, em ambos os governos, a política nacional sob a perspectiva da educação inclusiva, incentiva a matrícula no lugar sala de aula comum/regular e, para isso, investe na implantação de atendimento educacional especializado na escola pública. “Essa posição é compatível com o conjunto de Programas sociais que fortalece a escola como o lugar da criança e do adolescente - por excelência - como parte da política de mitigação da pobreza” (Kassar; Rebelo; Oliveira (2019, p. 13).

Salienta-se que, no ano de 2016, após três meses de tramitação, o Senado Federal aprovou o processo de *impeachment* e afastou Dilma Rousseff (PT) do cargo de Presidenta da República, assumindo Michel Miguel Elias Temer Lulia, vice-presidente, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

No início do seu governo (2016-2018) houve mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial, como mostram Kassar, Rebelo e Oliveira (2019).

Desde 2016, especialmente no âmbito da educação, ocorreram interferências diretas na estruturação dos conselhos nacionais, com o objetivo de minar o seu caráter democrático. O movimento contrário aos princípios democráticos continuou durante o governo de Jair Messias Bolsonaro¹² (2019-2022), eleito pelo Partido Social Liberal (PSL), destacando-se o Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019, que resultou na eliminação de colegiados da administração pública federal e na imposição de diretrizes, normas e restrições para sua operação (Kassar, 2022).

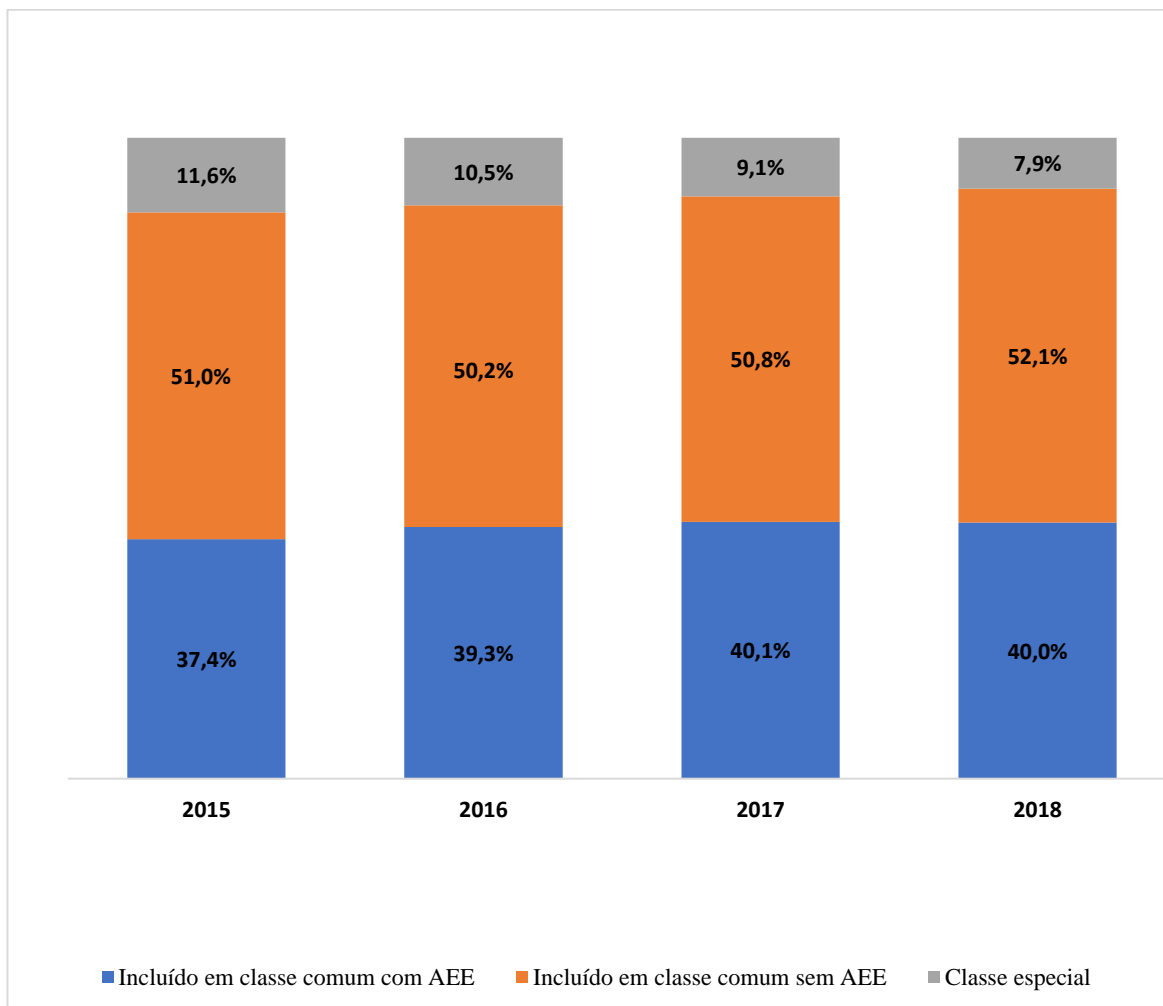
Em 2020, nesse governo foi aprovado o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro, que instituiu a "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida". No entanto, esse decreto foi suspenso no mesmo ano pelo Supremo Tribunal Federal (Kassar, 2022, p.20).

Diante do exposto, apresenta-se o percentual de matrículas de alunos da Educação

¹² Jair Messias Bolsonaro desfilou-se do PSL em novembro de 2019, permanecendo como um político sem partido até novembro 2021, quando filiou-se ao Partido Liberal (PL).

Especial, na faixa de idade obrigatória, ao longo do período, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Gráfico 1 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade da Educação Especial que frequentam classes comuns (com atendimento educacional especializado e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas - Brasil 2015 – 2018.

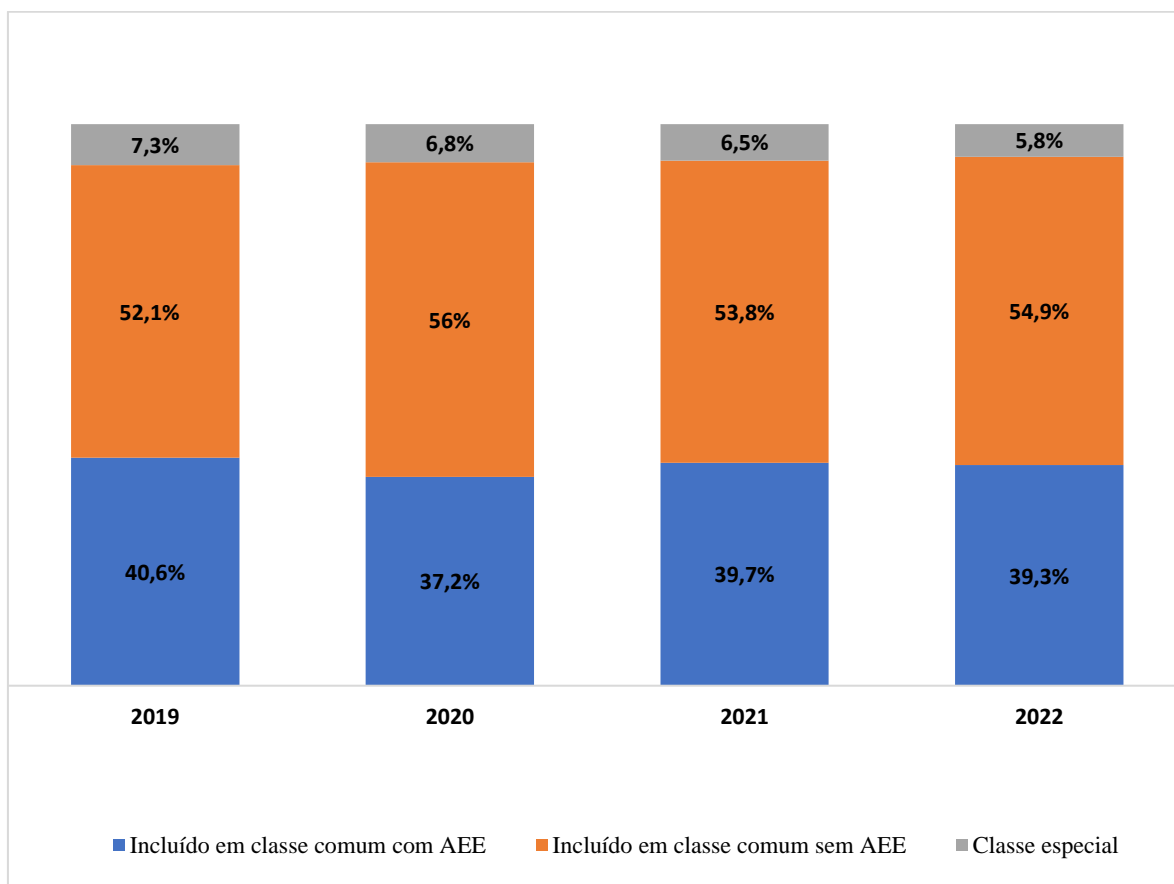


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em 4 nov. 2024.

Verifica-se, no Gráfico 1, a diminuição do número de matrículas em classe especial e o aumento gradativo, embora pequeno, de matrículas em classe comum sem AEE. Em 2015, o percentual era de 51% e, em 2018, alcançou 52,1%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de estudantes em classe comum e que têm acesso em classe com AEE também cresceu no período, passando de 37,4% em 2015 para 40,0% em 2018 (Brasil, 2019).

Os dados seguintes disponibilizados (2019-2022), correspondem aos quatro anos completos do último governo no período em estudo.

Gráfico 2 - Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade da Educação Especial que frequentam classes comuns (com atendimento educacional especializado e sem atendimento educacional especializado) ou classes especiais exclusivas - Brasil 2019 – 2022.



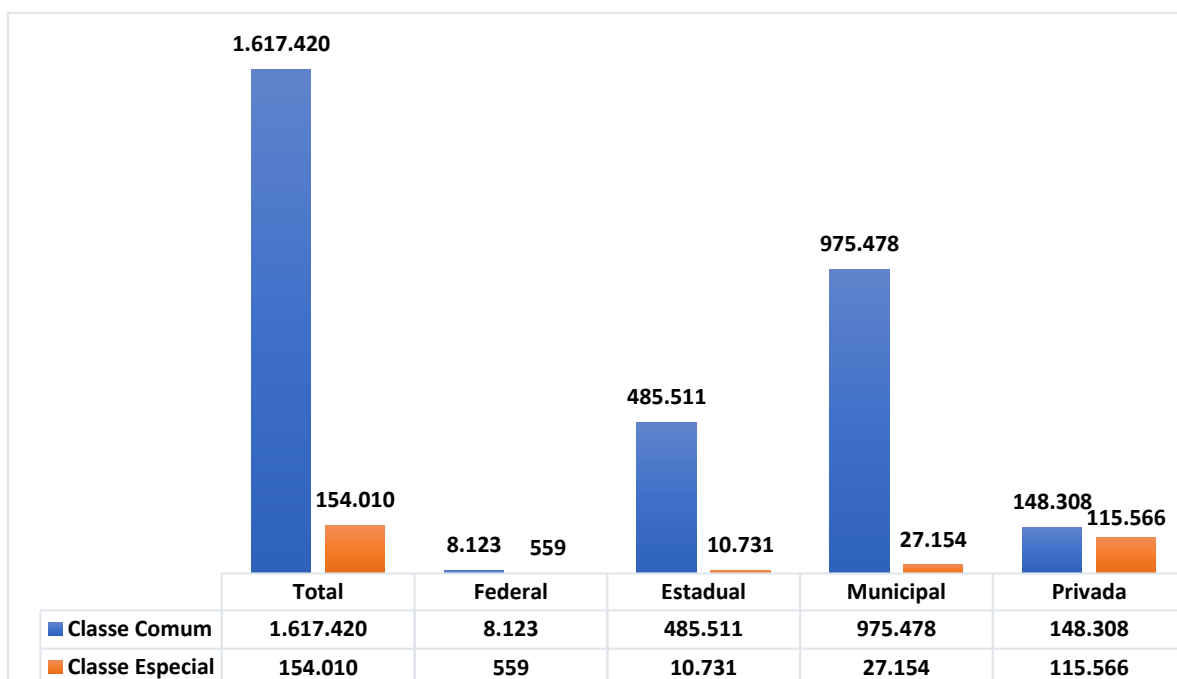
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 15 abr. 2024.

Observa-se a diminuição no número de matrícula na classe especial de 7,3%, em 2019, para 5,8% em 2022. O número de estudantes em classe comum sem AEE aumentou e atingiu 54,9%, enquanto o número em classe comum com AEE diminuiu, de 40,6% em 2019, para 39,3% em 2022, o que pode inferir que nem todos os estudantes da Educação Especial, necessitam do AEE.

Convém esclarecer, que classes “exclusivas” são as classes ou escolas especiais e classes comuns são as salas de aula comuns nas unidades escolares. No entanto, é preciso enfatizar, que “mesmo com a política de valorização da sala de aula comum para escolaridade dos alunos da Educação Especial, há a manutenção dos dispositivos de financiamento público das instituições privadas de Educação Especial” (Kassar; Rebelo, 2018, p. 63).

Registra-se, a seguir, os últimos dados disponibilizados pelo Inep, a partir da base de dados do censo escolar da Educação Básica, em 2023, no período da pesquisa.

Gráfico 3 - Número de matrículas de alunos da Educação Especial, em classes comuns e em classes especiais exclusivas, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2023.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em 15 abr. 2024.

Apesar do aumento de matrículas em classes comuns, a partir da implementação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, iniciada sobretudo em 2008 (Brasil, 2008), não se pode esquecer que as classes comuns da rede regular de ensino são espaços que devem proporcionar trocas sociais, culturais e intelectuais, considerando-se as características individuais e diversidades humanas. Como analisa Gomes (2022, p. 67), tais classes demandam processos pedagógicos diferenciados e se configuram, por excelência, como locais de aprendizado. Isso implica afirmar que a análise vá além das matrículas, considerando a efetiva inclusão escolar e os processos educativos em curso.

Os dados evidenciam que a ampliação das matrículas de estudantes da Educação Especial e a implementação de salas de recursos multifuncionais nas redes públicas de ensino representam uma ampliação do caráter público da Educação Especial, conforme argumenta Garcia (2016). Esse processo pode ser entendido como uma expansão das políticas educacionais na perspectiva inclusiva, sustentadas por debates científicos, movimentos políticos e diretrizes educacionais mais amplos, iniciativas que buscam garantir o acesso à educação para todos os estudantes da Educação Especial.

O próximo capítulo apresenta a organização da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS

Este capítulo, em três seções, contextualiza a Educação Especial, destacando os principais documentos norteadores e as escolas em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS. Apresenta-se, inicialmente, a caracterização do município, de modo a situar aspectos históricos, geográficos e educacionais.

2.1. Caracterização do Município de Campo Grande

O município de Campo Grande está situado na região Centro-Oeste do Brasil e tem uma população de 898.100 habitantes, conforme dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

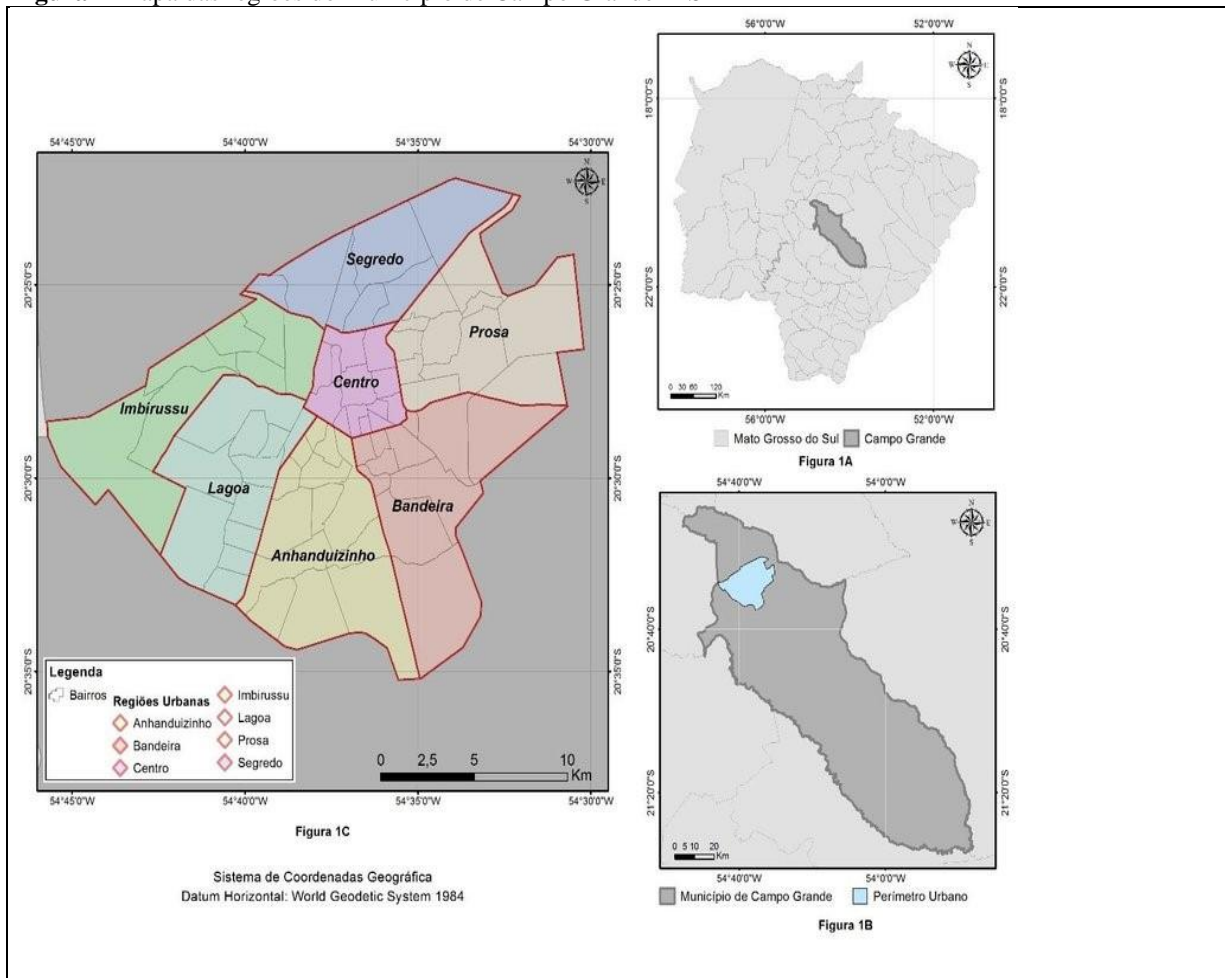
A criação do estado de MS, ocorreu com o desmembramento do estado de Mato Grosso pela Lei Complementar n. 31, sancionada em 11 de outubro de 1977 pelo Presidente Ernesto Geisel (1974-1979), e estabeleceu Campo Grande como sua capital (Brasil, 1977). Composto de dois distritos - Anhanduí e Rochedinho -, se organiza em sete regiões urbanas distintas: Centro, Segredo, Bandeira, Anhanduizinho, Prosa, Lagoa e Imbirussu conforme o IBGE (2022) e sua densidade demográfica é de 111,11 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2022).

Além disso, limita-se com os seguintes municípios: Jaraguari, Rochedo, Nova Alvorada do Sul, Ribas do Rio Pardo, Sidrolândia e Terenos, sendo reconhecido como o terceiro maior e mais desenvolvido centro urbano da Região Centro-Oeste, com destaque para o agronegócio, uma das principais atividades econômicas (Campo Grande, 2015).

De acordo com o IBGE, em 2022 o salário médio mensal no município era equivalente a 3,3 salários mínimos. A taxa de ocupação em relação à população total era de 39,33%. Em comparação com os demais municípios do estado, ele se posicionou em 3º lugar de 79 em termos de ocupação e em 5º lugar de 79 na população total. No contexto nacional, ocupava a 67ª posição de 5570 em ocupação e a 382ª posição de 5570 em população total. Em relação aos

domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, aproximadamente 30,3% da população estava nessa faixa de renda (IBGE, 2022).

Figura 1-Mapa das regiões do Município de Campo Grande-MS



Fonte: Sistema de Coordenadas Geográficas Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-da-area-de-estudo-A-Localizacao-do-municipio-de-Campo_fig1_288666980. Acesso em: 15 maio 2024.

Corrêa (2005) relata que, antes de se tornar capital, Campo Grande já oferecia o ensino de 1º grau (terminologia à época) de oito anos. Entre os anos de 1979 e 1980, iniciou-se a implementação das primeiras salas de pré-escola em algumas escolas recém-inauguradas, em que as instalações podiam ser adaptadas, incluindo a Escola Municipal Frederico Soares, a Escola Municipal Pe. Heitor Castoldi e a Escola Municipal Prof. Múcio Teixeira Júnior. “A Deliberação n. 723 do Conselho Estadual de Educação, de 14 de junho de 1984, aprovou o Regimento Escolar Padrão para as escolas urbanas da Rede Municipal de Ensino (REME) em Campo Grande” (Corrêa, 2005, p.72).

Ainda, havia o Serviço de Apoio ao Estudante, responsável pela distribuição de merenda escolar, especialmente nas áreas rurais. O apoio deste serviço limitava-se principalmente a

complementar a alimentação dos estudantes nas escolas. Com o desenvolvimento de um novo enfoque do Serviço Social Escolar para atender às necessidades dos estudantes composto por técnicos da Secretaria Municipal de Educação, incluindo alguns provenientes da Secretaria de Bem-Estar Social (SEBEM), houve uma ampliação na abordagem do Serviço de Apoio ao Estudante (Corrêa, 2005, p. 72).

A autora destaca que com o desmembramento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ocorrido por meio dos Decretos n. 5192 e n. 5193 de 4 de junho de 1985, foram aprovados os regimentos da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Municipal da Cultura e do Esporte, estabelecendo seus respectivos organogramas. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), recebeu novos serviços e competências em seus diversos setores. Enfatiza que a criação da Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE), foi fundamental, pois culminou, anos depois, na introdução das atividades de Educação Especial na REME de Campo Grande. Apesar da reestruturação, as atividades de apoio ao estudante sob responsabilidade da CAE permaneceram separadas das atividades pedagógicas, “sem relacionar as necessidades no desenvolvimento do aluno com a construção do conhecimento acadêmico” (Corrêa, 2005, p. 73).

É importante mencionar que o Município de Campo Grande conta com Sistema Municipal de Ensino, criado após a aprovação da Lei n. 3.404, de 1º de dezembro de 1997, em conformidade com o art. 211 da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o art. 170, da Lei Orgânica de Campo Grande (Campo Grande, 1997). A Lei foi revogada pela Lei n. 4507, de 2007, que visa:

[...] sistematizar as ações de seus integrantes para, observados os princípios e finalidades da educação nacional e as demais normas vigentes, oferecer uma educação escolar de qualidade em conformidade com as políticas de ação de governo, embasando o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania (Campo Grande, 2007, n.p.).

Compõem o Sistema Municipal de Ensino, conforme o art. 2º:

I - Órgão Central:

a) Secretaria Municipal de Educação;

II - Órgão Colegiado:

a) Conselho Municipal de Educação;

b) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério;

III - as instituições de ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

IV - as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;

V - outros órgãos e serviços municipais da área educacional de caráter administrativo e de apoio técnico (Campo Grande, 2007, n.p.).

Observa-se que a criação de um Sistema Municipal de Ensino, assim como de um órgão colegiado como o Conselho Municipal de Educação, deve-se ao fato de o município ter sido elevado ao *status* de ente federado com a Constituição Federal de 1988¹³. Assim, decidiu estabelecer o Sistema de Ensino e não ficar vinculado, no âmbito da normatização, ao Conselho Estadual de Educação, como permite a LDBEN, art. 11, parágrafo único, ou seja, “Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (Brasil, 1996, n.p.).

Devido à sua autonomia, a Lei Orgânica do Município de Campo Grande de 1990¹⁴, com apoio na Constituição delibera no art. 167, que “a educação, direito de todos e **dever do Município** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Campo Grande, 1990, n.p., grifo nosso).

Portanto, atribui o município como o primeiro responsável pela educação no âmbito de sua competência, devendo incumbir-se, entre outros, conforme a LDBEN (art. 11) de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996, n.p.).

A esse respeito, é importante a reflexão de Cury e Tripodi (2023, p. 41, grifos dos autores), quando afirmam, “o termo *atribuição* tem um sinônimo, utilizado no Direito, que é *competência*. Trata-se, pois, de uma qualidade jurídica própria de uma autoridade pública, dentro de um território, no interior do qual ela atua como sua”.

A lei que aprova o Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande define, também, no art. 5º, que “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou instituição legalmente constituída, acionar o Poder Público para exigi-lo” (Campo Grande, 2007, n.p.).

¹³ Art. 18. “A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988).

¹⁴ Atualizada pela Emenda n. 44, de 21 de maio de 2024 e Emenda n. 45, de 5 de dezembro de 2024.

Como já mencionado, a Constituição Federal reconheceu, inicialmente, somente o Ensino Fundamental como direito público subjetivo. Com a obrigatoriedade do ensino, a partir de 2009, compreendendo a faixa etária dos 4 aos 17 anos, esse direito foi ampliado a todas as etapas da educação básica, consideradas as suas modalidades, como a Educação Especial, gratuitas para todos.

2.2. Educação Especial no Município de Campo Grande-MS

O atendimento às pessoas com deficiência no município teve início com ações particulares, por meio do Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (ISMAC), em 1958 e posteriormente pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1971 (Corrêa, 2005, p.73). Em 1959, a Lei n. 663, tinha como principal responsabilidade o planejamento e a execução dos serviços de educação, cultura, saúde e assistência social no então Estado de Mato Grosso. Em 1964, a Lei n. 896 alterou a Lei n. 663/1959 e redefiniu as funções da Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC), que passou a coordenar a Rede Escolar, incluindo a alocação de funcionários e o fornecimento de assistência material às escolas (Neres; Corrêa, 2009).

Ainda, as autoras afirmam que, em decorrência do mesmo documento, em 1970, a SEMEC passou por uma reestruturação, com a implementação de serviços voltados para a coordenação das ações educativas nas escolas municipais. Na década de 1970, a SEMEC introduziu a Supervisão Escolar, que, em 1971, foi organizada sob o nome de Orientação Pedagógica. No entanto, devido ao caráter fiscalizador da iniciativa e à abordagem adotada pela Alternativa Curricular, houve resistência por parte dos professores, o que resultou em uma tentativa que acabou sendo frustrada (Neres; Corrêa, 2009).

Posteriormente, em 1981, foi aprovada, a estrutura básica a Secretaria de Educação por meio do Decreto n. 1.231, de 23 de setembro de 1981. O artigo 4º trata da criação da Diretoria de Educação Especial. Dessa forma, foi oficializado o atendimento à pessoa com deficiência com o propósito de atender às políticas adotadas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), implantando o serviço de atendimento especializado e abrindo classes especiais (Mato Grosso do Sul, 1981).

Na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande a Educação Especial teve início em 1970 com um serviço itinerante de apoio às escolas, inicialmente parte do Serviço de Apoio ao Estudante. Em 1985, este serviço foi transformado na Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE). “Inicialmente o trabalho desse setor era desenvolvido por profissionais de

Psicologia e de Serviço Social, visando ao acompanhamento das dificuldades pelos alunos nas escolas”, conforme estudos de Corrêa (2005, p. 74).

A iniciativa para estabelecer a Educação Especial na REME, segundo a autora, decorreu da necessidade de a SEMED intervir nas dificuldades de aprendizagem e altos índices de evasão e repetência na primeira série de algumas escolas, refletindo a preocupação com o fracasso escolar, sendo que a Educação Especial, à época, era entendida como medida corretiva para tais dificuldades, frequentemente atribuídas às crianças, com maior incidência em algumas escolas. O município não tinha independência financeira para administrar os serviços de Educação Especial, sendo o estado o representante da área. No entanto, a Educação Especial ainda carecia de estrutura adequada na Secretaria de Estado de Educação de MS, que contava com o suporte de instituições especializadas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), descreve Corrêa (2005).

A identificação com o “fracasso escolar” reafirma a presença dos princípios da Lei n. 5.692/1971. Sob o argumento da inexistência de recursos para a implantação dos serviços, Corrêa (2005) afirma, com base em entrevistas, que

[...] a diferença entre os trabalhos desenvolvidos pelo apoio pedagógico era que nas classes de recursos ficavam as crianças que tinham sido diagnosticadas por serem trabalhadas com metodologia inadequada, porém que tinham potencial para aprendizagem. E, para as classes da educação especial do Estado ficavam as crianças que tinham “patologias orgânicas” (Corrêa, 2005, p. 76).

Em 1986, a equipe da CAE foi ampliada devido aos resultados positivos das atividades desenvolvidas nas salas de recursos, assim como devido à necessidade de preparar professores para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem, com a autorização para contratação de mais psicólogos para a CAE e a expansão de outras três classes de recursos em escolas municipais.

Com a ampliação das atividades, foi montada uma equipe na CAE, constituída por psicólogos e assistentes sociais. Entre o final de 1987 e o início de 1988, as classes de recursos foram substituídas pelo Serviço da Equipe Multiprofissional, composta por assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, professora especializada em deficiência visual e orientador educacional. “Esse atendimento à Reme centrava nos alunos com ‘aprendizagem lenta’. Os que apresentavam suspeita de deficiência eram detectados pela equipe e encaminhados às instituições especializadas existentes no município” (APAE, Pestalozzi, Colibri), nas classes especiais e nas salas de recursos da Rede Estadual de Ensino (Corrêa, 2005, p. 79).

A autora expõe que com a Constituição Federal de 1988, ocorreu a divisão de responsabilidades entre a saúde e a educação, os profissionais da saúde foram redistribuídos para outros órgãos e a SEMED passou a contar exclusivamente com profissionais da equipe com formação pedagógica, devido à divisão das atribuições. Porém, a saúde não assumiu esse serviço. Essa mudança enfraqueceu o trabalho nas escolas e os estudantes continuaram a receber atendimento na Rede Estadual de Ensino. Essa situação, porém, não constituiu “garantia de maior repasse de recursos financeiros ao Estado” (Corrêa, 2005, p. 79).

Na década de 1990, o Brasil estava iniciando um movimento de inclusão escolar, com base em movimentos internacionais. Nesse período, “surgiram então as Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais, nas quais previa-se um atendimento descentralizado e a Educação Especial deveria ser promovida dentro da educação geral” (Mello, 2022, p. 50).

Em 1991, a Secretaria do Estado da Educação implantou na Rede Estadual de Ensino as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP), por meio do Decreto n. 6.064, de 19 de agosto de 1991, em Campo Grande e em mais treze municípios do estado. Essas unidades foram reestruturadas pelo Decreto Estadual n. 7.829, o qual descentralizou as ações e ampliou o atendimento para todas as escolas estaduais de Mato Grosso do Sul (Mello, 2022). Nesse período, há um fortalecimento da equipe Multifuncional na Reme, com um quadro de “quinze profissionais” (Corra, 2005, p. 81).

A SEMED, a partir de 1991, experimentou crescente demanda pela descentralização dos serviços e de necessidades impostas para ampliação das escolas da Rede e estabeleceu parcerias com serviços de saúde para diagnóstico nas áreas de deficiência visual e auditiva. “O atendimento da REME era focado no diagnóstico e orientação às escolas. Não havia serviços especializados organizados especificamente para esse fim” (Neres; Corrêa, 2009, p. 8).

No ano de 1993, com mudanças na administração municipal, foi criado o Núcleo de Educação Especial, com subdivisões da equipe por área de deficiência, vinculado ao Departamento de Ensino, responsável pelo atendimento dos alunos com deficiência, não mais pelo atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem, porém sem oferecimento de serviços de apoio na Rede Municipal de Ensino, como descreve Corrêa (2005).

Em 1994, o nome do setor foi alterado para “Núcleo de Apoio ao Ensino dos Portadores de Necessidades Especiais”, em conformidade com a nomenclatura adotada na Política Nacional de Educação Especial que fomentava as diretrizes de “integração” no ensino, com o objetivo de promover a integração dos alunos no ensino comum, ou seja, realizando o atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem ou suspeita de deficiência nas

próprias escolas. Os casos com necessidade de atendimentos específicos eram encaminhados para as escolas estaduais e instituições especializadas de educação. Ainda, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial, em 1995, 1996 e 1997 foram abertas nas escolas da REME salas de recursos para atendimento dos alunos com deficiência (Corrêa, 2005). A autora especifica,

Em 1995, foram implantadas duas salas de recursos para alunos com deficiência auditiva nas Escolas Municipais Eulália Neto Lessa e Frederico Soares. Em 1996 e 1997, salas de recursos para alunos com deficiência mental nas Escolas Municipais Luís Antônio Sá de Carvalho, Aldo de Queiroz, Profa. Gonçalina Faustina de Oliveira e no Centro de Atendimento Integrado à Criança e ao Adolescente – Rafaela Abrão (CAIC), respectivamente [...] (Corrêa, 2005, p. 84).

A abertura dessas salas também faz parte do movimento de educação para todos que ganhou força em 1990, assim como do processo de municipalização desencadeado no país (Neres; Corrêa, 2009). A partir de 1997, a Educação Especial passou a integrar a Divisão de Apoio Pedagógico no Departamento de Educação.

Em 2000, a Secretaria Municipal de Educação divulgou a Resolução SEMED n.31, de 3/5/2000, que dispunha sobre as normas e funcionamento da Educação Especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino, alinhada com documentos nacionais vigentes à época que orientavam a Educação Especial, como a Política Educacional de Educação Especial de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares de 1999, e a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul n. 4.827/1997 (Corrêa, 2005).

Em seguida, o Decreto n. 8510, de 9 de agosto de 2002, estabeleceu a estrutura básica da SEMED. Pela primeira vez, assinala a autora, a Educação Especial passava a ser integrada à Secretaria, com a criação da Divisão de Políticas e Programas para Educação Especial. Essa mudança deve-se ao impulso do movimento de “inclusão escolar”, em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que recomendava a criação de um setor dedicado à Educação Especial nos sistemas de ensino. Ainda no mesmo ano, foi publicada a Deliberação n. 77, de 5 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades do sistema municipal de ensino (Corrêa, 2005).

Em 2006, com as mudanças ocorridas na SEMED, foi instituído o Departamento de Educação Especial (DEE) e implantados seis Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS), localizados em escolas da REME. Cada unidade do NUMAPS era responsável por

aproximadamente 16 escolas, sendo que o número de técnicos para realizar esse atendimento aos estudantes matriculados nas escolas era insuficiente (Neres; Corrêa, 2009).

Com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), no ano de 2008, ocorreu a implantação das salas multifuncionais na REME. No mesmo ano, a SEMED realizou um programa de formação continuada para os professores das salas de recursos, que expressaram preocupação diante da necessidade de lidar com conhecimentos específicos em várias áreas de deficiência. A organização e o funcionamento das salas multifuncionais na REME ainda não eram regulamentados, sendo criadas com o propósito de oferecer atendimento especializado nas diversas áreas de deficiência. “Esse tipo de iniciativa busca a racionalização de recursos, visto que em um único ambiente, vários alunos são atendidos sob a responsabilidade de um professor” (Neres; Corrêa, 2009, p. 15).

Um documento importante a ser destacado é o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 de Campo Grande/MS, em decorrência do PNE 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005, de 2014 (Brasil, 2014), aprovado pela Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015, após seis meses da aprovação do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) 2014-2024, no governo de Gilmar Antunes Olarte (2014-2015), do Partido Progressista (PP), como mostram Oliveira e Conde (2020).

O PME assume uma posição central como instrumento orientador das políticas educacionais locais, delineando metas e estratégias para a educação no município.

A meta 4 acompanha o PNE e trata especificamente da Educação Especial, ou seja,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Campo Grande, 2015, p. 100).

A partir dos decretos n. 6.571/2008 e n. 7.611/2011, o documento corrobora: considera-se público-alvo da Educação Especial “pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” e define.

[...] a importância do AEE integrar a proposta pedagógica da escola e determinando suas atribuições que são diferenciadas das realizadas no contexto escolar e tem a função de complementar e suplementar a formação dos estudantes público alvo da educação especial, destacam ainda, a transversalidade da educação especial (Campo Grande, 2015, p. 66-67).

Em relação aos decretos mencionados, o documento acentua que “a definição do público

alvo e os pressupostos da Educação Especial referendam um processo de implementação de políticas em prol do fortalecimento da perspectiva da educação escolar inclusiva” (Campo Grande, 2015, p. 67).

Após a aprovação do PME 2015-2025 a Resolução SEMED n.188, de 5 de novembro de 2018, dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (Campo Grande, 2018).

O art. 2º da Resolução reforça a definição de público-alvo da Educação Especial, isto é, “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Apresenta as características desses estudantes da seguinte forma:

§ 1º Alunos com deficiência são aqueles com impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida a participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade.

§ 2º Alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório restrito de interesse e atividades, incluindo nesse grupo alunos com Transtorno do Espectro Autista/TEA, de acordo com a Lei n. 12.764/2012: a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento; b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 3º Alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em todos os seguintes aspectos, isolados ou combinados: intelectual geral, acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, liderança, psicomotricidade e artes (Campo Grande, 2018, p. 14).

A identificação dessas características pode auxiliar, conforme o art. 5º da Resolução, para “a educação especial atuar de forma articulada com o ensino regular e orientar o encaminhamento quanto às necessidades educacionais específicas desses alunos” (Campo Grande, 2018, p.14).

Destaca-se que o documento apresenta duas perspectivas a respeito da deficiência: uma baseada no modelo clínico-médico, fundamentada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que “apresenta uma classificação dos comportamentos ditos desviantes, a qual foi sendo ampliada no decorrer de cada edição” (Martinhago; Caponi, 2019, p. 2); e outra baseada no modelo social da deficiência embasado na Convenção da ONU de

2006. Esta convenção originou documentos nacionais, como o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Tal documento reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009, n.p.).

Ainda a Resolução SEMED n.188 de 2018, refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e especifica no art. 11, que compreende o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, e que devem ser “organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, preferencialmente na sala de recursos multifuncionais” (Campo Grande, 2018, p.15).

Para tanto, esclarece que:

Art. 12. A sala de recursos multifuncionais é um ambiente com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, cujo trabalho é realizado por professores especializados para complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular.

Parágrafo único. É de responsabilidade da unidade de ensino a previsão e provimento da sala de recursos multifuncionais e a guarda, manutenção e aquisição de material de consumo.

A organização do AEE é condição importante para a inclusão escolar, portanto, é responsabilidade do poder público prover as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em articulação com as escolas. Como assinala Baptista (2011, p. 70), os estudantes sobretudo com deficiência estarão em melhores condições de frequentarem o ensino comum, entendendo-se que “com a complementação do apoio especializado”, a ser realizado nas SRM.

Além disso, entre as principais medidas elencadas destacam-se aquelas relacionadas à organização curricular, à formação de professores, ao “apoio pedagógico especializado dos estudantes”, ao “assistente de inclusão escolar”. O documento trata, também, de questões pertinentes à infraestrutura escolar, à gestão de recursos humanos e à articulação entre a Rede Municipal de Ensino e outros órgãos e instituições educacionais (Campo Grande, 2018).

Outro documento municipal que trata da Educação Especial é a Deliberação CME/CG/MS n. 2.984, de 12 de setembro de 2023, que estabelece normas para a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, abrangendo todas as etapas e modalidades da educação básica no Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande (MS) (Campo Grande, 2023). Sobre a realização do AEE, destaca que:

Art. 20. O AEE será realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria instituição de ensino, em outra instituição de ensino regular, ou no CAEE, em turno inverso, não sendo substitutivo às classes comuns.

Art. 21. A elaboração e a execução do Plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou CAEE, em articulação com os professores e equipe pedagógica do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, necessários ao atendimento (Campo Grande, 2023, p. 2)

Além disso, o documento também refere-se à regulamentação das instituições de ensino de Educação Especial e do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Trata-se de instituições de caráter público ou privado sem fins lucrativos, enquadradas na condição de instituição comunitária, confessional ou filantrópica que ofertam o AEE fora do âmbito da escola comum (Campo Grande, 2023, p.33).

Ainda, menciona sobre a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do regimento dessas instituições, bem como dos processos de credenciamento e autorização para o funcionamento das instituições de ensino de Educação Especial e do CAEE. Ademais, prevê as diretrizes para o credenciamento dessas instituições, quando necessário, assegurando o cumprimento das normativas estabelecidas (Campo Grande, 2023, p.33).

Ao se referir à Educação Especial, no art. 3º, como a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e que “realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação” (Campo Grande, 2023, p.33), infere-se que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande reafirma o compromisso com a proposta de inclusão escolar, alinhada às diretrizes estabelecidas pela legislação nacional e às demandas da comunidade escolar.

Nessa trajetória, a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS implantou escolas em tempo integral, locus desta pesquisa, a ser apresentada na próxima seção.

2.3. Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino

Os estudos de Göedert (2023), contribuem com esta pesquisa e, do ponto de vista conceitual esclarecem que a educação integral e a educação em tempo integral são conceitos que se distinguem, e que a SEMED adotou o termo "educação em tempo integral" no projeto de implantação das ETIs na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. A educação em tempo integral refere-se à ampliação da carga horária escolar, ou seja, ela abrange os alunos que frequentam a escola por pelo menos 7 (sete) horas diárias, já a educação integral vai além da mera extensão do tempo escolar, pois busca entender o aluno em suas diversas dimensões, considerando suas especificidades e necessidades individuais, a autora destaca que, a educação deveria ser concebida de forma a superar o senso comum e considerar toda a totalidade do processo educativo (Göedert, 2023, p. 24).

No que se refere à educação em tempo integral, convém mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que estabelece na meta 6, com nove estratégias, a oferta da educação em tempo integral, estipulando, no mínimo em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. A estratégia 6.8 objetiva:

garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (Brasil, 2014, n.p.).

Göedert (2023), indica que o Plano Municipal de Educação (PME) 2007-2016 já estabelecia como objetivos a implementação progressiva do regime de período integral na educação infantil e no ensino fundamental, especialmente nos primeiros anos.

No primeiro mandato do prefeito Nelson Trad Filho (2005-2008), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), e sob a gestão da Secretária Municipal de Educação, professora Maria Cecília Amêndola da Motta, os conceitos e princípios fundamentais das Escolas em Tempo Integral (ETIs) foram desenvolvidos. Goedert (2023), explica que o processo foi resultado de um estudo realizado entre 2007 e 2008, conduzido pelo consultor Prof. Dr. Pedro Demo, com base em discussões e reflexões pela equipe técnica da SEMED, especialmente organizada para este propósito, ou seja,

[...] a equipe técnica que trabalhou para a elaboração do projeto das escolas em tempo integral foi formada a partir de uma ação da SEMED que criou o chamado Grupo Base, no ano de 2005, composto por docentes da REME que se reuniam para estudar sistematicamente, promovendo debates e produzindo as próprias propostas. Este Grupo Base gerou novas oportunidades de

formação continuada para os docentes da REME, culminando no Centro de Formação de Professores (CEFOR), que propiciou cursos de especialização, com a colaboração de universidades parceiras, publicações dos estudos desenvolvidos e a proposta das escolas que atenderiam em tempo integral (Göedert, 2023, p. 52).

A proposta inicial visava estabelecer duas escolas em Tempo Integral, baseada em um projeto específico que considerasse os ambientes necessários e os materiais didáticos essenciais para garantir a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Esse projeto foi desenvolvido por uma equipe composta por profissionais de diversas áreas. Um dos critérios para a seleção das escolas para implantação do modelo dessas escolas era a vulnerabilidade social. Durante o processo de implementação das ETI cada região apresentava particularidades específicas relacionadas às condições socioeconômicas de sua população (Göedert, 2023).

O projeto foi aprovado em 2008 e resultou na inauguração das duas primeiras unidades escolares em tempo integral em 2009. Essas escolas foram construídas em regiões vizinhas localizadas no lado sul e sudoeste do perímetro do município, especificamente nas Regiões Bandeira e Anhanduizinho. No total, foram matriculados 960 alunos nessas Escolas em Tempo Integral (ETI). “Ambas as instituições foram projetadas para oferecer ensino aos estudantes da Educação Infantil, níveis I e II, além dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em regime em tempo integral, com uma proposta pedagógica específica” (Göedert, 2023, p. 62).

Entre os anos de 2013 e 2016, o município de Campo Grande, MS, passou por alternância de prefeitos, quer dizer, Alcides Bernal, filiado ao Partido Progressista (PP), foi eleito prefeito em 2012 e ocupou o cargo até 2014, quando foi afastado. Gilmar Olarte, também do PP, assumiu a prefeitura de 2014 a 2015, durante o período do afastamento. Em 2015, Alcides Bernal foi reconduzido ao cargo de prefeito por decisão judicial do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, permanecendo até 2016.

Nesse período, segundo Göedert (2023, p. 70),

[...] entre os documentos oficiais publicados no Diário Oficial de Campo Grande – MS, após a Lei que regulamentou o Plano Plurianual (PPA), encontra-se a primeira revisão do PPA 2014/2017 do município de Campo Grande, por meio da Lei n. 5.424, de 23 de dezembro de 2014, no Governo do Prefeito Gilmar Olarte (2014- 2015). Nesta publicação, já é possível verificar uma alteração nos itens como “programas, iniciativas, ações e produtos”, visto que a construção de novas escolas já aparece condicionada à captação de recursos e o objetivo 197 já não apresenta a construção de sete novas unidades para atendimento em tempo integral na Rede Municipal de Ensino (Göedert, 2023, p. 70).

A autora acrescenta que, no documento em questão, as metas estabeleciam a realização

de reformas em cinco unidades escolares já existentes, visando ampliar os espaços e adequá-los para funcionamento em período integral e definia que as regiões Imbirussu e Prosa seriam contempladas com uma escola cada. No entanto, não foram especificadas quais outras regiões receberiam as três escolas adicionais em tempo integral para completar as cinco unidades planejadas (Göedert, 2023).

A expansão da oferta de vagas nas Escolas em Tempo Integral, conforme previsto no Plano Municipal de Educação de Campo Grande (2007-2016) e nos Planos Plurianuais da Prefeitura de Campo Grande (2014-2017 e 2018-2021), não foi realizada conforme o projeto inicial proposto. Verifica-se, portanto, que nos anos entre 2009 e 2019 houve interrupção na implantação de escolas em tempo integral na REME de Campo Grande- MS (Göedert, 2023).

O PME-CG 2015-2025, define a educação em tempo integral em sua meta 6, preconizando

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (Campo Grande, 2015, p. 106).

Para tanto, estabelece como estratégias, entre outras:

6.2.1 oferecer a educação em tempo integral nas escolas públicas gradativamente sendo, 15% até 2019, em mais 20% até 2022 e o restante para completar no mínimo em 50% das escolas públicas, até 2024.; (Campo Grande, 2015, p.105).

Destaca-se que, “mesmo com o PME-CG 2015-2025 aprovado, não foram construídas novas unidades para a oferta de escolas em tempo integral, conforme consulta aos documentos, durante o período abordado (Göedert, 2023, p. 77).

É importante destacar que a SEMED, por meio do Decreto n. 13.755, de 8 de janeiro de 2019, “Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS”, para Escolas de Educação Infantil (EMEI) (Campo Grande, 2019, p. 3).

Em sua pesquisa, Göedert inferiu que “essa decisão de alterar a nomenclatura está relacionada à Estratégia 6.2.1”, pois, após esse ato, mais de 100 unidades de ensino foram consideradas como escolas com atendimento em tempo integral isso revela que o município atingiu o percentual proposto na Estratégia 6.2.1 do PME, embora nenhuma escola em tempo integral com projeto específico tenha sido construída nesse período. (Göedert, 2023, p. 78).

O Centro de Educação Infantil (CEINF), cuja nomenclatura foi alterada para EMEI, atende exclusivamente crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, não abrangendo o ensino

fundamental. Dessa forma, tal medida não resultou na ampliação do número de vagas o ensino fundamental.

Como acentua Göedert (2023, p. 90),

Ainda que a ampliação de vagas em ETIs tivesse sido preconizada, com a incorporação de mais três unidades escolares ao quadro dessas escolas, é importante destacar que essa ação ocorreu após um lapso temporal de dez anos, desde a implantação das duas primeiras unidades, no ano de 2009, ou seja, houve descontinuidade nas ações políticas em prol da educação em tempo integral (Göedert, 2023. p. 90).

As duas primeiras unidades escolares em tempo integral foram construídas, com projeto específico para essa finalidade, iniciando suas atividades no ano de 2009. Após uma interrupção de dez anos na implantação das ETIs, e, após aprovação do PME 2015-2025, três unidades foram estabelecidas como ETI, em 2020,

[...] sendo que duas delas faziam parte da REME e foram apenas reestruturadas e a única escola que se somou à categoria sem pertencer à REME, também não foi construída para este fim, tendo sido municipalizada e então, adaptada para atendimento em tempo integral (Göedert, 2023. p. 111).

No que se refere à garantia da oferta de educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a Estratégia 6.7 do PME-CG 2015-2025 estabelece:

garantir a oferta da educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, preferencialmente na rede regular de acordo com a legislação vigente (Campo Grande, 2015, p.105).

O Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande/MS, referente ao período de janeiro a dezembro de 2023, expõe que a estratégia 6.2.1 da Meta 6, que estabelece a oferta de educação integral nas escolas públicas, com a meta de atingir 50% até o ano de 2024, encontra-se em execução. Afirma que:

A REME possui escolas com propostas em Tempo Integral, as quais estão caracterizadas da seguinte maneira: 5 Escolas no Perímetro Urbano, 3 Escolas no Perímetro Rural, além das 106 Escolas Municipais de Educação Infantil/EMEIs, totalizando a oferta em 55%, com 114 unidades escolares envolvidas (Campo Grande, 2024a, p. 57).

Embora o relatório indique que o percentual de atendimento dos estudantes da REME em período integral seja de 55%, é importante esclarecer que, conforme o art. 30 do regimento das EMEIs, o atendimento em tempo integral não se aplica a todos os estudantes, conforme especificado a seguir:

- I - creche – grupos 1, 2 e 3 – atendimento em período integral, das 7 às 17 horas, com tolerância de, no máximo, 15 minutos na entrada e na saída;
- II - pré-escola – grupos 4 e 5 – atendimento em período parcial, no turno matutino das 7 às 11 horas; e, no turno vespertino, das 13 às 17 horas, com tolerância nos turnos de, no máximo, 15 minutos na entrada e na saída. (Campo Grande, 2024c, p. 18).

Apresenta-se, a seguir, o número de matrículas de estudantes da Educação Especial, nas escolas em tempo integral, localizadas no perímetro urbano de Campo Grande no período de 2015 a 2024.

Tabela 1- Número de matrículas da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas em tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

Resultados	
ANOS	Número de matrículas
2015	11
2016	8
2017	22
2018	20
2019	28
2020	33
2021	31
2022	44
2023	55
2024	74
Total	326

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2015 – 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 2 nov. 2024.

Observa-se que, ao longo de um período de dez anos, registram-se 326 matrículas da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas em tempo integral da REME. Embora tenha ocorrido variação no número de matrículas entre os anos de 2015 e 2021, os dados dos últimos três anos (2022, 2023, e 2024) evidenciam um aumento contínuo no quantitativo de matrículas.

O próximo capítulo discute o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas Escolas em Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Educação (REME) de Campo Grande/MS, no período de 2015 a 2024.

CAPÍTULO III - PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

Este capítulo dedica-se às entrevistas realizadas com professores regentes e professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) das Escolas em Tempo Integral (ETI) da REME, segundo os critérios definidos e apresentados na Introdução, de modo a apreender o processo de inclusão escolar dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas ETI da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS, no período de 2015 a 2024.

Inicialmente, apresenta-se o lócus e os sujeitos da pesquisa e, em seguida, as unidades de análise. Campos (2004) afirma que existem várias opções na escolha dos recortes a serem utilizados, mas observa-se um maior interesse pela análise temática (temas), o que nos leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise, nesse sentido, foram escolhidas as seguintes: condições de acolhimento e aprendizado escolar; ações pedagógicas no processo escolar, orientadas pelos objetivos e questões da pesquisa.

3.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas ETI da REME. Uma delas foi implantada no primeiro processo de criação das ETI na REME, no ano de 2009. A escola atende estudantes dos grupos IV e V, no âmbito da Educação Infantil (com crianças de 4 e 5 anos completos até 31 de março), bem como do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (Göedert, 2023). Foi projetada e construída com a finalidade de ser uma Escola em Tempo Integral, contando um espaço amplo, uma quadra, estacionamento interno para os professores, 21 salas de aula e uma SRM¹⁵.

A segunda escola é uma ETI implantada após a aprovação do PME de Campo Grande 2015-2025, no ano de 2020. A escola atende estudantes dos grupos IV e V da Educação Infantil, assim como do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Possui uma estrutura menor, contando

¹⁵ Dados obtidos na secretaria da escola (informação verbal).

com 11 salas de aula, e a SRM foi implementada em 2022, dois anos após o início de suas atividades¹⁶.

Em ambas as escolas observou-se que a rotina escolar é dinâmica, com diversas atividades ocorrendo simultaneamente, por exemplo, com aulas de capoeira em um local e de educação física em outro. Dessa forma, os espaços estavam frequentemente ocupados, e os professores e coordenadores estavam constantemente atendendo familiares ou outros professores. A principal dificuldade foi encontrar um espaço adequado para a gravação das entrevistas sem interferências, assim como evitar a interrupção da rotina dos professores, sendo utilizados os horários de planejamento dos entrevistados.

A ETI apresenta a característica de espaço dinâmico, resultante da ampliação da carga horária, o que demanda maior utilização dos espaços escolares para atender às exigências do currículo fundamentado nas diversas áreas do conhecimento, especialmente aquelas que norteiam os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Göedert, 2023).

O Quadro 3 apresenta os professores que participaram das entrevistas realizadas para esta pesquisa, assim como a forma como serão identificados ao longo do capítulo.

Quadro 3 - Professores entrevistados

Identificação dos professores entrevistados	Turma de atuação dos entrevistados da pesquisa nas ETI	Escola em tempo Integral (ETI)
P1	Professor regente 1º ano	ETI 1 implantada em 2009
P2	Professor regente 2º ano	
P3	Professor de sala de SRM	
P4	Professor regente 1º ano	ETI 2 implantada em 2020
P5	Professor regente 2º ano	
P6	Professor de sala SRM	

Fonte: Organizado pela autora.

O quadro anterior apresenta a forma de identificação dos seis entrevistados, que representam os professores subdivididos em dois grupos distintos. O primeiro grupo é composto

¹⁶ Dados disponibilizados pela coordenação pedagógica, com base no projeto político-pedagógico da escola.

por professores que atuam na ETI 1: o P1 professor regente do 1º ano do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia, Especialização em Alfabetização e Letramento (P1, ETI 1, 2024); o P2, professor regente do 2º ano do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia com especialização em Alfabetização e Letramento e metodologias para Educação a Distância (P2, ETI 1, 2024); e o P3, professor atuante em SRM, com formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial (P3, ETI 1, 2014).

O segundo grupo é formado por professores que atuam na ETI 2, implantada mais recentemente na REME: o P4, professor regente do 1º ano do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia, Especialização em Educação Especial (P4, ETI 2, 2024); o P5, professor regente do 2º ano do Ensino Fundamental, que também tem formação em Pedagogia com Especialização em Educação Especial (P5, ETI 2, 2024); e o P6, professor atuante em Sala de SRM, com formação em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Educação Especial Inclusiva (P6, ETI 2, 2024).

Observa-se, portanto, que todos os professores têm formação em Educação Superior, com graduação em Pedagogia e Especialização em Alfabetização e Letramento ou em Educação Especial.

A tabela 2 apresenta o número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas turmas dos professores entrevistados.

Tabela 2 - Número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas salas dos professores entrevistados

ETI	Professores	Turmas	Estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em sala	Total de estudantes em sala
ETI 1 implantada em 2009	P1	1º ano (anos iniciais)	3	29
	P2	2º ano (anos iniciais)	2	31
	P3	Sala de Recursos Multifuncionais	-	27
ETI 2 implantada em 2020	P4	1º ano (anos iniciais)	2	26
	P5	2º ano (anos iniciais)	3	32
	P6	Sala de Recursos Multifuncionais	-	13

Fonte: Dados da pesquisa disponibilizados pelos professores entrevistados e organizados pela autora.

A tabela 2 apresenta o número de estudantes das salas comuns do ensino regular dos professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, incluindo aqueles com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, isto é, um total de cinco estudantes nas duas salas de

ambas as escolas. Nas salas de recursos multifuncionais, por sua vez, o professor da ETI 1, implantada em 2009, atende 27 estudantes de todas as salas dos anos iniciais, dos quais cinco são alunos das turmas dos professores entrevistados. A ETI 2, implantada em 2020, atende 13 estudantes de todas as salas dos anos iniciais, sendo que, de forma semelhante, cinco alunos pertencem às turmas dos professores entrevistados.

A Resolução SEMED n. 188/2018, já mencionada, regulamenta a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS e, em seu art. 46, estabelece o quantitativo máximo de alunos em sala de aula, quando houver alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, “deve ser de 20 para a pré-escola, 25 para os anos iniciais do ensino fundamental e 30 para os anos finais do ensino fundamental, exceto nos casos que requerem o tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa e os auxiliares pedagógicos especializados” (Campo Grande, 2018, p.17).

Observa-se na tabela 2 que, em ambas as escolas, o número de estudantes nas salas de ensino comum excede o limite estabelecido pela mencionada resolução, o que pode comprometer o processo de inclusão escolar, que não se resume ao simples acesso à sala de aula, mas sim assegurar o aprendizado de todos, por meio de condições necessárias (materiais, pedagógicas e profissionais). Com mais estudantes por turma, pode ser mais difícil garantir que as necessidades individualizadas sejam atendidas.

Apresenta-se, a seguir, o relato dos entrevistados, levando-se em consideração as unidades de análise selecionadas.

3.2. Condições de acolhimento e aprendizado escolar

Considerando a importância do acolhimento dos estudantes que buscam na escola um espaço para troca de saberes, questionou-se os professores sobre como os estudantes da Educação Especial, com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, são recebidos e acolhidos na escola. Os entrevistados da ETI1 responderam:

E elas são bem recebidas, elas são bem incluídas, elas fazem parte normal, como uma criança normal em sala de aula, sabe? É, o que eu posso falar é isso, elas são muito bem recebidas, muito bem acolhidas nas salas pelos professores, juntamente com os professores acompanhantes delas (P1, ETI 1, 2024).

Nós começamos já com eles em sala. Eles não chegaram depois. Então, foi normal, como todo mundo. A gente chegou, nos apresentamos com a turma. Então, assim, eles estão bem incluídos nessa dinâmica da escola integral (P2, ETI 1, 2024).

Embora as respostas de P1 e P2 sugerem que o acolhimento acontece de forma coletiva, percebe-se que aos estudantes da Educação Especial são atribuídas identificações que se diferenciam do geral dos estudantes, ao manifestarem “[...] elas fazem parte normal, como uma criança normal em sala de aula, sabe?” (P1) ou “Então foi normal como todo mundo” (P2).

Na ETI 2 as respostas foram as seguintes:

Ela recebe a mesma recepção dos outros, a gente acolhe eles em sala, são 26 crianças no total, dessas duas são laudadas, mas a gente acolhe eles, eles participam da mesma rotina de todos os alunos, eles realmente são incluídos dentro da sala de aula, até as atividades são as mesmas atividades, porque eles não têm dificuldade de aprendizagem, então eles acompanham a turma, pelo menos as minhas crianças, sim! (P4, ETI 2, 2024).

Olha, geralmente os pais trazem, “né”? Sete e meia abrem os portões da escola, os pais deixam aqui. E, geralmente, eu só entro às sete e meia na sexta-feira. No resto da semana, quando eu chego, eu só entro oito horas em sala. Quando eu chego, as crianças já estão dentro da sala. Mas o dia que eu estou aqui, nós entramos, ficamos sentados aqui nas mesinhas, a diretora, a coordenadora, alguém faz a acolhida. E aí, geralmente, eu fico na porta da minha sala, eles formam uma fila e eu vou cumprimentando um por um com um beijinho, falando bom dia! E eles vão sentando no lugarzinho deles, cada um tem um nome na carteira com seu lugarzinho. Já é fixo o lugar deles. Assim que nós fazemos (P5, ETI2, 2024)¹⁷.

Observa-se nas respostas de P4 e P5, a mesma dinâmica de acolhimento relatada anteriormente por P1 e P2 na ETI 1, o que evidencia a prática como uma ação conjunta no contexto escolar investigado. Ressalta-se, ainda, no relato de P4, a menção de que dois estudantes são “laudados”.

A esse respeito, Nozu e Kassir (2020), em pesquisa realizada nas Escolas das Águas do Pantanal, destacam que, no contexto analisado, muitos estudantes são identificados por gestores e docentes como apresentando características diferenciadas de comportamento e de aprendizagem. Contudo, os autores observam que essas percepções em grande parte dos casos, não se fundamentam em laudos clínicos ou pareceres educacionais especializados que possibilitem a classificação desses estudantes como da Educação Especial.

Os professores da SRM também mencionaram sobre o acolhimento desses estudantes. Assim se manifestou o P3 da ETI 1:

A escola de tempo integral tem essa especificidade de ter uma psicóloga presente aqui no espaço físico. Então, o acolhimento da criança e da família é feito juntamente com ela, mas após a gente identificar que realmente é uma criança público-alvo da Educação Especial, o caminhar é feito só com a equipe

¹⁷ Na ETI os horários dos professores são diferenciados.

da Educação Especial mesmo. Então, a criança chega, a gente, da sala de recursos da escola já chama a família, a gente faz uma entrevista inicial para conhecer a realidade dessa criança, dessa família, a coordenação chama essa família também, juntamente com a técnica da Educação Especial, para saber de tratamentos que ela faz, de terapias, até mesmo de orientações que às vezes as clínicas passam, do que desregula a criança, de manejos que a gente pode ter com a criança para facilitar a parte educacional e pedagógica. Então, acolhimento assim, com toda a equipe (P3, ETI 1, 2024).

O P6 da ETI 2 especifica sobre o acolhimento dos estudantes na SRM:

Então, eu vou explicar pra você primeiro que as salas de recursos, pela legislação, elas são no contraturno. Então, nas escolas regulares, contraturno. A criança estuda de manhã, à tarde, está na sala de recursos. O que acontece aqui, por ser uma escola de tempo integral? Então, a criança já está na escola. Então, pra nós, a gente primeiro aborda as famílias, porque a gente, hoje, nós temos 13 crianças, que é público-alvo da Educação Especial. Então, são crianças com deficiências físicas, nós temos as crianças com deficiência intelectual. Estou te falando, agora, então, nós temos o TEA também, que ele entra com uma deficiência.

Então, essas crianças, a gente tem todo esse levantamento e a gente chama as famílias. Então, as mães, por exemplo, que são as que mais participam, “né”? Elas vêm, a gente fala da proposta da sala de recursos, quais são os objetivos e elas aceitam. Então, assim, a partir desse momento, elas assinam um termo de compromisso, que essa criança, ela vai estar na escola, que tem a primeira matrícula, e na sala de recursos, que é a segunda matrícula. Então, essa criança tem duas matrículas (P6, ETI 2, 2024).

Os professores das duas escolas informam que os estudantes são bem recebidos na SRM, entretanto, as ações parecem restritas à equipe técnica da Educação Especial, que estabelece o contato com as famílias, embora seja uma ação importante no processo de inclusão escolar.

Nota-se que o P6 se refere às duas matrículas da criança na escola. Vale reforçar, conforme mostram Rebelo e Kassar (2009), que a dupla matrícula é uma ação do governo federal visando garantir o funcionamento do Programa Sala de Recursos Multifuncionais, a partir de 2007, no governo Lula da Silva (2007-2010).

Os relatos dos entrevistados da ETI 1 e ETI 2 indicam a necessidade de condições mais objetivas no acolhimento dos estudantes da Educação Especial, o que implica na interação entre os professores da sala de aula e da SRM, bem como na coesão interna dos integrantes da escola. Entende-se que a educação escolar, só se configura como tal porque há estudante, e a partir dele decorre a existência necessária do professor, “[...] como mediador do processo de constituição de conhecimentos sólidos e valores próprios da convivência coletiva”, como afirmam Cury e Tripodi (2023, p. 26).

Sobre o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais e a organização do tempo na ETI1, os professores relataram:

Então, é o momento nosso mesmo de sala de aula, “né”? Porque não tem outro momento. Por exemplo, não pode ser retirado da aula de Educação Física, porque tem uma vez por semana. Então, a gente organiza um horário nosso de sala de aula mesmo, “né”? Do meu horário. Aí ele sai, assim, vamos das nove às dez, ele sai e vai para a sala de recursos. Duas vezes por semana ele vai (P1, ETI 1, 2024).

Então, nós tentamos deixar, que é difícil, porque tudo é importante. Mas aí nós colocamos eles num dia que tem biblioteca. Então, nesse momento que é para a biblioteca, ela leva os alunos até a sala de recursos. E também tem no dia dos desafios tecnológicos. Que são direções mais... a gente vai assistir vídeos, algo nesse sentido. Esse momento que eles saem duas vezes na semana, que eles vão até lá uma horinha de cada dia (P2, ETI 1, 2024).

O P3, por sua vez, explica:

A organização do atendimento, consegui fazer um cronograma, que a grande maioria dos alunos vem duas vezes na semana, realiza o atendimento de uma hora cada vez que vem. Eu tenho três alunos que vêm somente uma vez na semana, sendo que dois deles são alunos que fazem atendimento externo, fazem acompanhamento com abordagem em ABA¹⁸ todos os dias e tem psicóloga, tem fonoaudióloga. E outro aluno que só vem uma vez na semana também, devido ao comportamento dele que eu não consigo agrupar com outras crianças (P3, ETI 1, 2024).

No relato de P2, embora seja reconhecida a importância de atividades como visitas à biblioteca e desafios tecnológicos para o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial, a realidade é que eles acabam sendo privados desses momentos. Esse arranjo, ainda que tenha como objetivo atender às necessidades desses estudantes, limita seu acesso às atividades previstas no currículo, resultando em momentos de exclusão. A situação evidencia a necessidade de repensar a forma de oferta dessas atividades, garantindo que todos os estudantes possam participar e se beneficiar igualmente.

Nota-se que cada docente organiza os horários para encaminhar o estudante da sala de aula de ensino comum às SRM, sem um planejamento conjunto, apesar do P3 da ETI 1 informar que conseguiu organizar um cronograma para atendimento dos estudantes que frequentam a SRM, principalmente duas vezes por semana, com duração de uma hora. Entende-se que o planejamento é um instrumento importante, na medida em que visa introduzir “racionalidade na prática educativa como requisito para se superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada [...]”, como analisa Saviani (2010, p. 389).

Na ETI 2, os professores assim responderam:

¹⁸ Conhecida no Brasil pela sigla em inglês Applied Behavioral Analysis (ABA), é uma abordagem da Psicologia que estuda o comportamento humano, introduzida por B.F. Skinner (Camargo: Rispoli, 2013).

Bom, agora que eles vão começar a utilizar a sala de recursos, porque como a gente estava sem AEI [Assistente Educacional Inclusivo], então, inclusive a professora da sala de recursos, ela estava dando as assistências, de sala em sala, porque saíram muitos professores aqui, agora que está começando a lotar novamente, mas nessa semana elas já começaram isso, se não me engano, na minha sala eles vão na quarta e na sexta-feira, é o horário que eles vão na sala de recursos (P4, ETI 2, 2024).

Olha, nossa sala de recursos, ela começou a funcionar porque nós estávamos sem AEI, né? Tinha várias salas sem, e crianças, assim, bem, assim, difíceis de lidar. O que que aconteceu? A nossa sala de recursos não estava funcionando. Agora, vai começar a funcionar (P5, ETI 2, 2024).

Conforme os relatos dos entrevistados, a sala de recursos multifuncionais não estava funcionando, sob o argumento da ausência AEI. No entanto, como assinala Brites (2023), essas salas são ambientes que funcionam dentro das próprias escolas, atuando como dispositivos de apoio pedagógico, a fim de colaborar com as necessidades do professor de apoio, do professor da sala regular e do aluno da Educação Especial.

Nesse contexto, é relevante retomar o disposto no art. 28 da Resolução n. 188, de 2018, que define as atribuições do Assistente Educacional Inclusivo (AEI). O documento estabelece que esse profissional e/ou estagiário deve atuar no acompanhamento pedagógico, especialmente na ausência do Auxiliar Pedagógico Especializado(APE)¹⁹, e enfatiza que esse atendimento deve ocorrer “sob a supervisão do professor regente e do professor do atendimento educacional especializado que atua na sala de recursos multifuncionais” (Campo Grande, 2018, p.16).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2023 da ETI 2 menciona a disponibilidade desses profissionais na instituição, quando necessário, e destaca que a escola conta com o suporte das assistentes educacionais inclusivas. Afirma que essas profissionais demonstram disposição em aprimorar suas práticas pedagógicas e em ensinar estudantes com deficiência, empenhando-se para promover seu bem-estar e rendimento escolar²⁰(Escola 2, Projeto Político Pedagógico, 2023). Contudo, essa situação suscita questionamentos sobre a formação adequada desses profissionais para atender às demandas específicas dos estudantes da Educação Especial.

Nos artigos 29 e 30, a Resolução estabelece os requisitos necessários para atuar como AEI na REME:

Art. 29 Para atuar na função de assistente educacional inclusivo e/ou de estagiário, o interessado passará por um processo seletivo simplificado organizado e executado pela Secretaria Municipal de Educação.

¹⁹ “ É o profissional que atua na sala de aula do ensino comum, apoiando o professor regente, quando há aluno público-alvo da Educação Especial incluso, em todas as etapas e modalidades, nas unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino” (Campo Grande, 2018, p.15).

²⁰ A informação apresentada foi retirada do PPP - 2023 da ETI 2, disponibilizado pela Coordenação Pedagógica da instituição e registrada por meio de uma imagem capturada com aparelho celular para fins de consulta.

Art. 30 As atribuições do assistente educacional inclusivo e/ou do estagiário, sob a orientação e supervisão de um professor, são as mesmas aplicadas ao auxiliar pedagógico especializado e estão descritas no art. 27 desta Resolução (Campo Grande, 2018, p.16).

Apesar de as atribuições serem as mesmas, os requisitos de formação variam conforme as funções. São atribuições do APE segundo o art. 27:

- I - atuar na sala de aula e nos espaços físicos das unidades de ensino para viabilizar o acesso aos alunos público-alvo da educação especial aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação de atividades didático-pedagógicas e da disponibilização de recursos de acessibilidade referentes aos alunos que atender no período de trabalho;
- II - promover a interação e a integração do aluno na sala de aula, nos diferentes espaços da unidade de ensino em eventos promovidos pela Divisão de Educação Especial da SEMED, quando lhe for solicitada a presença;
- III - organizar as estratégias e os recursos, a partir das necessidades específicas descritas no estudo de caso do aluno, para a elaboração do plano educacional individualizado, com base no planejamento do professor regente, em consonância ao referencial curricular previsto para o ano letivo do aluno;
- IV - registrar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com anotações das intervenções e adequações didático-pedagógicas e os resultados alcançados, por meio de diário de bordo e relatório bimestral;
- V - compilar, periodicamente, as intervenções pedagógicas e os resultados do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por meio de portfólio, para subsidiar o professor regente no processo avaliativo durante o período letivo;
- VI - participar das reuniões pedagógicas, conselhos de classe e demais reuniões que se fizerem necessárias, a fim de que haja a troca de informações importantes para o desempenho do aluno;
- VII - auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade do aluno na unidade de ensino e em atividades escolares externas;
- VIII - participar dos encontros de formação continuada, palestras, fóruns, cursos e encontros oferecidos pela Divisão da Educação Especial/DEE/SEMED;
- IX - atender aos alunos público-alvo da educação especial, designados pelos técnicos da Divisão da Educação Especial/DEE/SEMED, nos espaços físicos das unidades de lotação, no que abrange as atribuições previstas nesta Resolução e outras que se fizerem necessárias;
- X - ter domínio das diferentes tecnologias de informação, comunicação alternativa/ aumentativa e tecnologia assistiva;
- XI - atuar de forma itinerante na unidade de ensino, atender aos alunos público-alvo da educação especial de mais de uma sala no mesmo período, conforme orientação dos técnicos da Divisão da Educação Especial/DEE/SEMED (Campo Grande, 2018, p.16).

Para exercer a função de APE exige-se formação inicial que o habilite para a docência na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, além de especialização lato sensu em áreas como Educação Especial, Educação Inclusiva ou AEE. Já para exercer a função de AEI e de estagiário, a formação não é especificada. O art. 29 apenas destaca que, “para atuar na função

de assistente educacional inclusivo e/ou de estagiário, o interessado passará por um processo seletivo simplificado organizado e executado pela Secretaria Municipal de Educação” (Campo Grande, 2018, p.16).

As exigências de formação para AEI podem ser identificadas no Edital n. 19/2024-01, referente ao Processo Seletivo Simplificado do Programa de Contratação Temporária para o atendimento de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (Campo Grande, 2024b, p. 3). O Edital prevê a contratação temporária de 200 profissionais, exigindo formação específica no Curso de Magistério ou Normal Médio (Curso Técnico Profissionalizante). Esses profissionais, conforme Resolução n.188 da SEMED, podem substituir os APE em suas funções,

Art. 28 Na falta do auxiliar pedagógico especializado, o acompanhamento pedagógico poderá ser realizado por assistente educacional inclusivo e/ou estagiário, sob a supervisão do professor regente e do professor do atendimento educacional especializado que atua na sala de recursos multifuncionais (Campo Grande, 2018, p.16).

O que suscita preocupação sobre a precarização do trabalho e possíveis consequências no processo de inclusão escolar, pois a ausência de exigência de formação superior para os AEI pode comprometer o devido apoio ao professor regente, nas salas de aula de ensino comum.

O P6 da ETI 2 explicou sobre o atendimento na SRM durante o horário das aulas da criança na escola e expressou suas dificuldades ao lidar com a dinâmica instituída.

E aí, a gente faz os cronogramas dentro do horário mesmo da criança na escola. Essa é uma parte que eu falo que eu vejo muita dificuldade. Vou estar falando um pouco dessa minha dificuldade, porque eu já trabalhei de manhã na escola regular. Então, eu vou te dar um exemplo. À tarde, eu recebi essa criança, entendeu? No contraturno. Na escola de tempo integral, eu tenho que tirar essa criança da sala. Então, hoje, o que eu já fiz? Eu já fui lá na sala de aula e já falei com o professor, que nós demos início agora essa semana. Todo mundo já estava sabendo o que eu mais estava atendendo. Então, que eu, nove e meia, iria buscar a [...], uma aluna com síndrome de Down, de dez anos. Então, ele já sabe disso, existe toda uma programação. Só que, para mim, é difícil, porque ele planejou a aula dele para a turma. E a [...] faz parte dessa turma. Então, se tiver algum evento agora na sala, ela perde, seja o que for. Se tiver uma aula diferente, uma aula de experiência, de pesquisa, ela perde, porque ela vai estar aqui comigo. Aí, você fala, “ela não perde porque ela vai estar com você”. Sim, mas ela perde na interação, nas habilidades sociais com os colegas (P6, ETI 2, 2024).

O PPP da ETI 2 especifica que o AEE deve ser oferecido durante o período em que o estudante está na escola, com uma carga horária máxima de duas horas semanais. Esse atendimento pode ser organizado de forma individual, em duplas ou em grupos, com dias e

horários previamente definidos, podendo ocorrer tanto no turno matutino quanto no vespertino²¹ (Escola 2, 2023).

Como relata o professor, o estudante na escola regular é atendido no contraturno para receber o AEE, enquanto, na ETI, a estratégia adotada é retirar o estudante da sala de aula para que receba o atendimento na sala recursos multifuncionais. Essa prática, no entanto, reflete uma limitação pedagógica, uma vez que o estudante acaba sendo, de certa forma, excluído do processo de aprendizado regular. Mesmo considerando a importância do AEE, o professor enfatiza, “Sim, mas ela perde na interação, nas habilidades sociais com os colegas” (P6).

Além disso, o PPP da ETI 2, menciona que a inclusão dos estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem é favorecida pela flexibilização do tempo, uma vez que, ao longo do dia, são oferecidas diversas atividades complementares, permitindo que os estudantes escolham aquelas que mais lhes agradam²² (Escola 2, 2023).

No entanto, essa afirmação contrasta com a dificuldade relatada por P6. Na prática, a chamada flexibilização não se concretiza como uma escolha efetiva dos estudantes sobre as atividades a serem realizadas, mas sim como uma decisão subjetiva do professor, que determina quais atividades eles deixarão de realizar.

Nesse contexto, é importante considerar a análise de Kassar e Rebelo (2011, p. 14), segundo a qual “o AEE deve ser realizado, prioritariamente, em uma SRM da própria escola ou em outra escola, não sendo substitutivo às atividades realizadas nas classes comuns”. Essa observação reforça a necessidade de que o AEE complemente, e não substitua o processo de inclusão nas atividades regulares.

Leite (2017) corrobora esse entendimento, ao destacar em sua pesquisa que, quando realizado, o AEE não se caracteriza por uma continuidade ou regularidade. Segundo a autora, isso ocorre principalmente pela dificuldade em conciliar as atividades do atendimento educacional especializado com as disciplinas escolares e pela falta de organização adequada do tempo escolar.

Embora reconheça que as perdas no conteúdo disciplinar sejam uma realidade, argumenta que elas poderiam ser consideravelmente minimizadas caso houvesse um projeto

²¹ Cabe reforçar, que a informação apresentada foi retirada do PPP- 2023 da ETI 2, disponibilizado pela Coordenação Pedagógica da instituição e registrada por meio de uma imagem capturada com aparelho celular para fins de consulta.

²² Cabe reforçar, que a informação apresentada foi retirada do PPP- 2023 da ETI 2, disponibilizado pela Coordenação Pedagógica da instituição e registrada por meio de uma imagem capturada com aparelho celular para fins de consulta.

mais abrangente voltado para essas questões. Esse projeto deveria considerar uma organização do tempo escolar diferenciado, além de ressignificar os espaços e o currículo (Leite, 2017).

A autora sugere que uma proposta educacional mais flexível poderia favorecer um ambiente de aprendizado mais inclusivo. Em vez de aceitar as perdas como inevitáveis, defende que a escola deveria ter como principal preocupação reduzir essas perdas, criando um ambiente mais humanizado e organizado às necessidades individuais de cada estudante (Leite, 2017).

Destaca-se que, em ambas as escolas, nenhum dos entrevistados mencionou critérios ou orientações específicas sobre a organização para o atendimento dos estudantes na SRM. Pelo menos um professor de cada unidade escolar demonstrou dificuldades em organizar o tempo para retirar esses estudantes da sala de aula comum, evidenciando a ausência de condições objetivas para o desenvolvimento de ações pedagógicas e a necessidade do trabalho colaborativo entre os professores que atuam nas escolas.

A esse respeito, Miranda (2015, p. 3) acentua que “a prática do professor da SRM, para ser efetiva, requer uma perspectiva colaborativa com o professor da educação comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados”.

Salienta-se o que indica a Resolução nº 188, de 2018, ou seja,

Art. 7º A inclusão de alunos público-alvo da educação especial, em classes comuns, exige que a unidade de ensino se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências.

Art. 8º A unidade de ensino, para viabilizar a inclusão de alunos público-alvo da educação especial, deverá prever e prover:

I - sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagens cooperativas em sala de aula, com trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio;

II - serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação colaborativa entre técnicos da DEE/SEMED, professores da sala de recursos multifuncionais, auxiliar pedagógico especializado, tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa, estagiário e do assistente de inclusão escolar, sempre que houver necessidade;

III - critérios de agrupamento dos alunos (público-alvo da educação especial) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pelas diversas classes do ano letivo em que forem classificados, de maneira que se privilegie a interação entre os pares (Campo Grande, 2018, p. 14).

Além disso, estabelece no art. 18,

O atendimento educacional especializado será realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria unidade de ensino ou em outra unidade regular da Rede Municipal de Ensino que ofereça esse atendimento,

em turno inverso ao cursado pelo aluno, não substitutivo às classes comuns (Campo Grande, 2018, p.15).

Vale frisar que o parágrafo único do referido artigo, especifica que "as unidades de ensino **com tempo escolar diferenciado** deverão organizar o atendimento educacional especializado, conforme as demandas específicas" (Campo Grande, 2018, grifo nosso), o que implica afirmar nas escolas em tempo integral.

Considerando-se que as unidades de ensino em tempo integral têm uma organização com tempo escolar diferenciado com uma carga horária maior de aulas e atividades, esse dispositivo indica a possibilidade de organização própria, que parece não estar ocorrendo em todas as escolas em tempo integral da REME.

A Deliberação CME/CG/MS n. 2.984, de 12 de setembro de 2023, no art. 15, inciso II, alínea "a", destaca a importância da "atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial" como uma estratégia fundamental para a efetivação da educação inclusiva nas escolas (Campo Grande, 2023, p. 33). Esse artigo reforça a importância do trabalho colaborativo entre os professores da classe de ensino comum e os professores do AEE, com o objetivo de desenvolver ações pedagógicas que atendam os estudantes da Educação especial.

Corrêa Neres e Recaldes (2022) indicam que o ensino colaborativo implica que a escola adote uma abordagem integrada, na qual os professores regentes e os especialistas em Educação Especial atuem de forma complementar e colaborativa, com o objetivo comum de apoiar o aprendizado dos estudantes, respeitando suas especificidades. Esse modelo de atuação conjunta busca maximizar os recursos e as estratégias pedagógicas, permitindo que cada estudante alcance seu pleno potencial no ambiente escolar.

Garcia (2015), em seu estudo, já apontava a necessidade de discussão sobre a articulação pedagógica indispensável entre a classe comum e o AEE, a fim de superar a fragilidade presente mediante as definições propostas ao trabalho a ser realizado no âmbito do AEE. Essa fragilidade foi evidenciada ao longo desta pesquisa, nas respostas dos entrevistados, que evidenciaram a necessidade de uma articulação pedagógica entre o professor do AEE e o professor da classe comum, o que reforça a importância do fomento ao trabalho colaborativo para melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas no processo de inclusão escolar.

3.3. Ações pedagógicas no processo escolar

Com o objetivo de apreender, mais especificamente, sobre as ações pedagógicas no processo escolar, os entrevistados foram questionados sobre o planejamento dessas ações, a

articulação entre o professor da sala de aula comum e o professor da sala de recursos multifuncionais.

Os professores da primeira escola responderam:

O planejamento, eu faço o planejamento quinzenal. E aí eu já passo esse planejamento para a minha AEI, que é o meu apoio com ele em sala de aula. Dentro desse planejamento, ela vai elaborar atividades que ela vê que tem necessidade para adequar para o aluno, você entendeu? Então, muitas vezes o que eu elaboro para a sala inteira, às vezes não está adequado para o aluno. Aí ela vai adequar para aplicar nele na sala de aula. A AEI, não na sala de recursos. Só que a sala de recursos também dá apoio para a AEI. Dá apoio para ela, para ela dizer, “ah, esse aqui está bom, esse aqui você precisa melhorar”. Ah, ele precisa de letras maiores, ele precisa de uma quantidade menor de atividade, porque ele não está dando conta. Então, assim, em consonância, ela junto com a [professora] da sala de recursos, dá um apoio para a AEI na sala de aula também, para a elaboração desse planejamento (P1, ETI 1, 2024).

Bom, nós somos entre três professoras do segundo ano. Então, a cada bimestre a gente faz um rodízio, porque cada professora fica responsável por uma disciplina. E nós fazemos o planejamento junto com as decisões. Depois encaminhamos para as professoras de apoio, as três têm professores de apoio. E isso a gente vai articulando junto. Nós sempre temos as formações. Na sexta-feira temos o tempo de estudo. Então, a gente passa tudo para as meninas, elas passam para a gente. Todas as pautas que nós temos com a coordenadora pedagógica, repassamos para eles. Então, está tudo interligado, vamos dizer assim, está bem “desenhadinho”. E em sala de aula também a gente vê o que é possível, o que não é possível deles participarem. Ela vai fazendo as adequações (P2, ETI1, 2024).

Na sala de recursos, não necessariamente precisa seguir o conteúdo, o planejamento daquele ano que a criança está. Então, aqui eu faço as avaliações individuais de cada criança, identifico as dificuldades e eu estabeleço as estratégias, junto com a técnica que me orienta, que me acompanha, a gente senta e eu estabeleço estratégias. Eu, a princípio, e é um plano individual para cada criança, individualizado. Alguns objetivos são os mesmos para crianças diferentes, mas as estratégias são diferentes. Então, aqui a gente procura trabalhar com o projeto no horário de aula da professora regente, mas somente dentro do horário do componente curricular do currículo base²³. Nas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, preferencialmente, ou podendo também ser Ciências, História e Geografia. E não retiro esse aluno das atividades do currículo complementar²⁴ porque são atividades que acontecem uma vez só na semana, o projeto é o diferencial da escola. Então, como as aulas do currículo base, do currículo comum, têm uma quantidade maior de carga horária, então

²³ A proposta curricular inclui Ambientes de Aprendizagem (AA) que integram diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia, visando ao estudo de temáticas relacionadas ao cotidiano dos alunos e à interdependência entre as áreas do conhecimento (Moraes, 2015).

²⁴ “As Atividades Curriculares Complementares (ACC) são constituídas por ACC1 – Projetos; ACC2 – Língua Estrangeira; ACC3 – Atividades Esportivas (ginástica olímpica, dança, judô, xadrez, tênis de mesa, entre 79 outras); ACC4 – Atividades Artísticas e Culturais (música, teatro, cultura popular entre outras) e atividades de Tempo Livre – TL” (Moraes, 2015, p. 79).

esse aluno sai durante essa aula, e aquela atividade que ele não executou ali junto com a turma, ele executa depois com a ajuda do profissional de apoio (P3, ETI1, 2024).

O P1 utiliza o termo “AEI”, enquanto o P2 menciona “professoras de apoio” para se referir ao APE. No entanto, observa-se que a Resolução SEMED nº 188, de 2018, não menciona o termo "professores de apoio".

A Deliberação SEMED nº 2.984/2023, por sua vez, faz referência a "profissionais de apoio escolar" (Campo Grande, 2023, p. 33). No entanto, não apresenta uma definição específica para esses profissionais em seu texto. Entretanto, no art. 15, ressalta que a mantenedora e/ou as instituições de ensino deverão prever e prover:

I - professores capacitados e/ou especializados para o atendimento de necessidades educacionais dos alunos;

II - 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) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, locomoção, alimentação, higiene e comunicação (Campo Grande, 2023, p. 33).

Já a LBI, apresenta uma conceituação para esse profissional. De acordo com o Capítulo 1, art. 3º

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 (Brasil, 2015, n.p.).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, voltadas às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, os relatos mostram que os professores decidem as ações pedagógicas de formas diversas, que abrangem atividades comuns e adaptadas no cotidiano das salas de aulas e com o acompanhamento da coordenadora pedagógica.

Entende-se, no entanto, que o processo de aprendizado não se resume somente a ações rotineiras ou automáticas, mas exige uma reflexão contínua e crítica sobre as metodologias e estratégias adotadas, adequando-as às necessidades e aos contextos específicos dos estudantes. Nantes (2019) contribui com essa reflexão ao afirmar que a prática pedagógica “ocorre de forma intencional e reflexiva, é a práxis, o fazer reflexivo do professor, uma atividade socialmente constituída" (Nantes, 2019, p. 51).

Quanto a mesma questão, relacionada ao planejamento das ações pedagógicas, os professores da ETI 2 assim se manifestaram:

Bom, o planejamento não, mas na sala de aula ela usa do planejamento para adaptar as atividades para elas, só que as minhas alunas, elas não têm dificuldade, inclusive, uma é até mais adiantada do que os outros alunos, que ela já estava alfabetizada, então, o dela tem que fazer o que? Atividade extra (P4, ETI 2, 2024).

Então, ela faz, como que ela faz? [professora da SRM], ela pega e trabalha comigo. Assim, ela procura ver o que eu estou trabalhando. E ela, uma vez na semana, ela vai, leva alguns deles para a sala de recursos e faz o mesmo trabalho que eu estou. Eu estou trabalhando na letra B. Aí, ela faz atividades com a letra B, né? Textos com a letra B. E trabalha com eles dentro da sala de recursos. Através de jogos, através de, né? (P5, ETI 2, 2024).

Então, aqui, o que eu vou trabalhar hoje com ela? Não tem nada a ver com o planejamento do professor, porque eu não estou, assim, complementando o planejamento dele. Porque a sala de recurso, ela tem, sim, esse objetivo de complementar, suplementar. Mas o meu trabalho aqui, como a gente está iniciando agora, e hoje vai ser a primeira aula da [...], então eu vou fazer uma sondagem, as atividades, o que a [...] vai conseguir realizar. Mas, assim, a aula dele [professor regente] é uma, a minha é outra, porque eu vou trabalhar muito no concreto com a [...]. Eu vou ver toda essa situação, em que parte de silábica ela está, não que eu tenha o compromisso de alfabetizá-la, tá bom? Mas eu, o que eu puder fazer pra ajudar nesse desenvolvimento das habilidades cognitivas, eu estou aqui pra contribuir. Sim! (P6, ETI2, 2024).

Enquanto o P4 afirma, que a professora da SRM adapta o planejamento, o P5 menciona que utiliza o mesmo planejamento, mas utilizando outros recursos, o P6 declara: "Então, aqui, o que eu vou trabalhar hoje com ela? Não tem nada a ver com o planejamento do professor, porque eu não estou, assim, complementando o planejamento dele" (P6, ETI 2, 2024). Isso evidencia um descompasso nas respostas dos professores, e reforça a ausência de um planejamento colaborativo.

Nesse sentido, é importante trazer o entendimento de Duarte e Kassir (2024, p. 15), de que colaborar e cooperar são formas distintas de aprendizado. Cooperar, é “operar em conjunto, ou seja, realizar um esforço conjunto para atingir um fim determinado”. Colaborar, é “uma ação conjunta na “labuta”, definida como trabalho permanente e prolongado, cujo fim não está previamente definido”. As autoras destacam que o sentido atribuído no desenvolvimento de projeto interinstitucional, com ênfase na “aprendizagem colaborativa”, ou seja, “processo e estado de colaboração, cujo movimento inicial se dá a partir de um conjunto de “combinados”, estabelecidos voluntariamente, com foco no que se deseja/precisa aprender, de forma permanente”.

Vale lembrar que, entre as atribuições do professor de SRM, o art. 17 (inciso VII) da Resolução 188/2018, já mencionada, esclarece que cabe a ele:

estabelecer articulação e orientar os professores da sala de aula comum e a família, com vistas à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades da unidade de ensino e atividades extraclasse (Campo Grande, 2018, p.15).

Os enunciados proferidos pelos professores na ETI 2 evidenciam uma ausência de articulação e diálogo entre eles no que se refere ao desenvolvimento do processo de aprendizado dos estudantes, o que pode comprometer a coerência das ações pedagógicas. Essa lacuna torna-se perceptível, por exemplo, na resposta de uma professora ao afirmar: “não que eu tenha o compromisso de alfabetizá-la”. Tal posicionamento mostra que as práticas pedagógicas são conduzidas com base nas concepções individuais dos professores, em suas condições materiais e na forma como compreendem o currículo escolar.

À luz dos enunciados apresentados, compreende-se que a reflexão sobre a Educação Especial e sua prática pedagógica demanda o reconhecimento de que essa atuação está vinculada ao contexto institucional no qual se insere, ou seja, às escolas e aos objetivos por elas assumidos, conforme analisa Baptista (2011).

Não se pode desconsiderar que a SRM da ETI 2, foi implantada recentemente na escola, conforme os entrevistados. No entanto, entendendo-se que o processo educacional é social, o trabalho coletivo deve ser construído por meio do diálogo, no caso, entre os professores interlocutores da sala de aula comum e da SRM, com a preocupação de lidar com diferentes estratégias pedagógicas e com as possibilidades de desenvolvimento humano nas escolas (Kassar, 2016).

É importante frisar que nos primeiros dois anos de funcionamento das ETI (2009 e 2010), a SEMED incorporou ao organograma da Coordenadoria do 1º ao 5º ano o Núcleo de Acompanhamento das Escolas em Tempo Integral (NUAC-ETI), que tinha autonomia para buscar soluções e recursos para a implementação do projeto em todas as superintendências da Secretaria (Moraes, 2015).

Em 2010, o NUAC-ETI foi dissolvido, e o atendimento às escolas passou a ser realizado por técnicos do antigo núcleo, que foram incorporados à Coordenadoria do 1º ao 5º ano. Esses técnicos, além de prestar apoio, assumiram a função adicional de acompanhamento pedagógico das demais escolas da REME (Moraes, 2015).

Esse movimento sugere um esvaziamento ou perda de prioridade da proposta junto à SEMED ou aos órgãos centrais da administração, devido à necessidade de contratar mais docentes e à dissolução do Núcleo de Acompanhamento. Com o tempo, o número de técnicos

que integrava esse grupo foi reduzido, o que evidencia uma descontinuidade no suporte necessário para garantir a efetividade da proposta pedagógica das ETI (Moraes, 2015).

Outro questionamento apresentado aos professores refere-se ao uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Tecnologias Assistivas (TA), considerando-se que se trata de uma ferramenta no processo de escolarização, e que pode desempenhar um importante papel na inclusão escolar aos estudantes da Educação Especial, obtendo-se os seguintes retornos:

Então, na sala de aula, a gente tem a sala de informática, onde a gente leva todos os alunos, e ele é incluído normal lá na sala de informática, não tem uma atividade específica para ele. Então, ele é incluso junto com os outros alunos, a mesma atividade que os outros alunos estão fazendo, ele também está fazendo, junto com os outros. Ele tem um lado aguçado para a parte da tecnologia, o meu aluno em si. Então, quando a gente vai no laboratório de tecnologia, ele gosta e ele tem habilidades para a tecnologia, Ele consegue registrar os conteúdos, ele consegue entender, é um aluno que já começou a ler, então ele se adaptou bem nas regularidades que acontecem na sala de aula. Não precisa de recurso, por exemplo, adaptar um lápis para ele, não precisa. Às vezes, o barulho sempre incomoda ele sim um pouco, o barulho incomoda, mas é uma sala que não tem tanto barulho em sala de aula, então ele não precisa de muitos recursos na sala de aula (P1, ETI 1, 2024).

Sim, é limitado. Nós temos laboratório de informática. Então, ainda tem muito o que melhorar nas escolas públicas. A gente está aí com alguns computadores bem antigos. Mas a gente tenta ao máximo melhorar. Aí colocam jogos. Em sala de aula, a gente tem o datashow. Disponho do data show para diversificar um pouquinho as aulas. Tem a questão do rádio, da música. Nós temos até um projeto agora do Manoel de Barros. Tentando musicalizar e alfabetizar essas crianças. Eles amam ouvir as músicas. A gente tenta colocar esses recursos para melhorar a nossa aula (P2, ETI 1, 2024).

A sala de recursos dispõe de dois computadores que estão em funcionamento, mas são computadores antigos, esses computadores a gente sabe que o dia que estragar não tem peças de reposição mais para eles e também, assim como tínhamos aqui, três notebooks, então só temos um funcionando, um estragou uma peça que já não tem peça de reposição, o outro está sem fonte, precisa comprar, então assim, dispõe, mas é limitado, é escasso, eu utilizo bastante, eu pesquiso muito jogos, plataformas, recursos para a criança explorar pelo computador, a gente vive num mundo tecnológico e, para falar a verdade, a nossa escola é uma escola de projeto tecnológico, então, tanto é que tínhamos dois laboratórios de informática, mas não vem investimento na área e a gente vem perdendo isso, então, eu procuro utilizar bastante as tecnologias visuais, principalmente para os alunos com autismo, que eles gostam e têm muito mais atenção e eles precisam desse uso do recurso visual, mas também para os alunos com deficiência intelectual, que têm mais dificuldade de memória, de aprendizado, então, eu utilizo bastante a tecnologia, mas é “capenga” (P3, ETI 1, 2024).

As repostas dos entrevistados da ETI 1 indicam que os recursos tecnológicos estão obsoletos, o que contrasta com a realidade nos primeiros anos de implantação das ETI. Moraes

(2015, p. 115) descreve uma situação diferente nas ETI nos iniciais anos de sua implantação, durante o período de sua pesquisa (2009-2015), quando [...] “os alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental têm acesso individualizado aos *notebooks* e *notebooks* em sua própria sala de aula para a realização de atividades pedagógicas nos diversos Ambientes de Aprendizagem”.

Essa diferença evidencia a descontinuidade das ações previstas para a implantação das ETI, no caso, a infraestrutura tecnológica necessária para apoiar as práticas pedagógicas e integrar as tecnologias ao ensino. A falta de ferramentas adequadas compromete o processo de inclusão escolar, limitando as oportunidades de acesso dos estudantes às experiências educacionais mediadas por tecnologia.

Segundo a autora, o uso dos *laptops* pelos estudantes do 1º ano das ETI contribuiu para a construção do conhecimento no processo de aprendizado, para o desenvolvimento da sua autonomia e com a gestão da rotina de sala de aula pelo professor. No entanto, “a entrega de aparelhos para os anos subsequentes, que estava prevista no Projeto, foi suspensa no ano de 2010” (Moraes, 2015, p.115).

Na ETI 2, os professores ponderam que:

Eu uso o celular para colocar música mesmo para eles, só que algumas crianças, a [...] mesmo, ela já não depende, quando ela está participando, ela gosta, quando ela não está participando, ela já não gosta, então depende dos momentos, e de vez em quando eu coloco um filme para eles assistirem, porque como eles ficam o dia inteiro, tem um momento que é mais livre, eu coloco um filme para eles, mas dirigido para a Educação Especial, não (P4, ETI 2, 2024).

Olha, nós temos aqui o data show, que a gente coloca filminhos, coloca coisas da nossa aula, que eles querem, “né”? Aprender. E geralmente, muitas vezes, a APE usa o próprio celular para trabalhar alguma coisa individual com esses alunos especiais. Porque quando a gente coloca o data show, é pra todos, né? Porque pra eles, aí, se não, vira aquele tumulto. Aí, ela usa o próprio celular para trabalhar com esses alunos especiais (P5, ETI 2, 2024).

Eu vou falar da minha realidade, tá? A sala de recursos, então, ela iniciou em 2022, em julho que eu vim pra cá. E a sala de recurso era até numa cantina. Então, nós até hoje não recebemos nenhuma verba federal. Então, esse computador foi doação e ele está bem ultrapassado. Então, assim, precisa formatar, precisa. Foi uma AEI que doou. Então, o que nós temos aqui? Lógico que a gente usa, sim, utiliza. Eu utilizo muito redes sociais no caso, assim, é mais para as crianças mesmo. Pesquisas, “né”? A gente, eu falo assim, redes sociais, mas é mais assim. Por exemplo, no nosso dia a dia mesmo. Então, até na sala de aula. Quando eu fico com eles na sala de aula, eu não preciso acompanhar. Então, a professora está explicando, a gente já pega o celular, eu já pego o notebook. Então, aqui tem muitas aulas também que eles realizam no notebook. Eu tenho os sites. Nós temos, assim, não temos crianças muito comprometidas. Nós temos crianças com paralisia cerebral, mas são crianças que não têm aquela necessidade, de você estar utilizando até mesmo outros recursos de tecnologias assistivas (P6, ETI2, 2024).

Um ponto comum observado nas respostas dos entrevistados, é que mesmo com sala de informática na escola, os computadores são antigos e não têm manutenção. Além disso, os recursos tecnológicos disponíveis são insuficientes. Os relatos indicam também que alguns professores não fazem distinção clara entre tecnologias da informação e tecnologias assistivas. Porém, o foco das respostas foi o uso das Tecnologias de Informação.

A esse respeito, segundo Bersch (2013), a Tecnologia Assistiva (TA) é frequentemente confundida com as tecnologias educacionais, cuja natureza e propósitos são diferentes. São exemplos de TA no contexto educacional os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível, recursos de mobilidade pessoal, entre outros (Bersch, 2013).

O autor explica que,

A TA deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. Isto se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente. Por exemplo: a bengala é da pessoa cega ou daquela que precisa de um apoio para a locomoção; a cadeira de rodas é de quem possui uma deficiência física e com este recurso chega aos lugares que necessita; a lente servirá a quem precisa melhorar sua eficiência visual. O software leitor fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual. Todos estes recursos promovem maior eficiência e autonomia nas várias atividades de interesse de seus usuários. Por princípio, o recurso de TA acompanha naturalmente o usuário que o utilizará em diferentes espaços na sua vida cotidiana (Bersch, 2013. p.11).

Acrescenta que,

Um aluno com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas, utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na web, construir textos, tabular informações, organizar suas apresentações etc. O computador é para este aluno, como para seus colegas, uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional e, neste caso, não se trata de Tecnologia Assistiva. Qualquer aluno, tendo ou não deficiência ao utilizar um software educacional está se beneficiando da tecnologia para o aprendizado (Bersch, 2013, p.12).

Brites (2023) afirma que as Tecnologias Assistivas (TA) podem ser categorizadas, reorganizadas ou adaptadas de diversas maneiras, dependendo da área em que são aplicadas, devido à sua ampla gama de usos e possibilidades. A autora destaca que a principal função da TA, é apoiar a inclusão de pessoas com deficiência que enfrentam dificuldades para realizar atividades cotidianas, auxiliando nas suas funções corporais, mentais, sensoriais e cognitivas.

Embora a TA ainda seja uma área relativamente recente no Brasil, as pesquisas internacionais já apresentam um desenvolvimento mais avançado. De maneira geral, há um consenso entre os pesquisadores que a tecnologia facilita a vida de todas as pessoas, com exemplos que vão desde as ferramentas mais simples usadas pelos “homens da caverna” até os dispositivos eletrônicos sofisticados da atualidade (Brites, 2023, p.52).

Desse modo, considera-se que as ferramentas tecnológicas podem diversificar e qualificar o acesso dos estudantes da Educação Especial às informações, além de proporcionar múltiplas formas de organizar, expressar e apresentar os conhecimentos produzidos conjuntamente, quer dizer, o uso das tecnologias a serviço dos objetivos da educação escolar.

É importante ressaltar, segundo Moraes (2015), que a aplicação abrangente da tecnologia para promover a fluência tecnológica dos estudantes foi um dos princípios definidos para a dimensão pedagógica nas Escolas em Tempo Integral, o que exigia do professor o domínio dessa habilidade (Moraes, 2015).

Outro aspecto importante refere-se à formação continuada dos professores. De acordo com Dourado (2016), diante dos embates e disputas de concepções referentes à formação de professores no Brasil, esse tema tem sido objeto de diversas investigações. O autor destaca como marco fundamental a aprovação do PNE 2014-2024, que em sua meta 16, estabelece:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica **formação continuada** em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014, n.p., grifo nosso).

Considerando-se a importância do tema, ao serem questionados os entrevistados responderam sobre a oferta de formação continuada. Os professores da ETI 1 explanaram:

Aqui na escola? Já tivemos, “né”? Sim, já tivemos. Aqui na escola, toda sexta-feira a gente tem formação, “né”? Os alunos saem a partir das 14h20, e, a partir das 15h, a gente tem formação. Então, sempre tem uma formação voltada para alguma necessidade básica da sala de aula. Já tivemos, sim! Inclusive, a nossa psicóloga, ela convocou uma pessoa para vir falar. Eu não me recordo o nome, mas foi, assim, maravilhoso. Quando a gente perguntou, para a escola inteira, sabe? Coisas que a gente não sabia em relação ao aluno com deficiência, a gente teve uma base muito boa. A gente tem. Não é constante, mas a gente tem formação, sim, pra isso (P1, ETI 1, 2024).

É assim. Tem as formações, as oficinas pedagógicas que eles fazem a cada bimestre. Nesse bimestre, nós teremos agora direcionadas às escolas integrais e também à alfabetização. Então, eles têm feito essas formações. E aí são oficinas. A gente vai de acordo com o nosso interesse. Eles dispõem de vários temas, de vários focos e a gente vai escolhendo (P2, ETI 1, 2024).

Não, não tem formação juntamente com o professor regente, inclusive falta sim, é uma necessidade que a gente observa, que eu tenho visto muito, falta por exemplo a equipe de Educação Especial da Secretaria pensar em palestras, em cursos sobre o tema para a Rede toda, não somente para o profissional da Educação Especial, mas para todos que lidam com essa criança, para que não aconteça a segregação em sala de aula, “que é a falsa inclusão”, o professor regente recebe esse aluno, recebe o profissional de apoio e entrega esse aluno ao profissional de apoio. Ainda, é seu aluno, você faz tudo, acontece às vezes, aqui a gente até tem uma equipe muito boa, mas infelizmente ainda a gente vê alguns comportamentos nesse sentido por falta de conhecimento, por falta de interesse, por vários motivos, mas eu acho que se tivesse mais conhecimento, mais estudo da área, teria muito mais evolução nisso também (P3, ETI 1, 2024).

Na ETI 2, o P4 respondeu sobre formações específicas e enfatizou: “Não, em sala de aula, não” (P4, ETI 2, 2024). Acrescentou que possivelmente deve-se à falta de recursos: “É que assim, a escola, ela tem poucos recursos, então eu sinto falta de recursos mesmo. Mas é porque a escola é nova, de 2020, porque ela foi municipalizada, então agora que está começando a ter recurso, mas eu sinto falta de recursos” (P4, ETI 2, 2024).

Ao destacar a necessidade de formação específica em Educação Especial para professores regentes, o P5 menciona que:

Eu nunca, aqui, nesse ano, como professora regente, eu nunca tive uma formação específica para Educação Especial. E sinto muita falta disso. Porque, às vezes, acontecem coisas que a gente não sabe nem lidar com a situação. Porque falta. Você vê, na época que eu fiz a educação inclusiva, não tinham tantos, foi 2006, não tinham tantos alunos com autismo. E, naquela época, quase nem se falava nisso. Aí, depois, eu saí da Educação Especial. E fui para a sala de aula como regente. E, nisso, me perdi! Então, nós que buscamos, nós que pesquisamos, nós que fazemos isso, porque, assim, eles não nos amparam nesse sentido. Nos dão cursos de outras áreas, sim. Mas, na Educação Especial, não nos dão cursos. E, isso, eu sinto muita falta (P5, ETI 2, 2024).

A professora da SRM corrobora a afirmação da professora regente, ao afirmar que:

Ela é específica. A SEMED, nós estamos agora, eu acredito que começou isso em abril, não é? Abril ou maio, que eles estão assim, fazendo às sextas-feiras à tarde. A SEMED oferece. Não é toda sexta-feira à tarde. Até o nosso planejamento, todos os nossos planejamentos na escola (P6, ETI 2, 2024).

Os depoimentos dos entrevistados indicam que a formação específica voltada para a Educação Especial é insuficiente, especialmente para os professores da sala comum, que não recebem a formação contínua necessária e que o leva sentirem-se praticamente sozinhos no processo de inclusão. Essa realidade contraria o disposto no art. 10, inciso XII, da Resolução 188/2018, que estabelece como uma atribuição da Equipe Técnica de Atendimento Educacional Especializado a oferta de formação continuada (Campo Grande, 2018).

Ainda, o PME-CG 2015-2025 define na meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica **formação continuada** em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Campo Grande, 2015, p. 124, grifo nosso).

A ausência de uma formação sistemática, especialmente no que se refere à Educação Especial, evidencia a necessidade de programas contínuos que apoiem os professores em relação à diversidade, visando à promoção da inclusão escolar como um direito.

Como assinala Kassar (2014), a formação para a educação inclusiva deve ser contínua e abrangente, considerando tanto as especificidades dos alunos com deficiência quanto as mudanças nas políticas educacionais. A autora também destaca que a formação inicial muitas vezes não é suficiente, o que torna a formação continuada essencial para o desenvolvimento de competências e valores necessários para a educação inclusiva. Assinala que esse processo formativo deve ser contínuo, prático e aplicado, de modo a preparar os professores, ao longo de sua carreira para lidar com as mudanças e os desafios inerentes à inclusão escolar.

Além disso, a autora observa que a formação continuada, muitas vezes, não atende de forma satisfatória às necessidades da educação inclusiva, ocorrendo em instituições privadas, em formato não presencial, e frequentemente, sem uma estrutura sistemática. Nesse sentido, Garcia (2013) reforça a importância da formação continuada, destacando que, diante dos avanços científicos e tecnológicos, exige-se um nível de conhecimento cada vez mais aprofundado. Isso justifica a necessidade de uma formação permanente que acompanhe as mudanças e os desafios da educação inclusiva.

Ainda, alguns entrevistados acrescentaram as suas percepções sobre a inclusão dos estudantes da Educação Especial nas ETI.

Muitas crianças se adaptam com facilidade ao tempo integral, mas muitas crianças não conseguem se adaptar. É um tempo muito longo para elas. Aí, muitas crianças choram, se torcem, fica cansativo para elas. Mas pra muita criança, como o meu aluno mesmo, assim, ele ama. Para ele, a aprendizagem dele, ele aprendeu muito, entendeu? Então, por isso que eu falo, sim e não. Para muitas crianças, sim. Para muitas crianças, não. Torna cansativo para eles (P1, ETI 1, 2024).

Eu tenho experiência da escola regular, é tudo muito rápido, “né?” Tem quatro horinhas ali por dia. E tem as demandas de conteúdo que a gente precisa fazer. E aqui na escola integral, não. Eles têm além dessas demandas já do currículo, eles têm um além, “né?” Tem as oficinas, as ACCs diárias na parte física. Eles têm judô, que não tem na regular. Tem, mas não é para todos [na escola

regular]. E aqui é para todos [na ETI]. Para o desenvolvimento deles é muito vantajoso.

E é claro que a gente vê também o acompanhamento com os pais. Os pais, tem os dias que eles têm as terapias deles, é o dia que eles chegam um pouquinho mais tarde, ou saem durante o dia, “né”? Depois do almoço. Então a gente sempre está cobrando dos pais.

Não é só estar na escola, mas tem que ter todo um acompanhamento. E os meus alunos, eles fazem as terapias, vão ao psicólogo, vai na fono [fonaudiólogo]. Então, isso aí a gente tem também esse cuidado de acompanhamento (P2, ETI 1, 2024).

Não considero que, por ser de tempo integral, têm mais acesso à inclusão. Varia muito, de criança para criança. Tem algumas crianças que não se adequam à escola de tempo integral. E crianças, não apenas crianças atípicas, as crianças de desenvolvimento típico também. Porque a organização da grade curricular e da rotina da escola de tempo integral é muito diferenciada. Muitas pessoas pensam que as atividades complementares estão num contraturno e as atividades, vamos dizer, no currículo comum é num turno e outro não. Mas não é assim que funciona.

É um currículo bem transpassado, bem mesclado. Então, é uma escola de muito movimento. Então, têm crianças “típicas” que não se adequam, assim como os “atípicos” também (P3, ETI 1, 2024).

olha, muito assim. Porque aqui está o tempo todo focado, quando não é, por exemplo, no pedagógico, é em uma atividade que é voltada para o pedagógico também, entre aspas, “né”? Que é a dança, a pintura, “né”? Teatro. Só que eu tenho crianças, eu tenho dois alunos que não são laudados, que não têm condições de ficar tempo integral aqui. Porque eles são crianças que necessitam de um, como eu posso dizer? De um acompanhamento direcionado para os transtornos que eles têm fora daqui. Então, seriam crianças de educação... como posso falar? De escola regular e não de escola integral. Porque aqui você entra e fica, vem, dorme, almoça, tem hora do descanso, tem hora da brincadeira, nós temos hora para tudo. Tem alunos que ficam tranquilos. Eu tenho alunos com autismo que tranquilos conseguem, mas eu tenho alunos que não conseguem ficar aqui o dia inteiro. Eles não aguentam ficar dentro da sala, eles querem sair, eles não prestam atenção. Aí fazem aquela... e acabam atrapalhando todo o andamento da sala. Então, têm crianças que não têm condições de uma escola de tempo integral. Agora, têm crianças que sim (P5, ETI 2, 2024).

Na percepção dos entrevistados, embora reconheçam a importância das diversas atividades desenvolvidas para o aprendizado dos estudantes, também identificam desafios na inclusão dos estudantes na ETI. Entre os desafios apresentados, destacam as especificidades de cada estudante, considerando o tempo de permanência na escola e o desenvolvimento de diversas atividades. Isso revela a necessidade de um planejamento bem estruturado e de uma organização coerente das ações pedagógicas na ETI.

Como assinala Souza (2020),

O desafio que a inclusão impõe à escola é o rompimento com a ideia de homogeneidade, com entendimento de que todas as crianças devem ser a

criança ideal, onde é possível desenvolver o trabalho pedagógico em um único nível de conhecimento, sem a necessidade de adaptar o ensino ao interesse e ao ritmo de aprendizagem de cada criança (Souza, 2020, p. 97).

Dourado e Oliveira (2009) ressaltam que a educação abrange dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais, afirmando que: “a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas”. Entende-se que é preciso considerar essas dimensões, ou seja, intra escolares (diferentes atores, dinâmica pedagógica, processos de ensino-aprendizagem, currículos, expectativas de aprendizagem), e extraescolares (desigualdade social, concentração de renda), no processo de inclusão escolar, que interferem direta ou indiretamente nos processos educativos, como afirmam os autores.

A análise de Cury e Tripodi (2023, p. 34-35, grifos dos autores) contribui com essa reflexão ao destacarem que o conceito de educação básica, definido na LDBEN de 1996, que já havia inscrito a igualdade como princípio de ação, também incorporou a si, na legislação, a diversidade enquanto direito, expressa no direito à educação escolar (quilombola, indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Especial). “A noção de *comum* associada à *educação básica* é um direito e busca possibilitar a todos um aprendizado de saberes sólidos para todas as pessoas e responde às necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural”.

Assim, a inclusão escolar é um direito de todos, incluindo os estudantes da Educação Especial, e exige a reorganização do sistema de ensino, das unidades escolares, e, além disso, a reestruturação da organização e gestão do trabalho pedagógico, especialmente nas Escolas em Tempo Integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo analisar o processo de materialização das políticas de inclusão escolar voltadas aos estudantes da Educação Especial nas Escolas em Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, no período de 2015 a 2024.

Os objetivos específicos definidos foram: discutir os principais fundamentos e medidas de inclusão escolar, tomando como referência a Constituição Federal de 1988; verificar as diretrizes e normativas para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS no período em referência; e examinar o processo de inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial, com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em Escolas em Tempo Integral (ETI's), na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, reconhece a educação como um direito social fundamental (Brasil, 1988). Esse reconhecimento é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), assim como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, que reforçam o compromisso do Estado com a garantia desse direito (Brasil, 1996).

Considerando que a educação é um direito social, o Estado brasileiro assume o dever de garanti-la, assegurando as condições necessárias para sua efetivação, tanto por meio de políticas educacionais quanto pelo acompanhamento da materialização desse direito em nível local.

A pesquisa mostrou que a Educação Especial no Brasil reflete dois aspectos históricos fundamentais: a desigualdade e a diversidade (Kassar, 2012). Desde o período Imperial (1822-1889), com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 - hoje Instituto Benjamin Constant (IBC) - e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), até o início do século XX, com a fundação da Sociedade Pestalozzi e da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a

expansão do atendimento educacional às pessoas com deficiência foi lenta e marcada por exclusões.

No decorrer das décadas de 1980 e 1990, o movimento de universalização da educação ganhou força, especialmente após a Constituição Federal de 1988, os compromissos internacionais assumidos nas conferências de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993) e Salamanca (1994), assim como com os preceitos definidos na LDBEN de 1996. Nesse processo, as populações historicamente excluídas passaram a ser incluídas na escolaridade obrigatória, como o público que hoje é foco da Educação Especial.

Foi constatada a ampliação de matrículas de estudantes vinculados à Educação Especial, sobretudo a partir de 2008, com a Política Nacional de Educação, na Perspectiva Inclusiva, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), fruto de debates científicos e movimentos políticos. Essa política, implementada também no governo de Dilma Rousseff (2011-2014), incentivou a matrícula de estudantes na sala de aula comum do ensino regular e investiu na implementação de atendimento educacional especializado na escola pública, conforme discutido no capítulo I.

Na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), lócus desta pesquisa, a Educação Especial teve início em 1970 com um serviço itinerante de apoio às escolas, inicialmente parte do Serviço de Apoio ao Estudante. Em 1985, este serviço foi alterado para Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE). No ano de 1993, com mudanças na administração municipal, foi criado o Núcleo de Educação Especial, com subdivisões da equipe por área de deficiência, vinculado ao Departamento de Ensino. Esse núcleo passou a ser responsável pelo atendimento dos estudantes com deficiência, deixando de priorizar aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem oferecer serviços de apoio na REME. Nesse período, os estudantes com necessidade de atendimentos específicos aos estudantes eram encaminhados para as escolas estaduais e instituições especializadas.

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial, entre 1995 e 1997, foram abertas nas escolas da REME salas de recursos para o atendimento dos alunos com deficiência (Corrêa, 2005).

Além do PME-CG 2015-2025, outros documentos municipais estabelecem diretrizes para a inclusão dos estudantes da Educação Especial na REME de Campo Grande-MS, como a Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018, que “dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS” (Campo Grande, 2018), e a Deliberação n. 2.984, de 12 de setembro de 2023, que “dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação básica para o Sistema Municipal de Ensino” (Campo Grande, 2023), conforme descrição apresentada no capítulo II.

Os dados revelaram que, após a implantação das duas primeiras Escolas em Tempo Integral (ETI), na REME, em 2009, com projetos específicos, houve uma interrupção de dez anos, na expansão do modelo. Esse processo foi retomado após a aprovação do PME 2015-2025, com a criação de três novas unidades. No entanto, das três ETIs implementadas em 2020, duas já faziam parte da REME e foram apenas reestruturadas, enquanto a terceira foi municipalizada e adaptada para o atendimento em tempo integral, apesar de não ter sido originalmente projetada para esse fim (Göedert, 2023).

A consulta aos dados disponibilizados pelo INEP indicou que, ao longo de dez anos, registraram-se 326 matrículas para Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas ETIs da REME. Embora tenha havido oscilações no número de matrículas entre 2015 e 2021, os dados dos últimos três anos (2022, 2023 e 2024) mostram um aumento gradativo, embora insuficiente, no número de matrículas.

Quanto ao acolhimento dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento de cada ETI, os relatos dos professores regentes destacaram o acolhimento como um momento de recepção coletiva na sala de aula, enquanto os relatos dos professores de SRM pontuaram que há um acolhimento inicial realizado com as famílias, intermediado pelos técnicos de Educação Especial da SEMED.

Outro ponto relevante, mencionado pelos entrevistados, diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos professores regentes e pelos professores de SRM para adequar os horários de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo que os estudantes não percam conteúdos ou momentos de interação em outras atividades. Constatou-se que esse atendimento ocorre conforme o planejamento de cada ETI, uma vez que cada professor adota uma estratégia diferente para lidar com as demandas. Alguns utilizam as aulas de componentes curriculares com maior carga horária, para que os estudantes não percam outras atividades que são oferecidas com menor frequência. Essa flexibilização, embora necessária, evidencia a ausência de um planejamento colaborativo, o que pode comprometer o acesso a todas as atividades previstas no currículo.

Embora os entrevistados reconheçam a relevância da participação dos estudantes da Educação Especial nas atividades curriculares das ETIs, como visitas à biblioteca e desafios tecnológicos, na prática, esses estudantes são frequentemente retirados da turma nesses momentos. Ainda que essa abordagem tenha como objetivo atender às suas necessidades específicas, ela acaba limitando o acesso dos estudantes a essas atividades gerando situações de

exclusão. Assim, torna-se evidente a necessidade de repensar a forma como essas atividades são ofertadas, de modo a garantir que todos os estudantes possam participar de maneira igualitária e usufruir os benefícios desses recursos.

Destaca-se, portanto, a necessidade de planejamento pedagógico e ações colaborativas voltados para o atendimento dos estudantes que demandam o AEE nas SRM das ETIs, assim como nas salas de aula comum, em conjunto com os Auxiliares Pedagógicos Especializados.

Quanto ao uso das tecnologias assistivas e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os relatos dos professores indicaram que alguns não fazem distinção entre essas duas tecnologias, além de revelarem a ausência de utilização das tecnologias assistivas, muitas vezes sob a justificativa de que os estudantes não necessitam delas. Esse cenário mostra a necessidade de formação continuada voltada ao uso dessas tecnologias. Também foi constatada a precariedade no acesso a computadores nas duas ETIs, o que sugere uma possível diminuição nos investimentos destinados a essas ferramentas educacionais.

Durante a pesquisa, evidenciou-se que a falta de recursos tecnológicos adequados leva os professores a recorrerem a meios próprios, como o uso de seus celulares pessoais, para atender às necessidades dos estudantes da Educação Especial.

Sobre a formação continuada, os relatos dos entrevistados indicaram a ausência de formações específicas, especialmente destinadas aos professores regentes, evidenciando uma lacuna significativa na formação desses professores. Os docentes regentes mencionaram a necessidade de uma formação continuada voltada especificamente para a Educação Especial, com o objetivo de prepará-los para lidar com as demandas que surgem ao trabalhar com esses estudantes em sala de aula. Ressaltaram ainda, que enfrentam situações particulares no cotidiano escolar que exigem momentos de discussão, compartilhamento de experiências e aprofundamento teórico.

Em um contexto educacional em constante transformação, marcado por avanços tecnológicos e mudanças nas demandas sociais, a atualização dos conhecimentos e o aprimoramento das práticas pedagógicas tornam-se indispensáveis. Além de ampliar o repertório teórico e metodológico dos professores, a formação continuada promove reflexões críticas sobre a prática docente, fortalecendo a capacidade dos profissionais de responderem aos desafios presentes na sala de aula. Esse processo também favorece a troca de experiências e o trabalho colaborativo, elementos essenciais para a construção de uma educação inclusiva.

A pesquisa destacou a complexidade da materialização das políticas de Educação Especial nas ETIs da REME de Campo Grande-MS, evidenciando tanto avanços quanto desafios no atendimento a estudantes com deficiência e transtornos globais do

desenvolvimento. Embora as ETIs representem uma proposta diferenciada para garantir o direito à educação em tempo integral, a inclusão dos estudantes da Educação Especial ainda se configura como um processo em construção, o que demanda ajustes na infraestrutura, organização do tempo escolar e em ações colaborativas permanentes, de modo a alcançar objetivos comuns.

Este estudo enfatiza a necessidade de investigações sobre estratégias de trabalho colaborativo entre os professores regentes nas classes comuns e os professores de SRM, bem como sobre políticas educacionais voltadas para formação continuada de professores nas ETIs.

Entende-se que tais políticas devem viabilizar ações formativas conjuntas para os professores regentes e professores de SRM, com foco específico nos estudantes da Educação Especial, considerando a importância do aprendizado dos estudantes em todas as dimensões do desenvolvimento humano.

É importante reforçar que a efetivação do direito à educação exige políticas educacionais sistemáticas e consistentes, com o objetivo de superar desigualdades históricas e promover uma escola inclusiva, na qual todos os estudantes possam aprender, interagir e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Barbosa. Entrevista sobre Educação Inclusiva. **Ponto de Vista**. Florianópolis. n. ¾, p. 161-172, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1414/1504>. Acesso :10 maio 2024.

BAPTISTA, Claudio Barbosa. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BARBOSA, Ana Claudia Pitanga da Silva. **Judicialização da Educação Especial: Implicações para a Garantia do Direito à Educação na Rede Estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2015-2020)**. 2022.155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/mddissertacoes/1040280-ana-claudia-pitanga.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. **Assistiva – tecnologia e educação**. Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, vol. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **A Divisão de Mato Grosso**. Assessoria de Relações Públicas da Presidência da República, 1977. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%2031%2C%20DE,Sul%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,do%20Estado%20de%20Mato%20Grosso. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **[Constituição] (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 mar.

2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos:** estratégias para a universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo no Brasil. 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 maio 2023.

BRASIL. **Decreto n. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva:** documento orientador do programa. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto 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. Diário Oficial da União, Brasília, 25 ago. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <URL>. Acesso em: dia mês ano. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-588295-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Escola Acessível:** manual do programa Escola Acessível, 2010. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-20.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Regulamenta a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 maio. 2024.

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 n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 4 nov.2024.

BRASIL. Censo populacional de Campo Grande-MS. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 16 maio 2024.

BRITES, Joice Vareiro da Costa. **Práticas pedagógicas no ensino de geografia para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): uma análise sobre as escolas de tempo integral em Campo Grande/MS.** 2023. 127 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) Campo Grande, MS. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14488093. Acesso em: 29 nov. 2024.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; RISPOLI, Mandy. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 639–650, 2013. DOI: 10.5902/1984686X9694. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>. Acesso em: 20 out. 2024.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise

de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBbjs9fZBDrM3c3x4bDd3rc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2023.

CAMPO GRANDE. **Lei Orgânica do Município de Campo Grande**. Câmara Municipal de Campo Grande, 1990.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 4.507 de 17 de agosto de 2007**. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino no Município de Campo Grande-MS, e dá outras providências. Campo Grande. MS. 2007b. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI1Nzc0In0%3D.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

CAMPO GRANDE. **Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande – MS e dá outras providências. Disponível em: <https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/2020/05/Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CAMPO GRANDE. **Edital n. 4.764, de 2 de janeiro de 2017**. Termo de posse de Marcos Marcello Trad ao exercício do mandato de prefeito. DIOGRANDE. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiIzNTkzIn0%3D.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

CAMPO GRANDE. **Edital n. 6.605 de 4 de abril de 2022**. Termo de posse de Adriane Barbosa Nogueira Lopes com o fim específico de assumir a titularidade do cargo de prefeita, em decorrência da Carta de Renúncia do senhor Marcos Marcello Trad. DIOGRANDE. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI4MDYyIn0%3D.pdf posse da prefeita Adriane Lopes. Acesso em: 24 ago. 2024.

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018**. Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Campo Grande- MS. Diário Oficial: Campo Grande, MS, 2018. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0NDA3In0%3D.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 13.755, de 8 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS. Diário Oficial de Campo Grande: parte 1: Poder Executivo, Campo Grande, MS, ano XXII, n. 5.458, 9 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/uploads/noticias/2020/03/10/1jqupeyxx0rw9.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CAMPO GRANDE. **Deliberação n.º. 2.984, de setembro de 2023**. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos Globais do Desenvolvimento, altas Habilidades/ Superdotação, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, para o Sistema Municipal de Ensino. Campo Grande, MS, 2023. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI4ODg0In0%3D.pdf. Acesso em 20 out. 2023.

CAMPO GRANDE. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande/MS, período de janeiro a dezembro de 2023**. Campo Grande, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2024a.

CAMPO GRANDE. **Edital n. 7.709, de 8 de novembro de 2024: Processo Seletivo Simplificado - Programa de Contratação Temporária**. DIOGRANDE, 2024b. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI5NDk2In0%3D.pdf. Acesso em: 5 nov. 2024.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar**: Escola de Educação Infantil. Campo Grande, MS. 2024c. Arquivo PDF, não publicado.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A construção do Processo de Municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/797/1/Nesdete%20Mesquita.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

CORRÊA NERES, Celi; RECALDES, Dorismar. Ensino Colaborativo entre os Professores do Ensino Comum e Professores Especializados em Educação Especial. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/39784>. Acesso em: 06 nov. 2024

CURY, Carlos Roberto Jamil; TRIPODI, Zara Figueiredo. **Políticas Educacionais**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão Federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; SANTANA, Wagner. (Org.) **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: Unesco, 2010. p.149-168. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187336>. Acesso em: 29 dez. 2023.

CURY, Carlos. Roberto. Jamil.; FERREIRA, Luis. Antonio. Miguel. Obrigatoriedade da Educação das Crianças e Adolescentes: Uma Questão de Oferta ou de Efetivo Atendimento?. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v17i18.729. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729>. Acesso em: 17 jan. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009 Questões Estruturais e Conjunturais de uma Política. **Educação e Sociedade**, Campinas v. 31, n.112, p.677-705, jul.-set.2010. p.677-682. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 maio 2023.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.

DUARTE, Rosália; KASSAR, Mônica. Apresentação. In: CORDEIRO, Kelly Maia (org.).

Aprendizagem colaborativa de professores em leitura e escrita. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. Livro em formato PDF. ISBN 978-85-7221-225-0. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-225-0.

ESCOLA 2. Projeto Político-Pedagógico. Campo Grande/MS: Escola Municipal X, Secretaria Municipal de Educação, 2023. Arquivo PDF, não publicado.

FERREIRA, Fabiane da Silva. **As Concepções dos Professores da Educação Básica e da Educação Especial sobre o uso das TIC e da Tecnologia Assistiva.** 2020.118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, MS. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/fabiane-da-silva-ferreira-as-concepcoes-dos-professores-da-educacao-basica-e-da-educacao-especial-sobre-o-uso-das-tic-e-da-tecnologia-assistiva/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Determinantes Econômicos e Políticos. **Comunicações**, v. 23, n.3, p. 7-26, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunkic/v23n3ses/2238-121X-comunic-23-03-ses-00007.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

GÖEDERT, Daiane. **Oferta Educativa de Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (2015-2020).** 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1044719-daiane-goedert.pd>. Acesso em: 31 out. 2023.

GOMES, Candido Alberto da Costa. A democratização do ensino médio: ontem e hoje. **Caderno SRH**, Salvador, n. 34, p. 199-219, jan./jun. 2001. Disponível em: https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7392/1/A%20Democratiza%C3%A7%C3%A3o_ensino_m%C3%A9dio_ontem%20e%20hoje.pdf. Acesso em: nov. 2023.

GOMES, Vera Lúcia. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e a Meta 4:** Oferta Educativa e Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes da Educação Especial (2014-2018). Campo Grande, 2022. 244 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1040282-vera-lucia.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. A Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, out.-dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3pZfQcXscKP5rN6T94Pjfrj/#>. Acesso em: 14 abr. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Debates para uma (Des)Construção da Política de Educação Especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 35, p. e53/1–29, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71383. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71383>. Acesso em: 30 jun. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 51–68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em:

10 out. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 833–849, jul. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 9 maio 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61–79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “Especial” na educação: o atendimento especializado e a educação especial. In: **IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial Multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**, Nova Almeida, Serra/ES, 11 a 13 abr. 2011. UFMS. Disponível em: <https://ppees-cpan.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa** [online], v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LEANDRO, Michel Luís da Cruz Ramos. A pesquisa em Educação: Considerações fundamentais para o pesquisador. **Transições**, Ribeirão Preto, v.1, n.2, 2020.

LEITE, Michele de Mendonça. **Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/0e502de7-6465-45fd-9665-3afe950ffaff/content>. Acesso em: 9 out. 2023.

LIMA, Leonardo Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 231, 31 ago. 2011. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3620/3355>. Acesso em: 9 out. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 1.231, de 23 de setembro de 1981**. Estabelece a competência, aprova a estrutura básica da Secretaria de Educação (SE-MS) e dá outras providências. Disponível em: <https://tjms.jus.br/legislacao/public/pdf-legislacoes/DECRETO%20N%C2%BA%201.231-a.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MARTINHAGO, Fernanda; CAPONI, Sandra. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, n. 2, p. e290213, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/4CXZ3jQsv8d7KjPb5HGy5Sb/>. Acesso em 25 fev. 2025.

MELLO, Cidnei Amaral de. **Aplicação de políticas norteadoras de educação inclusiva em Mato Grosso do Sul**: CEAME/TEA. 2022. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1040122-cidnei-amaral.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes 2002. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45.

MIRANDA, T. G. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 1, p. 81–100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>. Acesso em: 06 nov. 2024.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de tempo integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Dourados. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1506/1/VaniaLuciaRuasChelottideMorae.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NANTES, Daniela Pereira. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual**: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. 2019. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/7163>. Acesso em: 15 maio 2023.

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. A educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande – MS: Um Esboço de Política Pública em Tempos de ‘Inclusão Escolar’. **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**: História, Sociedade e Educação no Brasil, Campinas, 30 jun. a 03 jul. 2009. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/xxZ2iSLD.doc. Acesso em: 03 mar. 2024.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. de C. M. Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e68/ 1–30, 2020. DOI: 10.5902/1984686X49204. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204>. Acesso em: 18 jan. 2025.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; CONDE, E. I. L. M. Gestão democrática da educação: tensões no processo de elaboração da lei em um município de Mato Grosso do Sul. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, n. 42, set. 2020.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos. O “**Programa Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade” no contexto das políticas educacionais: implementação nos municípios-polo de Campo Grande e Paranaíba/MS – 2003 a 2010. 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/14833-jassonia-certo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria

Dionéia Espíndola. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/?format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

REBELO, Andressa Santos. **O programa de implantação de salas de recursos multifuncionais: indicadores e aspectos operacionais**. 2015. Disponível em: <https://ppees-cpan.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/Rebelo-Anped-co.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Andrea Duarte de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise do programa Direito à Diversidade e seu impacto na formação continuada de professores. In: POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. Marília: Oficina Universitária, 2016. Cap. 9. p. 173-189. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/85/239/4328?inline=1. Acesso 17 jan. 2025.

REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Andrea Duarte de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 5 nov. 2024

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: Indicadores Educacionais de Atendimento Especializado (1973-2014)**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2889/1/Andressa%20Santos%20Rebelo.pdf>. Acesso em 10 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, 15(44), 380-412, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-247820100002000>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectiva do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, v. 34, n.124, p.743-760, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2024.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva, OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação: coordenação federativa e poder local. **Proposições**. Campinas, SP, v. 34, p. 1- 22, e20220039, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SRqJ9HkN4hHX48XKF3YGXnd/>. Acesso em: 02 dez. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célio Marcondes de Moraes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA. Tânia M. F. **Crianças com Deficiência na Educação Infantil: processo de inclusão**

e formação docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Campo Grande, 2020.198 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1036245-tania-filiu.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2024.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento da pesquisa: roteiro de entrevista

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

Pesquisadora: Karla Franciellen Ortiz Espíndola

Projeto: Educação Especial nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (2015-2022)

Entrevistados: Professores dos Anos Iniciais (1º e 2º) do Ensino Fundamental, que atuam na sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais, de duas escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

Este roteiro foi elaborado para nortear a entrevista semiestruturada com os sujeitos que serão solicitados a apresentar seu relato de forma espontânea, portanto, as questões podem não ser feitas na ordem apresentada e, provavelmente, todas as perguntas não sejam necessárias. Foram elaboradas de forma a atender os objetivos específicos definidos no projeto.

Entrevistado (a):

Bloco 1 – Dados pessoais e profissionais

Nome:

Sexo:

Profissão:

Curso de graduação:

Curso de Pós-Graduação na área de:

Outra Formação:

Tempo de atuação na área da educação:

Tempo de atuação na Escola em Tempo Integral:

Tempo de atuação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

Tempo de atuação na Educação Especial:

Função anterior:

Bloco 2: Processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande –MS.

1. Como as crianças da Educação Especial, com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, são recebidas/acolhidas na escola?
2. Quantos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento estão em sala de aula ou na sala de recursos? Qual a idade deles?
3. Quais os serviços de apoio para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, na sala comum do ensino regular?
4. Quando foi implantada a sala de recursos multifuncionais na escola?
5. Qual a importância da sala de recursos multifuncionais para os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento? Como o atendimento é realizado?
6. Como são planejadas as ações pedagógicas para a escolarização desses estudantes? Há articulação entre o professor da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais?
7. A escola dispõe de recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e da Tecnologia Assistiva? Em caso positivo, quais são esses recursos? Como são utilizados? Você considera os recursos suficientes?
8. Como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, sobretudo, a Divisão de Educação Especial (DEE) orientam os professores para o atendimento aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento?
9. Há programas de formação continuada para orientar a atuação dos professores com esses estudantes em salas comuns do ensino regular? Você já participou?
10. Você conhece as diretrizes e normativas para inclusão escolar dos estudantes da Educação Especial, com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS
11. Há convênios com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para atender aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento? Como esses convênios acontecem?
12. Gostaria de acrescentar algum aspecto que não tenha sido tratado nesta pesquisa?

Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS (2015-2022).

Pesquisadora:

Nome: Karla Franciellen Ortiz Espindola

E-mail: karla.ortiz@ufms.br

Telefones: (67) 992634072

Endereço institucional: Av. Tamandaré, 6000, Bairro: Jardim Seminário, CEP: 79.117-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

IES a qual se vincula: Universidade Católica Dom Bosco

Orientadora:

Nome: Regina Tereza Cestari de Oliveira

Telefones de contato: (67) 3312-3597 e 3312-3602

E-mail: reginacestari@ucdb.br

Endereço institucional: Av. Tamandaré, 6000, Jardim Seminário – CEP: 79117-900 Cidade: Campo Grande, MS

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB):

Endereço: Av. Tamandaré, 6000, Bairro: Jardim Seminário, CEP: 79.117-900, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Telefone: (67) 3312- 3748

E-mail: cep@ucdb.br.

Prezado(a) Sr.(a)o

Sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), sob a orientação da professora Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira. Esta pesquisa, para fins de obtenção do título de Mestre em Educação, vincula-se à Linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE) do PPGE/UCDB. Apresenta como objetivo geral de analisar como as políticas de Educação Especial foram se constituindo na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande- MS, aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, na perspectiva da educação inclusiva, no período de 2015 a 2022.

Na pesquisa serão utilizados procedimentos metodológicos como: análise bibliográfica, análise documental, com base em documentos oficiais como legislação educacional, decretos e resoluções da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS, assim como será aplicada entrevista, de caráter semiestruturado, com serão professores regentes de classe comum e professores das salas de recursos multifuncionais (SRM) que atuam no primeiro e segundo anos do Ensino fundamental, das Escolas em Tempo Integral (ETI's), na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande - MS .

A entrevista será gravada, desde que autorizada pelo participante, após contato individual que definirá o local e o horário para responder as questões propostas sobre o tema.

Nesta pesquisa os riscos são mínimos como desistência do entrevistado ou recusa em responder algumas questões, sendo que a sua participação é voluntária. Se ocorrer algum desconforto em responder as questões, o participante poderá não a responder ou interromper sua participação a qualquer momento e desistir sem qualquer prejuízo.

Os benefícios decorrem das informações apresentadas pelos entrevistados, de modo a relacioná-las aos dados levantados nos documentos, assim como propiciam o alcance do objetivo definido no projeto e contribuem com a ampliação do debate sobre a política municipal de Educação Especial.

Os resultados dessa pesquisa retornarão ao participante na forma de Dissertação de Mestrado que será disponibilizada após a sua conclusão.

Agradeço a inestimável colaboração, na certeza de que suas informações serão de fundamental importância para o êxito da pesquisa.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução n. 466/12 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou

responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, estas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o participante da pesquisa e/ou seu responsável;
2. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa,
3. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa, podendo participar de outras pesquisas futuras;
4. É garantido o anonimato.
5. Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos, sem qualquer identificação do participante;
6. O participante terá acesso ao resultado, por meio da entrega de uma cópia do exemplar da Dissertação de Mestrado, após a sua conclusão.
7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e
8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Campo Grande- MS ____/____/____

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador