

FRANCIELE CRISTINA DA SILVA

**INCLUSÃO ESCOLAR: ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA E AO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE-MS
2025**

FRANCIELE CRISTINA DA SILVA

**INCLUSÃO ESCOLAR: ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA E AO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade Católica Dom
Bosco, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. 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

S586i Silva, Franciele Cristina da
Inclusão escolar: acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado aos estudantes da educação especial. Franciele Cristina da Silva sob orientação da Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira.-- Campo Grande, MS : 2026.
146 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2026
Bibliografia: p. 117-131

1. Plano Municipal de Educação. 2. Meta 4. 3. Educação especial. 4. Inclusão escolar. 5. Monitoramento e avaliação I.Oliveira, Regina Tereza Cestari de. II. Título.

CDD: 371.9

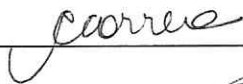
“INCLUSÃO ESCOLAR: ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA E AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL”

FRANCIELE CRISTINA DA SILVA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

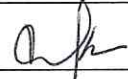
BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (UEMS) Examinadora Externa 

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (UFMS), Examinadora Externa 

Profa. Dra. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande, 29 de setembro de 2025

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

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de força, disposição e resiliência, que iluminou minha mente durante a escrita desta tese e em nenhum momento soltou minha mão. A ELE, minha gratidão eterna.

Estendo este reconhecimento a todas as pessoas com deficiência que cruzaram meu caminho, deixando lições preciosas de amor, empatia e inclusão.

Ao longo desses quatro anos e meio de doutorado, inúmeras pessoas fizeram parte da minha trajetória. Algumas ofereceram palavras de encorajamento; outras, acolhimento nos momentos de incerteza ou sabedoria diante das dúvidas. A todas, agradeço com afeto e profundo respeito.

A minha mãe, Marli, que, com sua simplicidade, talvez não dimensione a grandiosidade que representa a conquista de um doutorado, mas sabe que esta etapa simboliza a realização de um sonho. Ao meu filho, Arthur, por sua paciência nos períodos em que estive ausente, demonstrando empatia, orgulho e admiração por ter, como ele mesmo expressa, uma mãe “estudiosa”.

À professora doutora Regina Tereza Cestari de Oliveira, minha orientadora, pela paciência, compreensão e constante dedicação à construção desta pesquisa.

À Professora Doutora Celi Corrêa Neres, orientadora no mestrado e membro da minha banca de doutorado, por sua contribuição, tanto acadêmica quanto pessoal, e presença marcante em minha vida.

Às professoras doutoras Celeida Maria Costa de Souza e Silva, Mônica Carvalho Magalhães Kassar e Ruth Pavan, pelas contribuições generosas e pelo olhar crítico e atencioso desde a fase de qualificação.

À professora doutora Carina Elisabeth Maciel, membro da banca de defesa, pela empatia, sensibilidade acadêmica e pelas valiosas contribuições durante a defesa deste doutorado.

Ao professor doutor Márcio Pereira, presidente da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), pelo apoio incansável, pelos diálogos e pelo incentivo contínuo ao longo desta jornada. À dedicada equipe da Fundect, pelo acolhimento e pelos vínculos construídos.

À Escola Municipal Professora Arlene Marques Almeida, pela qual guardo muito apreço, onde atuei por uma década, entre convocação e concurso. Aos diretores Anderson e Esmeraldo e à coordenadora Ruth, pela compreensão e empatia. Aos colegas e aos meus estimados alunos: obrigada por cada gesto de apoio e confiança.

Ao pai do meu filho, Euler Bentes, com quem compartilhei 14 anos de convivência até o segundo ano deste doutorado, pela parceria, pelo incentivo e pelo apoio dedicado à minha formação acadêmica.

À Ana Carolina Bresolin, amiga-irmã conquistada nesta caminhada, por sua presença acolhedora e constante, que tornou o percurso mais sereno e leve.

Aos amigos e amigas com quem compartilhei alegrias, desafios e conquistas: Cristiane Pereira, Vera Gomes, Daiane Gödert, Edgar Queiroz, Adão Luiz, Gustavo Barros e Andrew Cristaldo. Vocês foram essenciais para a conclusão desta etapa.

Ao meu amor, Antonio Carlos Gasparotto Hindo, por revelar-me a dimensão da força e do potencial que carrego em cada aspecto da vida. Por permanecer ao meu lado diante de tantos obstáculos, mostrando que, quando Deus une, nenhuma adversidade é capaz de separar.

Aos órgãos que autorizaram a realização da pesquisa e possibilitaram o acesso a dados e entrevistas fundamentais, meu reconhecimento.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pela seriedade e pelo compromisso com a formação acadêmica e científica.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), pelas reflexões críticas e pelos diálogos que fortaleceram minha trajetória como pesquisadora.

Agradeço, de modo especial, à professora Bianca Machado, cuja mediação tranquila, leve e acolhedora foi decisiva para a conclusão deste trabalho, especialmente em um momento de fragilidade em minha saúde, bem como pela correção ortográfica e formatação, que se mostraram fundamentais para sua finalização.

Por fim, a todas e todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista: renovo minha gratidão mais sincera e permanente.

SILVA, Franciele Cristina. Inclusão escolar: acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado aos estudantes da educação especial. Campo Grande-MS, 2025. 151f. Tese (doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2025.

RESUMO

Esta tese de doutorado, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, insere-se no Projeto Movimentos e Características de Gestão da Educação Básica e o Direito à Educação e tem por objetivo analisar o processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande-MS (2015-2025), focalizando o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino entre 2015 e 2023. Os procedimentos metodológicos incluem: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP). Os resultados apontam o compromisso formal da gestão municipal, evidenciado pelos quatro ciclos de acompanhamento e relatórios bianuais; contudo, observaram-se interrupções nas reuniões da Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME, materialização parcial das estratégias. Conclui-se pela necessidade de fortalecer os mecanismos institucionais de monitoramento e avaliação por meio de regularidade das reuniões, utilização de indicadores precisos e atualizados com periodicidade bienal, ampliação do financiamento público, investimentos orçamentários contínuos, ações intersetoriais entre Educação, Saúde e Assistência Social, e organização sistemática de dados sobre estudantes da educação especial, com vistas à efetivação do direito à educação inclusiva.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação; Meta 4; Educação Especial; Inclusão escolar; Monitoramento e Avaliação.

SILVA, Franciele Cristina. School inclusion: access to basic education and specialized educational services for special education students. Universidade Campo Grande-MS, 2025. 151f. Thesis (doctorate in education), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2025.

ABSTRACT

This doctoral thesis, affiliated with the Research Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE) of the Graduate Program in Post-Graduation in Universidade Católica Dom Bosco, inserted into no Projeto Movimentos e Características de Gestão da Educação Básica e o Direito à Educação, has as its general objective to analyze the process of monitoring and evaluation of Goal 4 – Specialized Educational Service – of the Municipal Plan for Education of Campo Grande-MS (2015-2025), focusing on access to basic education and Specialized Educational Service (SES) in the municipal network between 2015 and 2023. The methodological procedures include bibliographic research, documentary analysis, and semi-structured interviews with representatives from the Municipal Education Council and the Campo Grande Union of Public Education Professionals. The findings indicate the formal commitment of municipal management, evidenced by four monitoring cycles and biennial reports; however, they reveal interruptions in the monitoring and evaluation committee meetings, as well as partial implementation of strategies. The thesis concludes with the need to strengthen institutional mechanisms for monitoring and evaluation through regular meetings, the use of precise and updated indicators with biennial periodicity, expansion of public funding, continuous budgetary investments, intersectoral actions involving education, health, and social assistance, and systematic organization of data on special education students, with a view to effecting the right to inclusive education.

Keywords: Municipal Education Plan; Goal 4; Special Education; School Inclusion; Monitoring and Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapas da localização do município de Campo Grande

50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande (2015-2025) selecionadas para a pesquisa	17
Quadro 2 – Teses de Doutorado selecionadas (2014 a 2022)	20
Quadro 3 – Fontes documentais consultadas	26
Quadro 4 – Indicadores do relatório de avaliação do ciclo 2016-2017	67
Quadro 5 – Indicadores do relatório de avaliação do ciclo 2018-2019	69
Quadro 6 – Indicadores do relatório de avaliação do ciclo 2020-2021	71
Quadro 7 – Indicadores do relatório de avaliação do ciclo 2022-2023	72
Quadro 8 – Estratégias da Meta 4 – Educação Especial (2017-2023)	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de teses de Doutorado na Capes (2014 a 2021)	19
Tabela 2 – Levantamento de teses de Doutorado no Ibict (2014 a 2022)	19
Tabela 3 – Série histórica da população e dos estabelecimentos de ensino em Campo Grande (2015-2022)	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEI	Assistente Educacional Inclusivo
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APE	Apoio Pedagógico Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
Caae	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAE	Coordenadoria de Apoio ao Estudante
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceinf	Centro de Educação Infantil
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMMA-PME	Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do PME
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEE	Divisão de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emei	Escola Municipal de Educação Infantil
Feapaes-MS	Federação das Apaes do Estado de Mato Grosso do Sul
Fetems	Federação dos Trabalhadores em Educação de MS
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
Ismac	Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras	Língua Brasileira de Sinais
Loas	Lei Orgânica de Assistência Social
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
Numaps	Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBF	Programa Bolsa Família
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
Pdrae	Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado
PEE-MS	Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPA	Plano Plurianual
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Reme	Rede Municipal de Ensino
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SED	Secretaria de Estado de Educação
Seges	Secretaria de Gestão
Semed	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande
Sesau	Secretaria Municipal de Saúde
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
Uems	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR COMO DIREITO SOCIAL	31
1.1 Movimento da educação especial no Brasil nos anos 1990	31
1.2 Movimento da educação especial no Brasil nos anos 2000	39
1.3 Plano Nacional de Educação (2014-2024): monitoramento e avaliação	46
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO ESPECIAL E O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE-MS (2015-2025)	51
2.1 Caracterização do município de Campo Grande	51
2.2 A trajetória da educação especial na Reme de Campo Grande	53
2.3 Monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial	65
CAPÍTULO III – MATERIALIZAÇÃO DA META 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE-MS (2015-2025)	79
3.1 Elaboração do PME de Campo Grande (2015-2025)	80
3.2 Monitoramento e avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025)	83
3.3 Estratégias da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande (2015-2025)	84
3.3.1 Ações para o acesso de estudantes da educação especial na Rede Municipal de Ensino	96
3.3.2 Ações para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino	98
3.3.3 Chamada pública dos estudantes da educação especial beneficiários de Programas de Transferência de Renda	100
3.3.4 Acompanhamento do acesso à escola e ao AEE dos estudantes beneficiários de Programas de Transferência de Renda	102
3.3.5 Articulação pedagógica entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado	108
3.4 Recursos financeiros previstos para a execução da Meta 4 do PME de Campo Grande (2015-2025)	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	133
ANEXOS	144

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta tese é o processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande (2015-2025), com foco no acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Rede Municipal de Ensino (Reme).

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa “Política, Gestão e História da Educação” e inserido no Grupo de estudos e pesquisas sobre “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, ambos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Ainda, integra o projeto “Movimentos e Características de Gestão da Educação Básica e o Direito à Educação”¹.

Justifica-se o recorte temporal entre os anos de 2015 e 2023 em razão da aprovação do PME de Campo Grande (2015-2025), em 2015, com 20 metas, sendo uma delas a Meta 4 – Educação Especial. A escolha desse intervalo também se fundamenta nos quatro ciclos de monitoramento e avaliação nos períodos de 2016-2017, 2018-2019, 2020-2021 e 2022-2023. Todos esses ciclos resultaram em relatórios disponíveis pela Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do PME (CMMA-PME), o que assegura uma base documental sólida para a análise proposta nesta pesquisa.

A escolha por Campo Grande se justifica pelo fato de o município ser a capital de Mato Grosso do Sul e o mais populoso do estado, com 897.938 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Ademais, conta com um Conselho Municipal de Educação (CME) e um sistema de ensino próprio, o que viabiliza a presente investigação.

De acordo com o art. 58 da Lei n.º 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alterada pela Lei n.º 12.796/2013, a educação especial é “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na Rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [TGD] e altas habilidades ou superdotação”. Essa formulação representa um avanço formal ao reconhecer o direito desses estudantes aos espaços comuns do ensino regular.

Motivam este estudo duas experiências de minha trajetória que moldaram não apenas o meu destino, mas também o meu propósito: ter sido beneficiada por um programa de transferência de renda, o Programa Bolsa Família (PBF), na infância e adolescência. Essa iniciativa representou mais do que assistência financeira; foi um voto de confiança nos meus

¹ Coordenado pela professora Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (CNPq, 2019).

objetivos em transcender barreiras sociais e econômicas. Tal experiência me ensinou a ter resiliência frente aos desafios e me mostrou a importância de oportunidades capazes de alterar trajetórias de vida.

A segunda experiência se refere ao mestrado, no período de 2016 a 2018, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems), Unidade Universitária de Campo Grande, com pesquisa no campo da educação especial. A análise realizada naquele contexto tratou do uso das tecnologias assistivas no AEE para estudantes com deficiência auditiva/surdez na Reme de Campo Grande e na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, em escolas localizadas no município de Campo Grande.

Os resultados revelaram diferenças entre as duas Redes quanto à oferta de formação, à disponibilidade de materiais e ao uso pedagógico das tecnologias assistivas (Silva, 2018). A Reme apresentou melhores condições de estrutura física, equipe especializada e suporte material. Essa constatação evidenciou que a materialização do direito à educação exige mais do que normativas, demanda conhecimento e investimento de materiais e recursos humanos nas Redes de Ensino, especialmente em formação docente e infraestrutura. Os resultados da pesquisa impulsionaram o interesse investigativo deste estudo

No contexto da política educacional local, o PME de Campo Grande foi aprovado pela Lei Municipal n.º 5.565/2015 (Campo Grande, 2015), elaborado à luz do Plano Nacional de Educação (PNE), mediante a Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014) e do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) (2014-2024), aprovado pela Lei Estadual n.º 4.621/2014.

As leis mencionadas preveem o monitoramento e a avaliação dos planos, os quais devem ser realizados por uma comissão específica. Conforme o art. 3º da Lei Municipal n.º 5.565/2015, cabe ao Poder Executivo instituir a Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande (CMMA-PME). Entre as disposições legais que orientam a atuação da CMMA-PME, destacam-se os incisos I a III do art. 6º da referida Lei Municipal, que define as atribuições centrais da comissão, diretamente relacionadas ao processo de monitoramento e avaliação, à formulação de políticas e à transparência dos resultados.

Os incisos citados organizam a atuação da CMMA-PME em três dimensões: 1) análise de dados educacionais; 2) análise e proposição de políticas públicas; e 3) transparência institucional. Tais competências estão diretamente relacionadas ao processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial, objeto desta pesquisa.

Das 20 metas do PME de Campo Grande (2015-2025), a Meta 4 – Educação Especial, composta por 32 estratégias, prevê:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na Rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Campo Grande, 2015, p. 34).

A Meta 4 expressa o compromisso normativo com a inclusão escolar, ao prever o acesso à educação básica e ao AEE para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. Para a análise desta meta, foram selecionadas as estratégias 4.4, 4.4.1, 4.8, 4.8.1 e 4.9, todas diretamente relacionadas aos eixos centrais da pesquisa: o acesso à educação básica e o AEE para estudantes da educação especial. No entanto, outras estratégias foram consideradas sempre que necessário para estabelecer articulações nas análises.

Para fins de sistematização, as estratégias selecionadas estão organizadas no Quadro 1, com suas respectivas numerações e descrições, conforme o PME de Campo Grande (2015-2025).

Quadro 1 – Estratégias da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande (2015-2025) selecionadas para a pesquisa

Número da Estratégia	Descrição da Estratégia
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) os(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 ao aluno.
4.4.1	Realizar chamada pública às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contempladas pelo Benefício de Prestação Continuada, na faixa etária obrigatória da escolaridade, para matrícula na educação regular e no atendimento educacional especializado complementar e suplementar.
4.8	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência.
4.8.1	Promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem por meio dos recursos e apoios especializados.
4.9	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente ao combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os

	órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do PME de Campo Grande (2015-2025).

Ressalta-se que, no âmbito dos programas de transferência que integram a Estratégia 4.9 do PME de Campo Grande (2015-2025), foram selecionados o Programa Bolsa Família (PBF) e o Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto na Lei Orgânica de Assistência Social (Loas).

O PBF foi instituído no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), do Partido dos Trabalhadores (PT), por meio da Medida Provisória n.º 132/2003, posteriormente convertida na Lei n.º 10.836/2004 (Brasil, 2004b). Já o BPC foi criado no governo Itamar Franco (1992-1995), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Trata-se de um benefício de assistência social brasileiro concedido pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e previsto no art. 20 da Loas, Lei n.º 8.742/1993 (Brasil, 1993).

Diante do exposto, considera-se a relevância desta pesquisa por analisar o processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial, do PME de Campo Grande (2015-2025), uma vez que apresenta estratégias que visam garantir o direito à educação para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, além de evidenciar a responsabilidade do município em assegurar esse direito.

O primeiro passo definido na pesquisa foi o levantamento bibliográfico, realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). A partir desse mapeamento, desenvolveu-se o estado do conhecimento, compreendido como estudo que trata de um setor das publicações sobre o tema abordado (Romanowski; Ens, 2006), permitindo delimitar as principais contribuições acadêmicas relacionadas à temática investigada.

Com base nessa compreensão, foram utilizados os seguintes descritores: “direito à educação”, “educação inclusiva”, “educação especial”, “atendimento educacional especializado”, “transferência de renda”, “plano municipal de educação” e “políticas de educação inclusiva”. A seleção desses termos visou refletir os eixos centrais da pesquisa e garantir alinhamento com o objeto empírico delimitado na Meta 4 – Educação Especial do PME. O recorte para o levantamento da produção científica se refere ao período de 2014 a 2022, considerando-se a aprovação do PNE (2014-2024), em 2014, e o ano de 2022, correspondente aos trabalhos mais recentes disponibilizados sobre a temática da pesquisa.

Com apoio nos descritores selecionados e no recorte temporal definido, realizou-se a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Esse levantamento permitiu identificar as produções científicas relacionadas à temática da pesquisa, considerando as contribuições teóricas e práticas, como sugerem Romanowski e Ens (2006). Os dados obtidos estão organizados na Tabela 1, que apresenta o número de pesquisas selecionadas no período de 2014 a 2021.

Tabela 1 – Levantamento de teses de Doutorado na Capes (2014 a 2021)

Descritores	Resultados	
	Encontrados	Selecionados
Direito à educação	143	2
Educação inclusiva	20	–
Políticas de educação inclusiva	5	–
Transferência de renda	106	–
Educação especial	65	2
Atendimento Educacional Especializado	86	1
Planos Municipais de Educação	21	–
Total	446	5

Fonte: Capes (2022).

Além dos dados obtidos no portal da Capes, foi realizada uma consulta ao Banco de Dados de Teses e Dissertações do Ibict, com o objetivo de ampliar o levantamento bibliográfico e enriquecer a produção científica sobre o tema. Os resultados encontrados estão organizados na Tabela 2, referentes ao período de 2014 a 2022.

Tabela 2 – Levantamento de teses de doutorado no Ibict (2014 a 2022)

Descritores	Resultados	
	Encontrados	Selecionados
Direito à educação	21	–
Educação inclusiva	2	–
Políticas de educação inclusiva	30	1
Transferência de renda	1	–
Educação especial	45	1
Atendimento Educacional Especializado	11	–
Planos Municipais de Educação	8	1
Total	118	3

Fonte: Ibict (2022).

O Quadro 2 apresenta as teses de doutorado selecionadas na área da educação, considerando o nível acadêmico deste estudo. Após a consulta e análise das teses obtidas no portal da Capes (Tabela 1) e no Ibict (Tabela 2), foram identificadas aquelas que mais se

aproximam da temática proposta, por discutirem a educação especial no Brasil, com foco nas implicações legais, institucionais e pedagógicas para a efetivação do direito à educação de estudantes da educação especial. As pesquisas analisadas compreendem diferentes contextos municipais e estaduais e apresentam desafios da materialização da política nacional em perspectiva inclusiva.

Quadro 2 – Teses de Doutorado selecionadas (2014 a 2022)

Título	Ano	Autor(a)	Orientador(a)	Universidade
Educação Especial no Município de Vitória-ES no período de 1989 a 2012: Políticas e Direito à Educação	2014	Girlene Gobete	Denise Meyrelles de Jesus	Ufes
A Educação Especial no Brasil: Indicadores Educacionais de Atendimento Especializado (1973-2014)	2016	Andressa Santos Rebelo	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	UFMS
Políticas Públicas de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: o Impacto em Escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR	2018	Melina Andrade Joslin	Laura Ceretta Moreira	UFPR
Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público-Alvo da Educação Especial na Educação Infantil: o que dizem os professores especializados	2018	Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto	Sonia Lopes Vitor	Ufes
O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: Aspectos da Implementação da Política de Educação Inclusiva em Corumbá-MS	2019	Flávia Pedrosa de Camargo	Cynthia Paes de Carvalho	PUC-Rio
A Implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em 18 Planos Municipais de Educação no Estado do Amazonas	2019	Cátia de Lemos	Maria Almerinda de Souza Matos	Ufam
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): Desafios para a Constituição de Sistemas Educacionais Inclusivos no Brasil	2021	Aline de Castro Delevati	Claudio Roberto Baptista	UFRGS
Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e a Meta 4: oferta educativa e atendimento educacional especializado aos estudantes	2022	Vera Lucia Gomes	Regina Tereza Cestari de Oliveira	UCDB

da Educação Especial (2014-2018)				
-------------------------------------	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir das teses de doutorado em educação selecionadas.

A primeira tese, de Girlene Gobete, intitulada “Educação especial no município de Vitória-ES no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação”, foi defendida em 2014, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A autora analisou a política de educação especial em Vitória-ES, considerando o contexto de mudanças políticas e legais a nível nacional e local, bem como a responsabilidade constitucional do Estado (neste caso, o ente federado município) na garantia do direito à educação para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

A pesquisa utilizou como metodologia a análise documental, por entender que esse procedimento melhor se aplicaria ao objeto da pesquisa. Os resultados indicaram a necessidade de problematizar os desafios para a consolidação de uma política pública municipal que atenda às exigências legais, administrativas e pedagógicas para a efetivação do direito à educação e de um sistema de ensino inclusivo. Também destaca a importância de repensar a necessidade de parceria com instituições especializadas (Gobete, 2014).

A tese de Andressa Santos Rebelo, denominada “A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)”, defendida em 2016, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), analisou como se configuram os atendimentos especializados no Brasil desde a implantação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973.

A autora utilizou na metodologia a análise documental e de discurso, dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Ministério da Educação (MEC) e microdados do Censo Escolar da Educação Básica. Concluiu que, apesar do aumento nas matrículas em todos os períodos, o atendimento especializado em salas de recursos ainda é apresentado como um serviço oferecido, e não como um direito garantido (Rebelo, 2016).

Destaca-se também a tese de Melina Andrade Joslin, intitulada “Políticas públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR”, defendida em 2018, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa objetivou perceber os efeitos/resultados da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), de 2008, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa.

A autora entrevistou profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado de Ponta Grossa, diretoras, pedagogas e professoras da Rede Municipal e Estadual de ensino. Argumenta que, na prática, escolas, gestores e docentes realizam tentativas de inclusão, mas enfrentam diversos desafios, como: a) falta de formação e suporte para os professores do ensino regular; b) desarticulação entre a política de educação inclusiva e outras políticas educacionais; c) ausência de diagnósticos e laudos médicos necessários para o planejamento pedagógico; d) falta de participação das famílias no processo educacional dos filhos; e e) avaliações externas que impulsionam práticas pedagógicas meritocráticas e ignoram as diferenças escolares, tornando os estudantes público-alvo da Educação Especial uma ameaça à elevação dos índices de desempenho (Joslin, 2018).

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto, na tese “Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da Educação Especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados”, defendida em 2018, na Ufes, analisou os discursos de professores especializados sobre a inclusão escolar e o direito à educação de crianças que são o público-alvo da Educação Especial na educação infantil (Hernandez-Piloto, 2018).

O estudo exploratório incluiu entrevistas com professoras especializadas e gestores de educação infantil do Sistema Municipal de Educação de Vitória. Constatou-se que as normativas municipais precisam considerar os avanços nas concepções sobre direito à educação e inclusão escolar de crianças da Educação Especial, especialmente no que diz respeito à formação profissional.

A tese de Flávia Pedrosa de Camargo, “O direito à educação de alunos com deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá-MS”, defendida em 2019 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), analisou a implementação da política de educação inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS, a partir das percepções dos agentes implementadores.

A metodologia também utilizou entrevistas com gestores e professores, com profissionais da Secretaria Municipal de Educação e análise documental. Os resultados indicaram que, apesar dos esforços dos implementadores, várias dificuldades interferem na efetivação da política (Camargo, 2019).

Cátia de Lemos, em sua tese “A implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em 18 planos municipais de educação no Estado do Amazonas”, defendida em 2019 na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), focou nos planos municipais de educação no que se refere à implementação da Meta 4 do PNE (2014-2024) no Amazonas.

A pesquisa incluiu na metodologia entrevistas semiestruturadas com gestores e representantes escolares, além de registros fotográficos de salas de recursos multifuncionais. Os resultados revelaram ausência de financiamento adequado, falhas na formação docente, pouca participação familiar, barreiras de acessibilidade e desarticulação entre saúde e educação, agravadas pelo chamado “custo amazônico”. A pesquisa também evidenciou a não aceitação de estudantes com deficiência, a falta de AEE e o atendimento por meio de convênios com instituições assistenciais.

Outra tese selecionada foi a de Aline de Castro Delevati, “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil”, defendida em 2021 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o objetivo de analisar as diretrizes anunciadas na PNEE-PEI.

O estudo, de abordagem qualitativa, utilizou análise documental, indicadores educacionais e entrevistas. Os resultados revelaram fragilidades na política, como a manutenção de espaços segregados com financiamento público, indefinições sobre o AEE e a ausência de diretrizes para a formação docente. A autora ressalta que, apesar dos retrocessos recentes nas políticas sociais, o direito à educação declarado na Constituição Federal (CF) de 1988 continua sendo base para a luta contínua pela inclusão educacional (Delevati, 2021).

A tese de Vera Lucia Gomes intitulada “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)”, defendida em 2022 na UCDB, analisou o processo de materialização da Meta 4 – Educação Especial do PEE-MS (2014-2024), com foco na oferta educativa e no AEE na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

A metodologia utilizou revisão bibliográfica, análise documental, com base nos relatórios de monitoramento e avaliação do PNE e do PEE-MS, e entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa indicaram a ampliação das matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns e do AEE, tanto nas salas de recursos multifuncionais quanto nos Centros de Atendimento Educacional Especializado. Concluiu-se que o PEE-MS (2014-2024) promoveu indiretamente a privatização da educação especial, contrariando os princípios da inclusão escolar.

O levantamento evidencia a complexidade da materialização das políticas de educação especial em diferentes contextos. Ressalta-se, assim, a importância de ampliar o escopo da temática ao considerar o monitoramento e a avaliação da Meta 4 – Educação Especial no

PME de Campo Grande (2015-2025), visto que poderá mostrar os possíveis limites e as potencialidades desse processo, no sentido de subsidiar a política educacional local.

Assim, esta tese busca responder: como se materializa o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, conforme previsto na Meta 4 – Educação Especial do Plano Municipal de Educação de Campo Grande (2015-2025)?

Para responder à questão, define-se como objetivo geral analisar o processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande (2015-2025), com foco no acesso à educação básica e ao AEE na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no período de 2015 a 2023. Para o alcance do objetivo geral, definem-se como objetivos específicos:

- a) discutir os principais fundamentos e políticas da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva;
- b) examinar a trajetória de monitoramento e avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025), com destaque à Meta 4, no período selecionado;
- c) analisar as ações concernentes às estratégias da Meta 4 selecionadas do PME (2015-2025) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, com foco no acesso à educação básica e ao AEE.

Esta tese considera a perspectiva de Evangelista e Shiroma (2015). Segundo as autoras, as pesquisas em políticas educacionais não devem ter como foco principal aferir se essas políticas “funcionam”, se são melhores ou piores que suas antecessoras, se produzem melhores resultados ou se conduzem à etérea “qualidade” da Educação ou à eficácia da escola.

Evangelista e Shiroma (2015) ressaltam que não se trata de explicar a política em si, tomando-a a partir de sua lógica interna e autolegitimadora, pois ela não pode ser compreendida isoladamente da materialidade e da correlação de forças que a produziu. Afastada de suas múltiplas determinações, a política pode perder seu sentido, o que nos alerta, preliminarmente, para o risco de abstrair o discurso, o texto e o documento das condições materiais de sua produção. Assim, a análise documental busca decifrar os objetivos anunciados ou velados de determinada política, a fim de compreender como se articulam ou entram em confronto com o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes e de que forma colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista.

Com base em Dourado (2017, p. 42), entende-se que a proposição e a materialização de políticas educacionais não constituem fenômenos isolados. Elas ocorrem

em contextos distintos, porém inter-relacionados, nos quais “[...] múltiplas são as variáveis intervenientes e nem sempre coincidentes, ainda que ratifiquem, por vezes, as concepções em disputa”. No cenário de materialização, o monitoramento e a avaliação emergem como elementos importantes na análise do PNE e de outros planos e “[...] tornam-se partes constantes de um único processo, ou seja, etapas distintas e complementares que não se realizam isoladamente”.

A pesquisa fundamenta-se nas seguintes categorias de análise: direito à educação e inclusão escolar. Essas categorias auxiliam na compreensão do todo, cujos elementos são constituintes da realidade, inclusive da educação. Elas não se isolam em si mesmas, remetem à realidade do objeto pesquisado, às relações existentes, em cada época, e apreendem o movimento no real (Cury, 1987)².

Nesse sentido, a CF de 1988 define a educação como um direito social (art. 6º). Segundo Cury (2008, p. 295),

Tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado. Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito, como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações.

Esses princípios reforçam que todas as pessoas devem ser tratadas de forma igualitária, sem discriminação de etnia, crença, orientação sexual ou condição econômica, ao mesmo tempo em que se reconhece a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Não basta garantir o acesso à escola, é essencial assegurar padrões mínimos de qualidade que materializem o direito à educação. Ainda, conforme Cury (2007, p. 486):

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação.

Esse direito exige condições que favoreçam sua efetivação no ambiente escolar. A inclusão escolar, conforme Bueno (2008, p. 49), é uma “proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola”; já a educação inclusiva se refere a “um objetivo político a ser alcançado”.

² O autor adverte que “é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento”, considerando-se a perspectiva dialética materialista (Cury, 1995, p. 21).

Essa perspectiva é reforçada por Neres (2010, p. 17), que concebe a educação inclusiva não apenas como uma prática, mas como um objetivo político em busca de realização, centrando-se na luta por uma educação de qualidade para pessoas com deficiência. Parte-se do pressuposto de que a educação inclusiva se constitui como um direito social que deve ser assegurado por meio de políticas públicas, cuja efetivação demanda condições materiais, institucionais e pedagógicas concretas.

O argumento que orienta esta tese é o de que a Meta 4 – Educação Especial – do Plano Municipal de Educação de Campo Grande-MS (2015–2025), embora formalmente alinhada às diretrizes nacionais da educação especial, apresenta fragilidades na execução de suas estratégias no processo de materialização das ações propostas, o que pode comprometer a garantia do direito à educação dos estudantes da educação especial.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram estruturados em quatro etapas principais: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e análise dos dados coletados. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo levantar a literatura pertinente ao objeto de estudo, reunindo contribuições teóricas de autores que discutem principalmente a problemática da pesquisa. Tal levantamento busca dar sustentação à análise dos dados empíricos. De acordo com Lakatos e Marconi (2008), a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, incluindo conferências seguidas de debates transcritos ou gravados, independentemente de estarem publicados.

A análise documental foi utilizada com a intenção de identificar informações relevantes em fontes normativas e institucionais selecionadas a partir do problema de investigação. Essa abordagem visa compreender o processo de formulação das políticas educacionais, desde sua origem e fundamentos até os embates que permeiam sua materialização. Nesse contexto, interessa examinar não somente os conteúdos explícitos dos documentos, mas também as lógicas sociais e as políticas que os estruturam.

Evangelista e Shiroma (2019) destacam que a análise documental requer rigor teórico e disciplina intelectual, de modo a revelar as racionalidades subjacentes aos textos oficiais. Para isso, é necessário ultrapassar a aparência formal dos documentos e desconstruir seus sentidos aparentes, evidenciando as disputas e determinações sociais que os atravessam.

Evangelista (2012) reforça que os documentos oficiais não expressam diretamente as intenções reais de seus formuladores, tampouco descrevem a realidade de forma neutra. Ao contrário, devem ser interrogados criticamente, pois carregam contradições, omissões e racionalidades políticas que revelam as disputas ideológicas presentes na formulação das

políticas educacionais. A análise documental, nessa perspectiva, desafia o pesquisador a ampliar sua compreensão sobre como tais políticas refletem e são apresentadas pela dinâmica social e ideológica em que estão inseridas.

As principais fontes utilizadas nesta pesquisa foram os Relatórios de Monitoramento e Avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025), elaborados pela CMMA-PME de Campo Grande nos ciclos: 2016-2017; 2018-2019; 2020-2021; 2022-2023. Além disso, foram consultados os documentos relacionados no quadro a seguir.

Quadro 3 – Fontes documentais consultadas

Legislação Educacional	
Nacional	
• Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; • Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; • Lei n.º 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.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); • Lei n.º 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	
Estadual	
• Lei n.º 4.621/2014, que aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.	
Municipal	
• Lei n.º 3.922/1997, que institui o Conselho Municipal de Educação e define suas competências, estrutura e funções no município de Campo Grande; • Lei n.º 4.507/2007, que dispõe sobre o sistema municipal de ensino no município de Campo Grande-MS; • Lei n.º 5.565/2015, que aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande-MS.	
Normativas	
Nacional	
• Decreto n.º 3.298/1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; • Decreto n.º 3.956/2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; • Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 02/2001; • Decreto n.º 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; • Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos; • Decreto n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; • Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que foi criada para instituir as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; • Decreto n.º 6.949/2009, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; • Decreto n.º 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites; • Decreto n.º 6.571/2018, revogado pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.	
Estadual	

● Deliberação do Conselho Estadual de Educação-MS (CEE-MS) n.º 9.367/2010; ● Deliberação do CEE-MS n.º 11.883/2019.
Municipal
● Resolução Semed n.º 31, de 3 de maio de 2000, que dispõe sobre as normas e funcionamento da educação especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino; ● Resolução Semed n.º 56, de 4 de abril de 2003, que estabelece normas para o funcionamento da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande; ● Resolução Semed n.º 127, de 31 de janeiro de 2009, que dispõe sobre a criação de Salas de Recursos para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Campo Grande; ● Resolução Semed n.º 128, de 31 de janeiro de 2009, que regula a atuação de professores de apoio para alunos com Necessidades Educacionais Especiais no município de Campo Grande; ● Resolução Semed n.º 148, de 4 de setembro de 2013, que define normas para a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na Rede Municipal de Campo Grande; ● Resolução Semed n.º 184, de 31 de janeiro de 2018, que dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos relacionados (2024).

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seguintes representantes: um da área de educação especial na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed), um do CME e um do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP) de Campo Grande. Esses órgãos têm representação na CMMA-PME de Campo Grande (2015-2025).

As entrevistas semiestruturadas se caracterizam pela combinação de perguntas abertas e fechadas, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador segue um roteiro previamente definido, mas a condução ocorre de forma semelhante a uma conversa informal. De acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 75), “o entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento em que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha ‘fugido’ ao tema ou tenha dificuldades com ele”. Esse tipo de entrevista é amplamente utilizado quando se busca delimitar o volume de informações, obtendo maior direcionamento ao tema, a fim de que os objetivos sejam alcançados.

A seleção dos representantes se justifica pelos seguintes critérios: o representante da Semed foi escolhido por esse órgão ser o responsável pela coordenação das políticas de educação especial da Rede de Campo Grande; o representante do CME, por esse conselho compor o Sistema Municipal de Ensino e atuar como órgão normativo; E o representante da ACP, por ser a entidade representativa dos trabalhadores da educação.

Os entrevistados foram identificados ao longo do texto da seguinte forma: o representante da Semed como “Entrevista 1”, o do CME como “Entrevista 2” e o representante da ACP como “Entrevista 3”. As entrevistas ocorreram no mês de agosto de 2023, após a aprovação do Comitê de Ética da UCDB, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (Caae) n.º 67407823.1.0000.5162.

Após o envio dos ofícios aos respectivos órgãos, o CME e a ACP responderam por e-mail, autorizando a realização da pesquisa, indicando os representantes e disponibilizando os contatos para agendamento. A Semed, por sua vez, forneceu o número do setor responsável para a escolha do entrevistado.

O contato inicial foi realizado por telefone, momento em que se apresentou a proposta da pesquisa e foram definidos os detalhes do agendamento. As entrevistas foram conduzidas presencialmente nas sedes dos respectivos órgãos, em datas e horários previamente combinados, considerando a disponibilidade dos participantes.

No início de cada entrevista, foi realizada uma breve apresentação, seguida da explicação dos objetivos do estudo. Em seguida, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a devida coleta das assinaturas, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa. Garantiram-se a confidencialidade e o anonimato dos participantes, e as respostas foram registradas por meio de anotações e gravações de áudio, mediante autorização prévia.

Cada entrevista teve duração média entre 40 a 60 minutos, possibilitando o detalhamento dos temas. As respostas foram transcritas integralmente pela autora, assegurando a fidelidade ao conteúdo relatado. Em seguida, as informações foram organizadas em unidades e analisadas conforme o referencial teórico adotado, destacando-se os aspectos mais relevantes para a compreensão do objeto investigado.

Diante do exposto, a tese está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. A **introdução** apresenta a problematização da pesquisa, o levantamento bibliográfico, os objetivos, as categorias de análise e os procedimentos metodológicos adotados.

O Capítulo 1, intitulado **Educação Especial: Fundamentos e Políticas de Inclusão Escolar como Direito Social**, discute os principais fundamentos e políticas de inclusão escolar como um direito social, tendo como referência a CF de 1988.

O Capítulo 2, **Educação Especial e o Monitoramento e Avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025)**, examina a trajetória do processo de monitoramento e avaliação

do PME no período de 2015 a 2023. Para isso, apresenta a caracterização do município e descreve o desenvolvimento da educação especial na Reme de Campo Grande.

O Capítulo 3, **Materialização da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande (2015-2025)**, analisa as ações relacionadas às estratégias previstas na Meta 4 – Educação Especial do PME (2015-2025), no âmbito da Reme de Campo Grande. O foco recai sobre o acesso à educação básica e ao AEE destinado aos estudantes da educação especial. Nas **Considerações Finais**, apresenta-se a síntese dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR COMO DIREITO SOCIAL

Este capítulo discute os fundamentos e as políticas da educação especial no Brasil. Para isso, apresenta as bases legais que sustentam a inclusão escolar, com ênfase no papel do Estado na garantia da inclusão como um direito. Toma como referência a CF de 1988, destacando a sua importância ao declarar a educação como um direito social.

1.1 Movimento da educação especial no Brasil nos anos 1990

A CF de 1988 representa um marco para os direitos humanos no Brasil, especialmente no âmbito da educação especial. Em seu art. 6º, define explicitamente a educação como um direito social, evidenciando o compromisso do Estado com a garantia da educação para todos os cidadãos (Brasil, 1988). Além disso, os arts. 205 e 206 apresentam princípios fundamentais para a educação, como o direito universal à educação, o desenvolvimento integral do indivíduo, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho e a garantia de igualdade nas condições de acesso e permanência na escola. Para mais, o art. 208 determina a responsabilidade do Estado na oferta do AEE, preferencialmente na Rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Como acentua Cury (2013b, p. 201), “finalmente, à realidade brasileira atual se impôs a problemática dos direitos humanos em relação à discriminação que sofrem grupos socioculturais marcados, por exemplo, pelas sequelas da escravidão e de outras formas de segregação”, incluindo estudantes da educação especial. O autor acrescenta que, “se a todo o direito corresponde um dever, a CF [...] nomeia o Estado como o sujeito maior do dever desta prestação social como o objeto do direito”.

Hernandez-Piloto (2018) argumenta que o direito à educação, concebido como dever do Estado e expresso como direito público subjetivo³, constituiu uma inovação, ainda que persistisse uma discrepância entre a previsão legal e a realidade concreta da oferta educacional.

Ao assegurar esses direitos, a CF de 1988, em consonância com a luta dos diferentes segmentos por uma sociedade democrática e com justiça social, em contraposição ao período

³ O direito público subjetivo reconhece que, “[...] quando o dever do Estado não se realiza, a Lei Maior faculta aos cidadãos a busca de sua exigibilidade por meio de mecanismos jurídicos. Exemplar desta estrutura e conteúdo é o capítulo da educação que, entre outros avanços, instituiu a educação obrigatória como direito público subjetivo de cujo sentido deriva até mesmo a busca da justiciabilidade” (Cury, 2013b, p. 195).

da ditadura civil-militar (1964-1985), constitui um marco para a formulação de políticas públicas em áreas essenciais para o exercício da cidadania, incluindo a educação especial.

Os dispositivos legais do final dos anos 1980 reforçaram o compromisso com os direitos das pessoas com deficiência. Um exemplo é a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabeleceu diretrizes gerais para a integração social⁴ das pessoas com deficiência e influenciou diretamente a área educacional. Essa lei determinou a inserção de escolas especiais públicas e privadas no sistema de ensino, bem como a oferta obrigatória e gratuita de educação especial em instituições públicas. Também atribuiu ao poder público a responsabilidade de garantir a “matrícula compulsória em cursos comuns de estabelecimentos públicos e particulares para pessoas com deficiência capazes de se integrar ao sistema regular de ensino” (Brasil, 1989).

Contudo, essa formulação apresenta uma lacuna na medida em que atribui ao próprio estudante a responsabilidade por sua condição, desconsiderando os fatores contextuais que estruturam e produzem tal situação. Ao justificar a exclusão com base na suposta falta de condições de interação social e, conseqüentemente, de aprendizagem, desloca-se o foco das barreiras sociais, institucionais e pedagógicas para o indivíduo, reforçando uma lógica de responsabilização do sujeito.

Ressalta-se, conforme Prieto (2000, p. 38), que a integração escolar podia ocorrer pela oferta de um continuum de serviços que pudesse garantir ao estudante com deficiência o direito de estar em espaços sociais (dentre eles, a escola) que aumentassem sua proximidade física com os demais estudantes e pessoas, podendo usufruir dos mesmos recursos educacionais disponíveis no sistema de ensino, “incluindo a classe comum (dimensão funcional), com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente (dimensão social)”.

No início da década de 1990, importantes instrumentos legais contribuíram para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Nesse contexto, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069/1990, que regulamentou direitos e reforçou a proteção integral à infância, incluindo as garantias educacionais. O art. 13 do ECA afirma que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana”, enquanto o art. 54, inciso III, estabelece que é dever do Estado assegurar às crianças e adolescentes “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na Rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

⁴ A integração, na educação especial, refere-se ao modelo em que o aluno com deficiência deve se adaptar ao ambiente escolar tradicional, sem que a escola necessariamente se modifique para acolhê-lo (Hamze, [s.d.]).

Assim, já no início dos anos 1990, a legislação nacional enfatizava que crianças e adolescentes com deficiência deveriam, preferencialmente, ser inseridos em classes comuns do ensino regular. O ECA reforçou a educação como um direito essencial para o desenvolvimento pleno, contribuindo para a formação cidadã e a qualificação profissional de pessoas com deficiência (Brasil, 1990). Nesse período, iniciativas globais voltadas para os direitos humanos destacaram a necessidade de acesso universal à escola e inclusão dos estudantes anteriormente excluídos do sistema educacional.

Em 1990, realizou-se a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” em Jomtien, na Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990, convocada conjuntamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), sob a coordenação da Unesco. Essa conferência resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com foco na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Representantes de diversos países, incluindo o Brasil, comprometeram-se com estratégias para garantir o acesso universal à educação. O documento reafirmou a educação como direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro e ressaltou a igualdade de oportunidades e a inclusão escolar como imperativos globais (Unesco, 1990).

Conforme a análise de Bueno (2008), a declaração internacional se limitou a reconhecer o fracasso das políticas educacionais globais em assegurar o acesso à educação para todas as crianças. O autor observa a necessidade de reconfigurar tanto as políticas quanto as práticas escolares historicamente fundamentadas na suposição de homogeneidade dos estudantes que, segundo ele, permanece velada no discurso oficial (Bueno, 2008, p. 46).

Com o compromisso assumido, o governo brasileiro encaminhou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, com o objetivo de assegurar a todos os brasileiros conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades básicas da vida. O plano estabeleceu metas para ampliar o acesso à educação e incluiu no documento aqueles historicamente excluídos do sistema educacional (Brasil, 1993).

De acordo com Kassir (2014, p. 208), esse movimento foi favorecido, em grande medida, pela assinatura, por parte do Estado brasileiro, de acordos internacionais voltados à superação do analfabetismo e à melhoria das condições de educação da população brasileira. Esses acordos alicerçaram documentos nacionais cuja meta principal era “assegurar, até o ano de 2000, a crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem” (Brasil, 1993, p. 13). “A partir de então, entre os alunos que devem frequentar a escola, passaram a estar

aqueles ‘com necessidades educacionais especiais’ e, entre estes, os que possuem alguma deficiência” (Kassar, 2014, p. 208).

Em 1994, de 7 a 10 de junho, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha. Desse encontro resultaram a Declaração de Salamanca e seu Marco de Ação, documentos que estabeleceram princípios e diretrizes para orientar políticas educacionais inclusivas em escala global. Até então, o conceito de “necessidades educacionais especiais” era predominantemente associado às deficiências físico-motoras, sensoriais ou intelectuais, vinculando-o a uma lógica de categorização biomédica e à oferta de serviços segregados (Kassar, 2014). A Declaração ampliou essa compreensão ao propor um conceito mais abrangente, incluindo não apenas estudantes com deficiência, mas também aqueles em situações de vulnerabilidade social, cultural ou linguística. Essa ampliação deslocou o foco de um entendimento restrito para uma perspectiva que reconhece a diversidade de características presentes.

De acordo com o documento,

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Unesco, 1994, p. 17-18).

Como observa Laplane (2004, p. 14), essa perspectiva refletiu “um avanço que incorpora as críticas à rigidez histórica dos sistemas de ensino e às exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles”, sugerindo que os sistemas educacionais devem se tornar flexíveis e responsivos às necessidades de todos. Na análise de Kassar (2011, p. 71), “[...] diante do alto custo em manter instituições especializadas, as escolas comuns devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

A Declaração de Salamanca se constituiu como um documento histórico para a educação especial. Baptista (2006, p. 17) destaca seu caráter “histórico pela sinalização de um certo tempo; histórico por ser ressonâncias que ainda ecoam em diferentes espaços ao redor do planeta”. Suas recomendações se mantiveram influentes nos anos seguintes. No Brasil, tais diretrizes internacionais impulsionaram mudanças no discurso educacional.

De acordo com Maciel (2020), a realização de encontros globais centrados na educação inclusiva a partir da década de 1990 contribuiu para a ênfase na universalização do ensino fundamental com o objetivo de reduzir desigualdades sociais. Termos como “inclusão”

passaram a ser incorporados nas orientações dos documentos internacionais e, por extensão, nas políticas educacionais e sociais ao redor do mundo.

Embora a retórica da inclusão tenha ganhado força no cenário internacional, no Brasil, a transição da concepção de integração para a de inclusão ocorreu de forma gradual ao longo dos anos 1990 (Maciel, 2020). Sob a influência das recomendações da Declaração de Salamanca e de um conjunto de políticas sociais mais amplas, o discurso da “educação inclusiva” começou, portanto, a ganhar força no país. Profissionais da educação especial passaram a adotar, cada vez mais, o termo inclusão, em vez de integração (Kassar, 2011, p. 71).

Um passo nessa transição foi a formulação da Política Nacional de Educação Especial de 1994, elaborada no governo de Itamar Franco (1992-1995), do PMDB⁵, pelo MEC e publicada pela Secretaria de Educação Especial (Seesp). Essa política, apesar de empregar uma retórica aparentemente na perspectiva de educação inclusiva, condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular somente àqueles estudantes que apresentassem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares no mesmo ritmo dos demais (Brasil, 1994).

Em essência, mantinha-se o critério integracionista: apenas os estudantes com deficiência considerados “capazes” ingressariam no ensino comum, enquanto os demais continuariam em classes ou escolas especiais. Essa abordagem evidenciava que a implementação de políticas inclusivas enfrentava desafios, esbarrando em concepções arraigadas de normalização e seletividade.

No arcabouço legal brasileiro, em dezembro de 1996, foi promulgada a LDBEN, Lei n.º 9.394/1996, que reconheceu a educação especial como modalidade de ensino integrante da educação escolar. A LDBEN dedicou os arts. 58, 59 e 60 à educação especial. No art. 58, entende-se por educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na Rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

A opção pelo oferecimento da educação especial “preferencialmente” na Rede regular de ensino indica que a lei, no processo de correlação de forças, admite o atendimento em instituições especializadas. Apesar dessa ressalva, a lei garantiu importantes direitos, como a inserção e a permanência dos estudantes com deficiência na escola regular, bem como a formação de professores habilitados para atendê-los. Após a sua implementação, observou-se

⁵ Assumiu a presidência após o impeachment de Fernando Collor de Mello (1990-1992), em 29 de dezembro de 1992.

o surgimento de novas estruturas de suporte na escola comum, como as salas de recursos e o AEE, indicando meios concretos de apoio aos estudantes público-alvo da educação especial (Ferreira; Glat, 2003).

O art. 59 da referida lei estabelece as orientações que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. Ou seja:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – Educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Estabelece também que os órgãos normativos dos sistemas de ensino deverão definir critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (Brasil, 1996).

Beyer (2006) destaca que o desafio da prática pedagógica nas escolas é desenvolver uma pedagogia que seja, ao mesmo tempo, comum a todos os estudantes e sensível às necessidades específicas daqueles que requerem um ensino diferenciado, sem incorrer em preconceitos ou estigmas, mas promovendo, pelo contrário, maior conscientização na comunidade escolar sobre os direitos de cada indivíduo.

Diante do exposto, é importante que a comunidade escolar, pautada nos direitos humanos, compreenda que, embora ela possa estar disposta ao contato com a diferença, isso talvez não seja satisfatório aos estudantes da educação especial, que precisam de uma série de condições que, muitas vezes, a escola não tem propiciado, como criar espaços em que a diferença esteja presente para que um aprenda com o outro, isto é, estabelecer atividades integradoras sobretudo aos estudantes com deficiência (Lacerda, 2006).

No final da década de 1990, no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), outras normativas complementaram o arcabouço legal. Em 1999, o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de

1999, regulamentou a Lei n.º 7.853/1989 e instituiu a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Esse decreto apresentou princípios já estabelecidos e tratou a educação especial como uma modalidade transversal aos níveis e etapas de ensino, destacando-a como um complemento necessário ao ensino regular. Seu principal objetivo era assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país (Brasil, 1999).

Para tanto, o Decreto n.º 3.298/1999 especificou ações voltadas a garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no sistema educacional. Entre as iniciativas previstas, destacaram-se: a garantia de acesso a benefícios, como transporte escolar, merenda e material didático; a criação de equipes multiprofissionais para desenvolver orientações pedagógicas individualizadas; e a oferta de serviços de educação especial em instituições públicas e privadas, com o objetivo de apoiar a inclusão desses estudantes no ensino regular (Brasil, 1999).

Tais medidas evidenciaram a possibilidade de articulação do ensino comum com os recursos do AEE, reconhecendo que, para superar as barreiras educacionais historicamente enfrentadas por estudantes com deficiência, seriam necessários apoios específicos e estratégias pedagógicas diferenciadas. O decreto reforçou ainda que os serviços destinados aos estudantes da educação especial devem ser também oferecidos em instituições privadas.

Esse decreto insere-se no conjunto mais amplo da política educacional brasileira, marcada por orientações neoliberais no período em questão. Segundo Harvey (2005), o neoliberalismo enfatiza a privatização, a eficiência do mercado e a responsabilização individual.

Nesse contexto, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 764) asseveram:

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.

Sob essa perspectiva, o governo elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (Pdrae), aprovado em 21 de setembro de 1995 pela Câmara da Reforma do Estado, durante a gestão do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Esse plano atribuía ao Estado a responsabilidade pela crise econômica enfrentada pelo país e, por isso, defendia a sua reformulação (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

Além de orientar as decisões na esfera econômica, essa lógica reforçou a ideia da superioridade do setor privado em relação ao setor público na oferta de serviços, inclusive os educacionais. Nesse sentido, o Pdrae incentivava acordos e convênios, denominados “parcerias”, com instituições privadas sem fins lucrativos (Kassar; Rebelo, 2018).

Garcia (2009) observa que, no Brasil, as reformas educacionais não promoveram a privatização direta das escolas públicas, mas incorporaram valores e práticas gerenciais do setor privado na administração da educação pública, caracterizando um processo de privatização na educação. Segundo a autora, esse contexto gerou tensões relacionadas ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e evidenciou desigualdades no acesso à educação especial. Em consequência, o período foi marcado pela ampliação das parcerias público-privadas no atendimento a estudantes com deficiência, com destaque para a atuação de instituições filantrópicas.

Apesar da política de universalização do ensino fundamental desenvolvida durante o governo, que visava ampliar o acesso à educação básica para toda a população, a introdução de valores e práticas do setor privado na educação pública contribuiu para o aprofundamento das desigualdades no acesso e na qualidade do atendimento, sobretudo para as populações mais vulneráveis (Garcia, 2009).

Assim, havia uma tensão: de um lado, o discurso neoliberal propunha a redução do papel do Estado, transferindo parte das responsabilidades educacionais; de outro, a exigência de universalizar o acesso à educação impunha ao Estado o papel de garantidor do direito à educação de grupos historicamente excluídos. Nesse contexto, o Brasil firmou a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência”, conhecida como “Convenção da Guatemala”, de 1999, por meio do Decreto n.º 3.956/2001 (Brasil, 2001a).

Essa convenção reconheceu que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais e condenou práticas discriminatórias que limitem o exercício desses direitos. O decreto, por sua vez, tem importante repercussão na educação, pois exige uma reinterpretação da educação especial, agora compreendida no contexto da diferenciação necessária para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2008).

A combinação dessas normativas, a CF de 1988, o ECA de 1990, a LDBEN de 1996, o Decreto n.º 3.298 de 1999 e o Decreto n.º 3.956/2001, que confirmam os preceitos da Convenção da Guatemala de 1999, estabeleceu, ao final do século XX, um conjunto de

garantias legais para a educação especial no Brasil. No entanto, conforme analisa Laplane (2014), a proliferação de leis e documentos nas décadas de 1990 e 2000 também evidenciava as dificuldades da sociedade e das instituições educacionais em reconhecer os direitos das pessoas com deficiência. Essas dificuldades trouxeram desafios que impulsionaram novos movimentos e políticas educacionais na década seguinte, conforme se discute na próxima seção.

1.2 Movimento da educação especial no Brasil nos anos 2000

Ao longo da década de 2000, regulamentações voltadas à educação especial foram se ampliando. Em 2001, durante o segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), do PSDB, foi publicada a Resolução CNE/CEB n.º 2 (Brasil, 2001e), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica.

O art. 2º da resolução estabeleceu que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001e). Tal orientação representou um passo importante na medida em que exigia, explicitamente, que nenhuma escola recusasse matrícula aos estudantes com deficiência, transferindo à instituição de ensino a responsabilidade de se adequar para atendê-los.

Ainda em 2001, foi sancionada a Lei n.º 10.172, que aprovou o PNE 2001-2011 (Brasil, 2001b). Trata-se do primeiro plano nacional de educação instituído após a promulgação da CF de 1988, em cumprimento ao art. 214, que determina a elaboração de um plano nacional de duração plurianual, com diretrizes e metas para todo o país. O PNE 2001-2011 foi elaborado em consonância com os preceitos constitucionais e com a LDBEN.

Conforme o art. 9º, inciso I, da LDBEN, caberia à União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996). Nesse sentido, a aprovação do PNE em 2001 representou o atendimento a esse dispositivo legal, estabelecendo um marco para o planejamento educacional de longo prazo no país.

A educação especial, nesse plano, foi organizada com 28 objetivos e metas voltados à inclusão dos estudantes portadores de necessidades especiais. Segundo o diagnóstico apresentado no plano, 56% dos municípios brasileiros não ofereciam atendimento educacional a essas pessoas e quase metade dos atendimentos existentes era realizada por instituições

filantrópicas, conforme descreve Gomes (2022). Essa realidade evidenciava um cenário de exclusão e a necessidade de políticas públicas mais abrangentes e estruturadas para o campo.

Um dos maiores desafios do PNE (2001-2011) era enfrentar a descontinuidade das políticas educacionais e a ausência de planejamento de longo prazo, principalmente no que diz respeito à garantia de recursos financeiros para a concretização das metas e das estratégias (Gomes, 2022). No entanto, conforme analisa Dourado (2010, p. 683), o Plano foi resultado da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que expressava a lógica das políticas governamentais então vigentes, marcadas pela “[...] adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental e na efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação”.

Em sua análise, o autor argumenta que, apesar das metas de amplo alcance para a melhoria da educação nacional, o PNE se mostrou mais formal do que prático, sobretudo pela ausência de organicidade orçamentária nas estratégias de planejamento governamental. O autor destaca que as metas do plano não foram consideradas na elaboração do Plano Plurianual (PPA) e de suas revisões, o que “[...] é revelador de um dos seus grandes limites estruturais” (Dourado, 2010, p. 685). Além disso, ele observa que a falta de regulamentação da colaboração entre os diferentes entes federados, prevista na CF de 1988, limitou a concretização do plano. Soma-se a isso a não aprovação de planos estaduais e municipais, considerados essenciais para a efetividade do PNE. Esse cenário reflete as complexidades e os desafios da articulação entre as diversas instâncias responsáveis pela educação, o que muitas vezes resulta em ações e programas educacionais que se contradizem (Dourado, 2010).

Com base em Garcia (2017), observa-se que, durante a década de 1990, especialmente sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo segundo mandato terminou em 2002, a política educacional brasileira enfrentou uma fase crítica, marcada pela crescente influência das ideias neoliberais.

As Redes públicas passaram a receber um número crescente de estudantes com deficiência, mas muitas vezes contaram com o apoio de organizações especializadas para complementar o atendimento. As Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), por exemplo, continuaram a desempenhar um papel relevante em municípios onde a Rede regular não tinha recursos humanos ou físicos para atender o público da educação especial. Em 2001, estimava-se que cerca de metade dos atendimentos educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil ainda estava a cargo de instituições filantrópicas (Garcia, 2017).

É importante mencionar que o termo inclusão pode ser considerado um eixo estruturante da política nacional, na medida em que integrou os Planos Plurianuais (PPA) do

Brasil ao longo dos anos. No segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), por exemplo, uma das diretrizes estratégicas do PPA foi: “Combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social”, como analisam Rebelo e Kassir (2017).

No governo seguinte, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), do PT, o PPA (2004-2007), intitulado “Um Brasil para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social”, reforçou a centralidade da inclusão social. Nesse documento, observam-se afirmações que relacionam inclusão à desconcentração e redistribuição de renda, à redução de desigualdades e à ampliação do consumo de massas (Rebelo; Kassir, 2017).

Em consonância com os objetivos estabelecidos no PPA 2004-2007, o MEC/Seesp lançou, em 2003, o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”. O programa foi estruturado a partir da lógica dos municípios-polo, responsáveis por atuar como multiplicadores de ações de formação e disseminação de práticas inclusivas. Sua concepção teve como referência o material da Unesco “Formação de Professores: as necessidades especiais na sala de aula” (Garcia, 2009, p. 7).

De acordo com o documento orientador “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, o objetivo do programa é promover a formação de gestores e educadores para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. O princípio orientador é a garantia do direito de acesso e permanência, com qualidade, dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (Brasil, 2005). Garcia (2009) observa, nesse sentido, a preocupação com a formação de gestores para a implementação da política. A carta que acompanha o documento reforça a responsabilidade coletiva no cumprimento das metas assumidas no âmbito do projeto Educação para Todos.

Ainda conforme o documento, o programa disponibiliza recursos aos municípios-polo e às secretarias estaduais de educação, incluindo equipamentos, mobiliários e material pedagógico, com vistas à implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao AEE. O objetivo é apoiar o processo de inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede pública de ensino (Brasil, 2005).

Nesse contexto, o MEC passou a considerar “inclusão escolar” como sinônimo de matrículas de todos os estudantes em classes comuns/regulares, conforme Rebelo e Kassir (2017). As autoras destacam que essa política se materializou no crescimento constante do número de estudantes da educação especial frequentando salas comuns, ao mesmo tempo em que se reduziu o número de matrículas em classes ou escolas especiais. Entre 2007 e 2008, o número de matrículas em classes comuns superou, pela primeira vez, as outras duas formas de atendimento a essa população. Ressaltam, porém, que esse processo de ampliação das

matrículas em classes regulares já vinha ocorrendo desde 1998.

Sobre as classes comuns da escola regular, Gomes (2022, p. 67) explica que “[...] são espaços que devem proporcionar trocas sociais, culturais e intelectuais, considerando-se as características individuais e diversidades humanas e que demandam processos pedagógicos diferenciados, locais, por excelência, de aprendizado”.

Em 2007, no segundo mandato do governo de Lula da Silva (2007-2010), foi lançado o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Apresentado no Edital n.º 01, de 26 de abril de 2007, o programa teve como objetivo geral apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do AEE por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da Rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2007d).

Entre seus objetivos específicos estavam: selecionar projetos de estados e municípios para a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica e expandir a oferta do AEE aos estudantes incluídos nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2007d). O programa, definido como o locus por excelência do AEE, passou a ser implementado nas Redes municipais e estaduais de ensino por meio de editais e financiamento público federal (Garcia, 2009).

Esse programa ganhou força com a criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído em 24 de abril de 2007 no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estratégia de assistência técnica e financeira como exigência para que estados e municípios recebessem recursos. Esse planejamento estratégico incluía ações relacionadas à organização do AEE, com ênfase no diagnóstico educacional das escolas e no registro de ações no PAR, como ferramenta fundamental para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, atendendo às demandas específicas das Redes de ensino municipais e estaduais. Além disso, observam-se as orientações das Notas Técnicas publicadas em 2010⁶ referentes ao AEE.

No mesmo ano, o Decreto Federal n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispôs sobre o AEE e estabeleceu regras para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Para o direcionamento dos recursos financeiros, passou-se a considerar a dupla matrícula dos estudantes da educação especial que frequentassem simultaneamente a sala de aula comum e o AEE (Brasil, 2008a), o

⁶ As Notas Técnicas Seesp/GAB nº 9/2010, nº 11/2010 e nº 19/2010 reforçaram a institucionalização do AEE e detalharam as condições para o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, destacando que o AEE deve complementar ou suplementar à escolarização, sem substituí-la, conforme regulamentado pela PNEE-EI (2008) e pelo Decreto n.º 6.571/2008.

que resultou na ampliação progressiva do número de matrículas de estudantes da educação especial (Rebelo; Kassar, 2017).

Gomes (2022, p. 74) destaca ações executadas no âmbito do Programa do AEE:

[...] 626 salas de recursos multifuncionais; estruturação de 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e 30 (trinta) Centros de Formação de Professores e Atendimento aos estudantes com surdez (CAS); modernização de 55 Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/DV) e instalação de 1,1 mil laboratórios de informática em escolas públicas pelo Programa Nacional de Informática na Educação.

Esses dados demonstram que o programa contribuiu para a ampliação do AEE, garantindo não apenas o acesso, mas também melhores condições de permanência dos estudantes da educação especial nas escolas regulares.

Segundo Delevatti (2021), o aumento do número de pesquisas acadêmicas e do financiamento público para estudos na área de educação especial foi decisivo para ampliar e aprofundar as discussões sobre o tema. O investimento em pesquisa influenciou a revisão de conceitos relacionados à deficiência e aos processos de inclusão, servindo de base para a formulação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, cujo processo de elaboração se iniciou em 2007 e culminou em sua apresentação oficial em 2008.

A autora destaca que esse período não apenas fortaleceu o debate público, mas também orientou o desenvolvimento de políticas voltadas à formação docente, ao financiamento e à gestão educacional. Além disso, a PNEE-PEI de 2008 representou um marco para a delimitação do público da educação especial, ao definir com maior precisão os estudantes atendidos e ao estabelecer critérios que nortearam a organização do AEE nos sistemas de ensino.

Nesse sentido, em 2008, o governo federal publicou a PNEE-PEI, voltada à inclusão escolar, que define o público da educação especial e prevê o AEE em salas de recursos multifuncionais e centros especializados. Trata-se de documento elaborado por um grupo de trabalho e entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008 (Brasil, 2008b), no governo Lula da Silva (2007-2010).

De acordo com o documento,

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o

atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008b, p. 14).

Durante esse período, os programas implantados, como o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, o BPC na escola e o Programa Escola Acessível, contribuíram para a inclusão de estudantes em classes comuns, oferecendo, quando necessário, AEE. A publicação da referida política representou um ponto de inflexão das matrículas em espaços “exclusivos” (classes ou escolas especiais) para espaços “inclusivos” (salas de aula comuns).

Em síntese, a PNEE-PEI (2008) alterou conceitos e estabeleceu outro patamar de compromisso do Estado brasileiro com a educação inclusiva. Tornou-se uma referência para que estados e municípios elaborassem e adequassem seus próprios planos e políticas de educação especial em consonância com seus princípios.

A proposta da educação inclusiva como princípio norteador das políticas educacionais impulsionou a formulação de novos marcos legais e iniciativas intersetoriais entre 2011 e 2015. Nesse contexto, no governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014), também do PT, o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre o AEE e destaca, em seu art. 1º, o dever do Estado de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2011a).

Esse decreto representa um marco importante, considerando que o AEE é condição fundamental não apenas para a frequência do estudante, mas também para a sua permanência ao longo do processo de escolarização. Dessa forma, como analisa Baptista (2011, p. 70), os estudantes com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, “com a complementação do apoio especializado” a ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Destaca-se, ainda, o art. 5º do decreto, que prevê:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e do Distrito Federal e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na Rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o caput devem ter atuação na educação especial e ser conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente (Brasil, 2011a).

Apesar da valorização da sala de aula comum como espaço prioritário para a escolarização dos estudantes da educação especial, bem como da garantia do AEE àqueles que dele necessitam, observa-se a continuidade de financiamento público para instituições privadas de educação especial (Kassar; Rebelo, 2018).

Outro documento relevante implantado foi o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, pelo Decreto n.º 7.612/2011, publicado em 17 de novembro. O plano tem como objetivo promover o exercício pleno e igualitário dos direitos da pessoa com deficiência, por meio da articulação e da integração das políticas, dos programas e das ações já existentes (Brasil, 2011b).

O Plano Viver sem Limite articulou diversos ministérios em torno de ações integradas em áreas como educação e saúde, para promover a inclusão das pessoas com deficiência. No campo educacional, o plano reforça o compromisso com um sistema educacional inclusivo, em consonância com a CF e com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, confirmada pelo Brasil em 2009.

Entre as ações previstas pelo plano, destacam-se a distribuição de tecnologias assistivas e a expansão de centros de formação de profissionais em educação especial. Tais ações contribuíram para a continuidade das políticas de inclusão escolar em andamento. No âmbito dessas iniciativas, foi sancionada a Lei n.º 12.764/2012, que institui no art. 1º a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para a sua execução (Brasil, 2012). No setor educacional, garante às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o direito ao acesso e à permanência na escola.

Quando houver necessidade comprovada, o estudante com TEA matriculado em classe regular tem o direito a um acompanhante especializado, embora a lei não especifique a formação necessária para esse profissional. Além disso, prevê sanções para gestores escolares que recusarem a matrícula de estudantes com TEA, com multas que variam de três a vinte salários mínimos, conforme estipulado no art. 7º (Brasil, 2012).

No segundo mandato de Dilma Rousseff (2015-2016)⁷, em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, pela Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015). Segundo a LBI, baseada na

⁷ Em 31 de agosto de 2016, a presidente Dilma Rousseff foi afastada do cargo em um processo de impeachment. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/impeachment-da-presidente-dilma>. Acesso em: 13 jul. 2025.

A partir de 2016, o Brasil enfrentou conjunturas políticas que impactaram a continuidade dessas políticas, especialmente com as mudanças de governo em 2016 e 2019, períodos nos quais outras diretrizes para a educação especial passaram a ser discutidas.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e seu Protocolo Facultativo, a pessoa com deficiência é aquela que tem “[...] impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

A aprovação da LBI, resultante de mobilizações sociais e de intensos embates legislativos, constitui um marco recente para assegurar os direitos das pessoas com deficiência no país. Embora não seja uma legislação especificamente educacional, a LBI estabelece diretrizes gerais de garantia de direitos que repercutem diretamente nos sistemas de ensino, ao reforçar o dever do Estado de assegurar condições de acessibilidade, participação e aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino.

Ainda no governo de Dilma Rousseff, especificamente no final do primeiro mandato, foi aprovada e sancionada pela presidente da República a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o PNE (2014-2024)⁸. Nesse plano, encontra-se a Meta 4 – Educação Especial, objeto de discussão na próxima seção.

1.3 Plano Nacional de Educação (2014-2024): monitoramento e avaliação

Conforme Cury (2013a), cabe reforçar que a educação é reconhecida como um direito social pela CF de 1988, a qual atribui à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a incumbência de elaborar o PNE (Brasil, 1988). Nesse sentido, o PNE tem a função de proteger esse direito e assegurar que o ensino seja devidamente ofertado (Cury, 2013a).

Como define Monlevade (2004, p. 34), um plano de educação consiste em “um conjunto de estratégias com que o poder público responde às demandas educacionais da sociedade, por meio de um diagnóstico científico e de uma escolha democrática de metas, ações e recursos que garantam a consecução dos objetivos”.

Com o encerramento do prazo de vigência do PNE (2001-2010), iniciou-se o processo de elaboração de um novo plano. Sua construção envolveu diversos atores sociais e institucionais, como o Poder Executivo, o Congresso Nacional, conselhos e fóruns de

⁸ A vigência do PNE (2014-2024) foi prorrogada até 31 de dezembro de 2025, conforme a Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024).

educação, movimentos sociais e entidades representativas do setor privado e da sociedade civil (Brasil, 2014b).

O contexto em que se elaborou o PNE de 2014 foi marcado por uma lógica de participação social, o que alimentou perspectivas otimistas quanto à sua efetivação como um Plano de Estado, sintonizado com o interesse social e orientador das decisões e ações dos agentes públicos (Castilho; Martins, 2023). Nesse sentido, a participação social, representando uma cidadania ativa, passou a conferir novos significados ao planejamento educacional no país (Bordignon, 2014).

A Lei n.º 13.005/2014, que institui o PNE (2014-2024), foi sancionada integralmente, sem vetos, pela então presidente Dilma Rousseff (2011-2014), do PT, estabelecendo 20 metas e 254 estratégias para a educação do país (Brasil, 2014c). Em seu art. 2º, o PNE (2014-2024) definiu 10 diretrizes (princípios norteadores) que sintetizam as principais demandas na área educacional. São elas:

- 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;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014c).

Assim, o PNE (2014-2024) busca atender às demandas educacionais da sociedade por meio da definição de metas e estratégias que orientem a formulação de políticas educacionais.

Essas metas estão descritas no documento “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, cujo objetivo é aproximar ainda mais os agentes públicos e a sociedade dos debates e desafios relativos à melhoria da educação. O PNE (2014-2024) propõe:

- 1) A garantia do direito à educação básica com qualidade, referente ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais; 2) corresponde à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. 3) versa sobre a valorização dos profissionais da educação; e 4) refere-se ao ensino superior (Brasil, 2014c).

As metas estão organizadas em quatro grupos. O primeiro trata das metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, relacionadas ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, assim sintetizadas:

- Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola;
- Meta 2: universalizar o ensino fundamental;
- Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população;
- Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental;
- Meta 6: oferecer educação em tempo;
- Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades;
- Meta 9: elevar a taxa de alfabetização;
- Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à educação profissional;
- Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2014c).

O segundo grupo de metas diz respeito à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, com destaque para o direito das pessoas com deficiência:

- Meta 4: universalizar, para a população [...] com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado [...];
- Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade do país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não-negros, com vistas à redução da desigualdade educacional (Brasil, 2014c).

O terceiro grupo trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para a concretização das metas anteriores:

- Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, [...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior [...];
- Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, [...] professores da educação básica [...];
- Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das Redes públicas de educação básica [...];
- Meta 18: assegurar [...] a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino [...] (Brasil, 2014c).

O quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior, responsabilidade, em grande parte, dos governos federal e estadual.

- Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior [...];
- Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores [...];

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* [...] (Brasil, 2014c).

De acordo com Dourado (2017, p. 41), os principais desafios, após a aprovação do PNE (2014-2024), referem-se ao processo de materialização do plano,

[...] ao qual se articulam as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas metas e estratégias, bem como o esforço pela ampliação dos recursos para a educação. Se entendido como eixo das políticas educacionais, o Plano pode representar um avanço, a despeito dos limites e ambiguidades do texto aprovado.

O autor destaca a relevância de enfrentar questões estruturais da educação brasileira, como o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade, uma formação mais ampla, humanística, científica, cultural e tecnológica, a valorização dos profissionais, o respeito aos direitos humanos, à diversidade, à sustentabilidade ambiental e ao princípio da gestão democrática (Dourado, 2014a). Ao destacar tais aspectos, o autor reforça o PNE como instrumento orientador para a materialização de uma política educacional comprometida com a superação dos principais desafios históricos da educação brasileira.

A efetivação dessas metas, no entanto, exige mais do que a elaboração formal do plano, requer compromisso político e institucional para garantir sua materialização, acompanhamento e avaliação contínua. Essa exigência remete ao art. 5º da Lei n.º 13.005/2014, que determina que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas devem ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: o MEC; a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; o Conselho Nacional de Educação (CNE); e o Fórum Nacional de Educação (Brasil, 2014b).

Segundo o §1º do artigo citado, essas instâncias devem:

- I – divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações em seus respectivos sítios institucionais na internet;
- II – analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III – analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

Conforme Militão e Aranda (2020, p. 8), “o monitoramento e avaliação possibilitam a adoção de medidas corretivas e ajustes durante a implementação do plano, garantindo maior eficácia nas ações”. Dourado (2014b), por sua vez, acrescenta que, se o PNE for entendido

como “epicentro da política educacional”, propiciará avanços importantes na educação. Para isso, ele enfatiza a relevância dos processos de monitoramento e avaliação do PNE, os quais:

[...] são estratégicos para o efetivo cumprimento do Plano Nacional de Educação e dos planos estaduais, distritais e municipais. Tais processos envolvem, entre outros, a construção de indicadores, o monitoramento contínuo e a realização de avaliações periódicas, envolvendo várias instâncias e sujeitos institucionais, contando com a ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil (Dourado, 2023, p. 11-12).

Esses processos são fundamentais para garantir condições de oferta do ensino; a gestão e organização do trabalho escolar; a formação, profissionalização e ação pedagógica; e o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes (Dourado *et al.*, 2016). A execução do plano, portanto, demanda uma avaliação contínua que permita monitorar o alcance das estratégias estabelecidas para a materialização de cada meta, conforme analisam Scaff e Oliveira (2018).

Nesse sentido, a definição de metas e de mecanismos de monitoramento e avaliação reforça o papel do PNE como instrumento de planejamento educacional orientado à implementação e ao desenvolvimento de políticas educacionais de caráter contínuo. Dada a necessária articulação federativa, o monitoramento contínuo e a avaliação periódica tornam-se essenciais para acompanhar o cumprimento das estratégias educacionais.

O Inep exerce papel central nesse processo, ao publicar, a cada dois anos, estudos que avaliam o cumprimento das metas, reunindo informações por ente federado e em âmbito nacional. Esse procedimento se baseia em pesquisas e levantamentos estatísticos, complementados por outras fontes relevantes.

Ademais, os estados, os municípios e o Distrito Federal, conforme exigência do art. 8º da Lei n.º 13.005/2014, “deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (Brasil, 2014b).

Assim, no próximo capítulo, será apresentado o processo de monitoramento e avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025), com o objetivo de compreender como esses mecanismos têm sido aplicados como instrumentos de política educacional no contexto local.

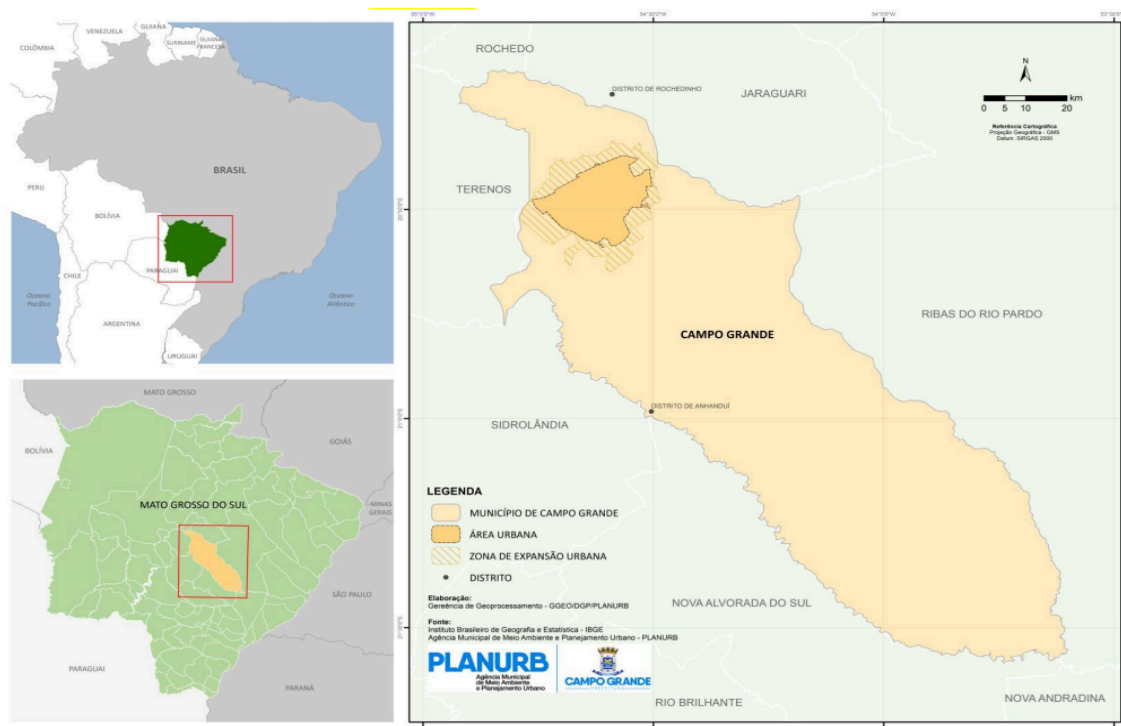
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO ESPECIAL E O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE-MS (2015-2025)

Este capítulo discute o processo de monitoramento e avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025), com destaque à Meta 4 – Educação Especial. Inicialmente, descreve a caracterização do município e apresenta a trajetória da educação especial na Reme de Campo Grande.

2.1 Caracterização do município de Campo Grande

Campo Grande, município situado na região Centro-Oeste do Brasil, destaca-se por ser a capital do estado de Mato Grosso do Sul desde o ano de 1977, conforme estabelecido pela Resolução Estadual n.º 225. Segundo os dados do Censo Demográfico de 2022, apresenta o total de 897.938 habitantes, com uma taxa de urbanização de 98,66% e se estende por uma área total de 8.082,978 km² (IBGE, 2022).

Figura 1 – Mapas da localização do município de Campo Grande



Fonte: Perfil Socioeconômico de Campo Grande, 2023. Mato Grosso do Sul.

O município faz limite com Terenos, Jaraguari, Sidrolândia, Ribas do Rio Pardo e Rochedo e está organizado em sete áreas geográficas: Anhanduizinho, Bandeira, Centro,

Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo. Além disso, os bairros que compreendem as regiões Anhanduizinho, Segredo, Bandeira e Lagoa concentram um maior volume de habitantes (Campo Grande, 2015a)

A infraestrutura viária de Campo Grande inclui importantes rodovias, como a BR-163, BR-262 e BR-060, que conectam o município a outras regiões do estado e do país. As principais atividades econômicas do município estão relacionadas ao comércio, à indústria, ao agronegócio e a serviços.

De acordo com o Perfil Socioeconômico de Campo Grande (Campo Grande, 2023), o setor de comércio apresenta o maior número de empresas, seguido pela indústria e pelo agronegócio. O segmento de serviços também apresenta participação, devido à diversificação das atividades, incluindo saúde, educação, tecnologia da informação e turismo, impulsionando o crescimento e a estabilidade econômica do município.

O setor industrial, embora menor, se comparado ao comércio e serviços, permanece vital, com empresas atuando no ramo de alimentos, produtos químicos e metalurgia, beneficiando-se da proximidade com áreas rurais. O agronegócio, apesar de sua menor participação em termos de novas empresas, tem influência na economia local, caracterizada por investimentos de longo prazo e propriedades rurais (Campo Grande, 2023).

Esses aspectos econômicos podem influenciar as dinâmicas populacionais e a organização dos serviços públicos, como a educação, refletindo-se na expansão urbana e na demanda por estabelecimentos de ensino. A Tabela 3, a seguir, mostra dados demográficos e educacionais do município de Campo Grande, entre os anos de 2015 e 2022.

Tabela 3 – Série histórica da população e dos estabelecimentos de ensino em Campo Grande (2015-2022)

Ano	População Total	Crescimento Anual (%)	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares
2015	853.622	–	5 (urbanas)	90 urb./ 10 rur.	110 urb./ 10 rur.	50 (urbanas)
2016	863.982	1,21	6	89	112	52
2017	874.210	1,18	6	88	114	54
2018	885.711	1,32	7	87	116	56
2019	895.982	1,16	7	86	118	58
2020	906.092	1,13	8	85	120	60
2021	916.001	1,09	8	84	122	62
2022	897.938	-1,97	8	82	124	64

Fonte: Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (Campo Grande, 2023); IBGE (2022); Perfil Socioeconômico de Campo Grande (2023).

Nota-se que, entre 2015 e 2021, Campo Grande apresentou crescimento populacional contínuo, seguido de redução em 2022. Esse resultado pode ser atribuído a fatores socioeconômicos, à migração e à pandemia de covid-19⁹, em 2020, que teve impactos na dinâmica populacional, incluindo aumento na mortalidade e redução nas taxas de natalidade (Campo Grande, 2023). Paralelamente, houve ampliação do número de instituições municipais e particulares de ensino nas áreas urbanas, enquanto na Rede estadual houve diminuição, especialmente nesse mesmo contexto. Esse panorama evidencia o predomínio da urbanização no município e sua influência direta na organização da Reme, ou seja, a oferta da educação especial é maior também na área urbana.

Considerando os aspectos demográficos e educacionais anteriormente apresentados e a Meta 4 do PME de Campo Grande (2015-2025), torna-se fundamental compreender a trajetória da educação especial no município, que será discutida na próxima seção, com ênfase nos marcos históricos, nas políticas públicas implementadas e na organização administrativa que contribuíram para sua consolidação ao longo dos anos.

2.2 A trajetória da educação especial na Reme de Campo Grande

Compreender de que forma a educação especial se desenvolveu no município exige observar suas origens e os principais marcos legais e do desenvolvimento das políticas públicas voltadas ao AEE. Esse processo esteve diretamente vinculado à organização da Rede Municipal, às diretrizes nacionais e às condições locais, revelando avanços e desafios na garantia do direito à educação para os estudantes, sobretudo para aqueles com deficiência.

A CF de 1988 constitui um marco para a organização das políticas de educação especial no país. Entretanto, para compreender como essas políticas foram estruturadas no município de Campo Grande, torna-se necessário contextualizar os antecedentes históricos que fundamentaram as ações desenvolvidas no âmbito local.

Em 1932, em âmbito nacional, foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, considerada a primeira instituição organizada voltada ao atendimento de pessoas com deficiência. Posteriormente, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) ampliou a

⁹ A covid-19 é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, um betacoronavírus de elevada transmissibilidade e distribuição global. O vírus foi inicialmente identificado em amostras de pacientes com pneumonia de causa desconhecida em Wuhan, China, em dezembro de 2019. A infecção pode variar de casos assintomáticos a quadros graves, com sintomas como febre, tosse e dificuldade para respirar. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a maioria dos pacientes pode ser assintomática ou apresentar sintomas leves, enquanto cerca de 20% requerem atendimento hospitalar e 5% necessitam de suporte ventilatório. Disponível em: www.coronavirus.saude.gov.br. Acesso em: 20 jan. 2024.

oferta de serviços. Outro marco relevante, já no ano de 1961, foi a promulgação da LDBEN n.º 4.024/1961, que, pela primeira vez, inseriu dispositivos voltados ao AEE. No ano de 1973, foi instituído o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão vinculado ao MEC, para coordenar as políticas de educação especial no Brasil (Brasil, 1973).

Tratando-se do contexto local, as primeiras ações voltadas à educação especial em Campo Grande surgiram por meio de iniciativas de instituições privadas e da sociedade civil. Em 1957, foi criado o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (Ismac), com foco no atendimento a pessoas com deficiência visual. Em 1967, foi fundada a Apae de Campo Grande, seguida, em 1979, pela constituição da Sociedade Pestalozzi e da Escola Clínica Raio de Sol, ambas voltadas ao atendimento educacional e terapêutico de estudantes com deficiência intelectual.

Ainda no âmbito estadual, destaca-se que, em 1981, foi instituída pelo Governo de Mato Grosso do Sul a Diretoria de Educação Especial, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SED). A criação dessa estrutura administrativa representou um avanço na formalização das políticas voltadas à promoção da inclusão escolar e ao fortalecimento da educação especial.

Em termos institucionais, o ano de 1973 marcou a organização da Reme, por meio da elaboração do primeiro regimento unificado das escolas municipais. Posteriormente, em 1985, com a reorganização administrativa do setor educacional, foram formalizadas a Secretaria Municipal de Educação (Semed) e instituída a Coordenadoria de Apoio ao Estudante (CAE), da qual se originaram as primeiras ações sistemáticas de educação especial no município.

Nesse mesmo ano, foi implementado o projeto “Classes de Recursos” em três escolas com altos índices de evasão escolar e repetência, oferecendo atendimento pedagógico complementar aos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Os resultados positivos obtidos com essa proposta levaram à ampliação da equipe da CAE em 1986. No entanto, em 1988, as classes de recursos foram extintas e substituídas pelo Serviço da Equipe Multiprofissional, responsável por atender, de forma mais ampla, estudantes com dificuldades de aprendizagem, considerados “lentos” (Rebelo, 2017).

A promulgação da CF de 1988 representou um marco na reorganização político-administrativa do país, ao reconhecer os municípios como entes federados autônomos, conforme disposto no art. 18 da referida Carta Magna (Brasil, 1988). Esse novo arranjo federativo repercutiu diretamente na estrutura e na gestão dos sistemas educacionais, promovendo um processo de descentralização que ampliou as responsabilidades dos

municípios na oferta de serviços educacionais, inclusive aqueles destinados à educação especial (Melo; Silva; Caiado, 2017).

Esse cenário possibilitou a elaboração de políticas públicas voltadas às realidades locais e a constituição do CME como espaço de autonomia na gestão educacional municipal, além de participar da orientação e supervisão das políticas educacionais locais (Bordignon, 2008), em consonância com o que diz o art. 211 da CF de 1988, que estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão realizar, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino (Brasil, 1988).

Na mesma década, conforme matéria intitulada “Alunos deficientes têm atendimento da prefeitura”, publicada em jornal local, a CAE da Secretaria Municipal de Educação (Semed),

[...] vem desenvolvendo há dois anos um trabalho de integração de crianças portadoras de deficiência junto às escolas da Reme. A CAE montou uma equipe multiprofissional composta por 15 técnicos, entre psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, professores especializados e um fisioterapeuta. O atendimento abrange deficientes físicos, visuais, auditivos e mentais leves [...]. Na maioria dos casos, o problema é detectado dentro da sala de aula: “a dificuldade de aprendizagem leva a professora a perceber com mais nitidez a deficiência do aluno”. Os técnicos, entretanto, percebem resistência dos pais em aceitar a deficiência dos filhos, “principalmente mental” (Jornal Correio do Estado, 1992, p. 5).

Conforme relatado na mesma matéria, o número de estudantes com deficiência era o seguinte:

Há, no momento, 60 estudantes de 16 escolas, com deficiência mental leve, sendo assistidos pela equipe da Semed [...]. No caso dos deficientes mentais, é feito um psicodiagnóstico em instituições que tratam da doença, como a Pestalozzi. Se houver necessidade, o menor frequentará uma escola especializada, “mas a maioria tem condições de frequentar o ensino regular”. [...] Atualmente, há 33 estudantes totalmente surdos encaminhados pela Semed ao Ceada [...]. Dos 54 deficientes físicos que recebem acompanhamento, há 12 praticando natação e atletismo no Ginásio Belmar Fidalgo (Jornal Correio do Estado, 1992, p. 6).

Apesar da expansão da equipe e do aumento do número de estudantes com deficiência, conforme divulgado na matéria do jornal, os serviços disponíveis se restringiam ao diagnóstico e à orientação das escolas. Mantinha-se, assim, a dependência da Rede Estadual e de instituições especializadas, em razão da transferência dos demais serviços para o Centrinho da Saúde Municipal (Corrêa, 2005). Nesse contexto de fragilidade estrutural e de ausência de atendimento direto na Reme, o ano de 1993 representa um marco na tentativa de reorganização da educação especial em Campo Grande.

No cenário nacional, em 1993, foi elaborado e concluído o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja finalidade era assegurar o acesso a conteúdos mínimos de aprendizagem para todos os brasileiros até o final da década (Brasil, 1993). Em Campo Grande, com as mudanças ocorridas na gestão municipal, estabeleceu-se uma articulação entre a educação especial e o setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, resultando na criação do Núcleo de Educação Especial, vinculado ao Departamento de Ensino da Reme (Neres; Corrêa, 2009; Corrêa, 2005).

Siqueira (2020) descreve que, em 1993, foi implantado o Núcleo de Educação Especial, estruturado em subdivisões conforme as áreas de atuação das equipes, como deficiência auditiva, mental, visual e física. No ano seguinte, criou-se uma equipe itinerante para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem e suspeitas de deficiência nas escolas. Contudo, devido à falta de estrutura da Rede Municipal, os casos mais complexos continuaram sendo encaminhados para a Rede estadual.

Mesmo incipiente, essa reorganização marcou o início da transição de uma lógica centrada no encaminhamento para instituições externas para a tentativa de estruturação de serviços próprios na Rede Municipal, processo que seria intensificado com novas diretrizes, em 1994, e com a implementação das primeiras salas de recursos na Reme. Em 1995, duas salas foram criadas para o atendimento de estudantes com deficiência auditiva. Nos anos de 1996 e 1997, essa estrutura foi expandida para atender também os estudantes com deficiência intelectual (Neres; Corrêa, 2009).

Neres e Corrêa (2009) explicam que a abertura das salas de recursos ocorreu como consequência do fortalecimento do movimento da escola para todos, que se intensificou nos anos 1990. Inserido nesse contexto, também se desenvolveu o processo de municipalização do ensino fundamental, previsto nas diretrizes da política educacional brasileira. Esse cenário contribuiu para o aumento da demanda pelos serviços de educação especial, acompanhando a expansão das Redes municipais de ensino.

Ainda em 1997, a Secretaria Municipal de Educação (Semed) promoveu a reorganização administrativa da área, transferindo a educação especial para a Divisão de Apoio Pedagógico do Departamento de Educação. De acordo com Muniz (2006, p. 112), “foi somente nesse período que se viabilizou a materialização dos serviços oferecidos pela Rede Municipal de Educação”. Ainda conforme Muniz (2006), como parte desse processo de estruturação e ampliação do acesso, ainda naquele ano, a administração municipal adquiriu veículos específicos destinados ao transporte dos estudantes público-alvo da educação especial.

Essa movimentação é corroborada por Corrêa (2005), que destaca que, diante da demanda crescente por atendimento aos estudantes da educação especial, a Semed de Campo Grande implementou uma política de apoio pedagógico específica para os estudantes com deficiência. Essa política incluiu a organização dos atendimentos e a capacitação de professores.

Nesse mesmo contexto, foi instituído o Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande pela Lei n.º 3.404, de 1º de dezembro de 1997 (Campo Grande, 1997), posteriormente revogada e substituída pela Lei n.º 4.507, de 17 de agosto de 2006, reorganizando o sistema municipal de ensino (Campo Grande, 2006).

A partir de 1998, a Semed começou a receber repasses de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esses recursos foram destinados à capacitação de professores e à aquisição de equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos, além de materiais de consumo e transporte escolar. Esse financiamento viabilizou o funcionamento das salas de recursos, concretizando uma estratégia de ação do Estado nas políticas públicas de educação especial (Corrêa, 2005).

Em 1999, ocorreram avanços tanto no âmbito local quanto nacional relacionados à educação especial. Segundo Muniz (2006), naquele ano, houve uma ampliação das atividades de educação especial na Reme de Campo Grande, com a implementação de práticas como ensino itinerante, disponibilização de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), núcleos de produção de materiais em Braille e tipos ampliados, além da oferta de transporte escolar adaptado.

No mesmo período, a nível nacional, foi publicado o Decreto n.º 3.298/1999, regulamentando a Lei n.º 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da “Pessoa Portadora de Deficiência”. Esse marco legal reafirmou o caráter complementar da educação especial em relação ao ensino regular, fortalecendo-a como uma modalidade com atuação transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Em âmbito municipal, no ano de 2000, a implementação dos serviços de educação especial foi reforçada pela Resolução da Semed n.º 31, que estabeleceu as normas de funcionamento da educação especial na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da Reme, alinhando-se com diretrizes nacionais preexistentes, como a Política Nacional de Educação Especial (1994), a LDBEN n.º 9.394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para Adaptações Curriculares (1999), assim como a Deliberação do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul n.º 4.827/1997 (Corrêa, 2005).

Na sequência, o município intensificou o processo de estruturação normativa e institucional da educação especial na Reme, em consonância com as diretrizes nacionais estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2001. Essa resolução orientava os sistemas de ensino a matricularem todos os estudantes, assegurando condições para a aprendizagem e o atendimento às necessidades educacionais “especiais”.

Nesse contexto, foram publicados quatro documentos importantes para o aprimoramento da política local de educação especial. O primeiro deles foi o Decreto n.º 8.510, de 9 de agosto de 2002, que promoveu uma reestruturação administrativa no organograma da Semed, incluindo a Divisão de Políticas e Programas para Educação Especial como instância responsável por planejar, coordenar e acompanhar as ações voltadas a essa modalidade de ensino. Esse passo representou o fortalecimento institucional da área no âmbito da gestão educacional municipal (Brasil, 2002).

Ainda em 2002, a Deliberação n.º 77, de 5 de dezembro, publicada pelo CME, tratou especificamente da educação dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Essa deliberação se destacou por reconhecer formalmente os princípios que orientam a oferta da educação especial no município, sinalizando a importância da inclusão educacional como direito e política pública (Campo Grande, 2002).

Dando continuidade a esse processo, no ano seguinte, foram publicadas duas outras normativas que aprofundaram a organização da educação especial no município. Uma delas, a Resolução Normativa Semed n.º 56, de 4 de abril de 2003, atualizou as normas de funcionamento da modalidade, estabelecendo as diretrizes para a atuação das salas de recursos multifuncionais, ensino itinerante, salas de enriquecimento curricular, intérpretes de Libras, Núcleo de Produção Braille e Tipos Ampliados, atendimento domiciliar, hospitalar e educação profissional (Campo Grande, 2003b).

A outra normativa, o Decreto n.º 4.067, de 15 de agosto, oficializou a criação do Centro Municipal de Educação Especial, atribuindo-lhe a denominação de Centro Municipal de Educação Especial Amilton Garai da Silva. A criação dessa unidade simbolizou um marco na centralização, na especialização e no fortalecimento dos serviços voltados à educação especial no município, um espaço de referência para o atendimento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Campo Grande, 2003a).

Em 2006, durante a gestão do prefeito Nelson Trad Filho, filiado, à época, ao PMDB, foi criada a Divisão de Educação Especial (DEE), marcando o início de uma gestão mais sistematizada e técnica dos serviços voltados ao público da educação especial. Simultaneamente, instituíram-se seis Núcleos Municipais de Apoio Psicopedagógico

(Numaps), com o objetivo de coordenar os processos pedagógicos relacionados ao AEE, realizar a identificação dos estudantes com deficiência nas classes comuns e oferecer apoio psicopedagógico conforme suas necessidades (Campo Grande, 2006).

No cenário nacional, os anos de 2007 e 2008 também trouxeram importantes referências normativas que influenciaram diretamente as políticas locais. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, reafirmou os compromissos do Governo Federal com a Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência e incorporou as diretrizes do programa Todos pela Educação, estabelecidas pelo Decreto n.º 6.094/2007 (Brasil, 2007a).

Em 2008, a PNEE-PEI, publicada pelo MEC, reforçou o entendimento da educação especial como modalidade transversal, orientada por princípios inclusivos. O Decreto Federal n.º 6.571/2008 instituiu o direito ao AEE no contraturno escolar e obrigou a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos para a efetivação dessa modalidade de ensino (Brasil, 2008b).

Com base nesse arcabouço normativo, o município de Campo Grande, por meio do DEE, iniciou, em 2008, a implantação das salas de recursos multifuncionais em diversas unidades escolares da Reme, visando oferecer atendimento especializado aos estudantes com deficiência.

No ano de 2009, foram publicadas duas normativas municipais complementares. A Resolução Semed n.º 127, de 1º de junho, regulamentou o funcionamento das salas de recursos multifuncionais no âmbito da Reme, definindo diretrizes para sua organização, objetivos e público-alvo (Campo Grande, 2009a). Em sequência, a Resolução Semed n.º 128, também de 1º de junho, dispôs sobre a atuação de professores auxiliares e profissionais de apoio, estabelecendo as atribuições e os critérios para sua atuação nas unidades escolares da Reme (Campo Grande, 2009b).

Apesar das melhorias observadas com a implementação dessas normativas, nenhuma das duas resoluções tratou especificamente da formação continuada dos docentes, o que evidenciou uma lacuna no processo de desenvolvimento da educação inclusiva. O foco dos documentos voltou-se à organização administrativa e operacional dos serviços, com ênfase na estruturação física e no suporte direto aos estudantes, sem, contudo, assegurar dispositivos normativos sobre o preparo pedagógico dos profissionais envolvidos.

Naquele mesmo ano, o CNE, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, estabeleceu diretrizes normativas para o AEE nas escolas comuns, reafirmando a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir o acesso, a permanência, a participação e

a aprendizagem de todos os estudantes, com ênfase no papel da escola regular como espaço privilegiado da educação inclusiva.

Em 2013, a Resolução Semed n.º 148, de 4 de setembro, ampliou o espaço da educação de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da Reme, incluindo, pela primeira vez, menções à educação infantil. Essa normativa revogou resoluções anteriores (n.º 56/2003, n.º 127/2009 e n.º 128/2009), propondo um reordenamento das diretrizes de atendimento. Contudo, a Semed identificou, no ano seguinte, a necessidade de reformular essa regulamentação, o que resultou na publicação da Resolução Normativa n.º 154/2014, que revogou a anterior e instituiu um conjunto de orientações para o AEE no município. Assim, o AEE foi definido como um conjunto articulado de serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, a serem ofertados de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes público da educação especial, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais.

Conforme descrito por Maciel (2020), além do serviço prestado nas salas de recursos multifuncionais, há outros profissionais que compõem o quadro de atendimento à pessoa com deficiência na escola comum. Nesse contexto, os assistentes de inclusão escolar se destacam por realizarem atividades auxiliares de natureza socioeducativa. Segundo a autora, esses profissionais oferecem apoio direto a alunos com TGD, especialmente no que diz respeito às necessidades básicas, como alimentação, higiene e mobilidade, o que garante condições de permanência, segurança e dignidade no ambiente escolar (Maciel, 2020).

Nesse contexto de ampliação do apoio à inclusão escolar, observa-se o reforço dessa política por meio de marcos legais em âmbito federal, como a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Posteriormente, o Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014, regulamentou essa Lei, detalhando as atribuições dos profissionais de apoio escolar (Brasil, 2014a).

Em âmbito local, a Reme seguiu as diretrizes da PNEE-PEI e de legislações subsequentes, incorporando profissionais de apoio para viabilizar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência. Para compreender melhor o papel desses profissionais no processo de inclusão escolar, conforme a pesquisa realizada em nível nacional, Bezerra (2020, p. 673) observa que

O profissional de apoio à inclusão escolar, cuja designação não é unívoca, tem funções específicas de cuidado e de monitoria dos alunos público-alvo

da educação especial, consideradas a legislação e diretrizes oficiais, não sendo de sua competência questões curriculares e didático-pedagógicas.

Além das limitações legais e funcionais, a rotatividade e a descontinuidade desses profissionais comprometem o processo de inclusão escolar desses estudantes. Nesse sentido, a pesquisa de Souza *et al.* (2012) no Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba-MS evidencia que esse profissional muitas vezes se converte em um simples acompanhante ou vigilante do aluno com deficiência, com a finalidade de garantir que ele “não atrapalhe a rotina escolar” (Souza *et al.*, 2012, p. 644).

Os autores concluem que o trabalho desenvolvido pelos auxiliares ainda é pouco compreendido e, muitas vezes, não representa uma prática realmente inclusiva, uma vez que os professores regentes tendem a transferir toda a responsabilidade pela educação dos alunos com deficiência aos monitores, distanciando-se desse processo e, por vezes, até ignorando esses estudantes. Nesse cenário, é comum que coexistam duas práticas distintas: a do monitor e a do professor regente (Souza *et al.*, 2012).

Nesse período, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Seesp, emitiu as Notas Técnicas n.º 19/2010 e n.º 24/2013, que indicaram diretrizes para a organização do AEE e para a definição das funções dos profissionais de apoio. Também destacaram a necessidade de acompanhamento especializado para estudantes com TEA, detalhando as funções e os requisitos para esses profissionais.

A Nota Técnica n.º 19/2010 afirma que:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (Brasil, 2010b, p. 46).

Na organização e na oferta desses serviços, a referida nota destaca que devem ser considerados os seguintes aspectos:

[...] Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante público-alvo da educação especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. [...] Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais

diferenciadas ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno [...] (Brasil, 2010b, p. 46).

A pressão de grupos familiares e da sociedade civil contribuiu para a aprovação da Lei n.º 12.764, em 2012, conhecida como a Lei de Proteção à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que introduziu o termo “acompanhante especializado”, alterando a percepção sobre o profissional de apoio. Como disposto na Lei, no art. 3º

“São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista,
§ 1º: ‘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).

A referida lei teve grande repercussão social e ampla veiculação midiática, popularizando o termo “acompanhante especializado”, considerado uma conquista pelos grupos e familiares envolvidos com a causa do TEA. No entanto, “o termo, agravou as confusões já (re)produzidas no espaço escolar”, conforme analisa Bezerra (2020, p. 680).

Em resposta à legislação, o MEC, por meio da Secadi, emitiu a Nota Técnica n.º 24/2013, com orientações aos sistemas de ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012. Essa nota esclarece que, no art. 3º, parágrafo único, a referida lei assegura aos estudantes com TEA o direito a um acompanhante, desde que comprovada sua necessidade. Acrescenta ainda que:

Esse serviço deve ser compreendido à luz do conceito de adaptação razoável [...]. O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional, deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (Brasil, 2013b, p. 15).

Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio:

Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; – Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; – Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares [...] (Brasil, 2013b, p. 15).

A Lei de Proteção à Pessoa com TEA foi regulamentada em 2014, por meio do Decreto Federal n.º 8.368, que manteve o termo “acompanhante especializado” e detalhou suas funções no ambiente escolar. As funções estabelecidas foram alinhadas ao que já estava

previsto na Nota Técnica n.º 24/2013, com o acréscimo de apoiar a interação social (Brasil, 2013b). No entanto, deixou de normatizar os critérios de formação do acompanhante, o que levantou questionamentos sobre a capacidade desses profissionais de oferecer apoio adequado aos estudantes com TEA ou deficiência, especialmente na ausência de formação pedagógica especializada (Bezerra, 2020).

A LBI, Lei n.º 13.146/2015, embora não seja uma legislação específica da educação, regulamentou a expressão “profissional de apoio escolar”, usada desde a implementação da PNEE-PEI. A LBI deixou claro que esse profissional não deve invadir áreas de atuação específicas de professores e profissionais da saúde, restringindo sua atuação às funções de cuidado. Conforme definido pela LBI,

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, p. 1).

Antes da divulgação da LBI, a Semed publicou a Resolução n.º 154/2014, que dispõe sobre a educação de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação em todas as etapas e modalidades da educação básica na Reme de Campo Grande. A resolução estabelece diretrizes específicas para assegurar a inclusão escolar desses estudantes, promovendo a igualdade de oportunidades e a acessibilidade. Define a organização do AEE, detalha as funções dos profissionais de apoio e reforça a importância do acompanhamento especializado para alunos com TEA. Também atribui às unidades escolares a responsabilidade pela manutenção dos recursos de acessibilidade, como mobiliários adaptados e tecnologias assistivas, necessários para o atendimento adequado desses alunos (Campo Grande, 2014).

Em 2018, a Semed publicou a Resolução n.º 184, de 31 de janeiro, que dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Reme de Campo Grande. O art. 7º da resolução estabelece que “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”. Também estabelece diretrizes que orientam a estruturação dos serviços de apoio especializado, assegurando que as escolas estejam preparadas para atender esses estudantes (Campo Grande, 2018a).

No entanto, ainda em 2018, a Resolução n.º 184 foi revogada pela Resolução Semed n.º 188, de 13 de novembro, que redefiniu as atribuições institucionais relativas à educação

especial no âmbito municipal. Essa norma atribuiu à DEE a incumbência de acompanhar e apoiar o processo de inclusão dos estudantes público da educação especial, além de avaliar, orientar e, quando necessário, encaminhar esses estudantes para atendimento especializado com profissionais da área da saúde. Além disso, a DEE ficou responsável por certificar as competências laborais de estudantes com laudos médicos que atestem deficiência, TGD, incluindo o TEA e altas habilidades/superdotação, bem como por promover formação continuada em serviço aos docentes que atuam com esse público (Campo Grande, 2018b).

Em âmbito nacional, o ano de 2019 foi marcado por mudanças estruturais no MEC, com a extinção da Secadi e a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, conforme disposto no Decreto n.º 9.465/2019. Essa nova estrutura organizacional passou a incorporar, entre outras, as diretorias de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e de Modalidades Especializadas e Tradições Culturais Brasileiras (Brasil, 2019).

A justificativa oficial para essa reorganização foi a adequação da estrutura regimental do MEC, com remanejamento e transformação de cargos comissionados, conforme previsto no próprio decreto. No entanto, especialistas e setores da sociedade civil interpretaram a extinção da Secadi como um enfraquecimento das políticas voltadas à diversidade e inclusão educacional, uma vez que a secretaria extinta era responsável por promover ações voltadas à educação inclusiva, à valorização da diversidade e aos direitos humanos (Brasil, 2019).

Essa mudança estrutural no MEC, com a extinção da Secadi e a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, conforme o Decreto n.º 9.465/2019, ocorreu durante o governo de Jair Bolsonaro, que teve início em 1º de janeiro de 2019. O decreto foi assinado em 2 de janeiro de 2019, nos primeiros dias da nova gestão, e refletiu uma reestruturação administrativa alinhada às diretrizes políticas daquele governo, especialmente no campo educacional (Brasil, 2019). A justificativa oficial foi a reorganização interna do MEC, mas muitos especialistas interpretaram a medida como uma mudança de enfoque nas políticas de diversidade e inclusão.

Evidencia-se que a trajetória da educação especial na Reme de Campo Grande-MS, particularmente no período de 2018 a 2020, foi marcada por iniciativas que buscaram alinhar as diretrizes locais às normativas nacionais, estruturando um modelo de atendimento que dialogasse com os princípios da inclusão. À luz das análises de Corrêa (2005), Muniz (2006), Corrêa e Neres (2009) e Neres (2010), compreende-se que o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva envolve um processo contínuo de articulação entre os marcos legais, os compromissos institucionais e as especificidades locais. Mais do que uma adequação às

orientações globais ou nacionais, a inclusão escolar requer o fortalecimento das ações em nível municipal, com ênfase na formação de profissionais, na construção de Redes de apoio e na implementação de práticas pedagógicas capazes de garantir o direito à educação de todas as pessoas. É nessa conjuntura que, em consonância com o PNE (2014-2024), instituído pela Lei n.º 13.005/2014 (Brasil, 2014b), foi aprovado o PEE-MS (2014-2024), sancionado no governo de André Puccinelli, do PMDB, atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB), por meio da Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014 (Mato Grosso do Sul, 2014).

Conforme estabelece o art. 9º da referida Lei: “Os planos municipais de educação deverão ser elaborados ou adequados em alinhamento ao PNE e ao PEE-MS, para que as metas e estratégias sejam cumpridas na próxima década” (Mato Grosso do Sul, 2014). Em conformidade com essa diretriz, após seis meses, foi aprovado o PME (2015-2025), por meio da Lei n.º 5.565, de 23 de junho de 2015, no governo de Gilmar Antunes Olarte (2014-2015), do Partido Progressista (PP) (Campo Grande, 2015).

É importante destacar que a mencionada Lei que aprova o PME de Campo Grande (2015-2025) define, em seu art. 2º, diretrizes como: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho e cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB, que assegure a expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos(as) profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Campo Grande, 2015).

Entre as diretrizes, destaca-se a universalização do atendimento escolar, que remete à CF de 1988, segundo a qual a educação é direito de todos. Portanto, é dever do Estado garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, incluindo aqueles da educação especial. Após essas considerações, apresenta-se, a seguir, como se constituiu o monitoramento e a avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025).

2.3 Monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial

O art. 3º da Lei n.º 5.565/2015 estabelece que o PME de Campo Grande (2015-2025) será objeto de monitoramento contínuo e de avaliações bianuais das suas 20 metas e estratégias, realizados pela CMMA-PME. Esta comissão foi instituída pelo Poder Executivo, composta pelas seguintes instâncias: a Secretaria Municipal de Educação, a Comissão de

Educação do Poder Legislativo Municipal, o CME, o Fórum Municipal de Educação, a SED, o Ministério Público (MP), a ACP¹⁰, a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems) e representantes de universidades (Campo Grande, 2015).

Essa estrutura de monitoramento contínuo e avaliações bianuais permite a participação de diversos segmentos envolvidos com a educação no município. O art. 5º do Regimento Interno da CMMA-PME prevê: “IV – realizar bianualmente Audiência Pública para apresentação e aprovação do Relatório da Avaliação do PME com os resultados do cumprimento das metas e estratégias [...]” (Campo Grande, 2016, p. 5). Além disso, o art. 6º define como competências da CMMA-PME:

- I – monitorar e avaliar bianualmente os resultados da educação em âmbito municipal, com base em fontes de pesquisas oficiais: INEP, IBGE, PNAD, Censo Escolar, IDEB entre outros;
- II – analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;
- III – divulgar bianualmente os resultados do monitoramento e das avaliações do cumprimento das metas e estratégias deste Plano Municipal de Educação (PME) nos respectivos sítios institucionais da internet, nas instituições de ensino instaladas no município e em outros meios de divulgação que a Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do PME (CMMA-PME) entender necessários (Campo Grande, 2015, p. 1).

O texto do PME de Campo Grande (2015-2025), ao apresentar, inicialmente, uma análise situacional, destaca que, nos 10 anos anteriores à sua publicação, “ganhou força o debate sobre a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva” (Campo Grande, 2015, p. 70-71). Esse movimento foi impulsionado pela CDPD, outorgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. No Brasil, a convenção foi outorgada pelo Decreto n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009, com força de Emenda Constitucional.

Ainda segundo o PME de Campo Grande (2015-2025), a publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, foi um marco importante. Essa política define a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, realiza o AEE, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008b). Além disso, retoma o conceito preconizado na CF de 1988 de que a educação especial deve ser efetivada por meio do AEE (Campo Grande, 2015).

O documento também explicita que o público da educação especial compreende as pessoas com deficiência, com TGD e com altas habilidades ou superdotação. Os pressupostos

¹⁰ Segundo Conde (2021), a ACP, criada em 1952, ao longo dos anos, consolidou-se como uma das protagonistas na defesa dos interesses da educação em Campo Grande, especialmente na resistência contra políticas que ameaçam a autonomia e a participação dos educadores na gestão escolar.

apresentados da educação especial “referem-se a um processo de implementação de políticas em prol do fortalecimento da perspectiva da educação inclusiva” (Campo Grande, 2015, p. 73).

Nesse contexto, a Meta 4 – Educação Especial é uma das 20 metas do PME de Campo Grande (2015-2025), desdobrada em 32 estratégias que abrangem, entre outros aspectos, a formação continuada de professores; a oferta da educação bilíngue, utilizando a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita para os estudantes surdos; a adequação arquitetônica para garantir que todas as instituições escolares sejam acessíveis; e a garantia de transporte acessível, assegurando que os estudantes com deficiência possam frequentar as escolas regulares.

A Meta 4 também estabelece prioridade de matrícula para crianças com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos, além de prever a chamada pública para a inclusão de pessoas com deficiência e TGD atendidas pelo BPC, na educação regular e no AEE (Campo Grande, 2015).

Como afirmam Michels e Garcia (2014), a Meta 4 é fruto das lutas e dos debates dos movimentos sociais, que buscam políticas direcionadas à educação especial, abrangendo aspectos de estrutura, organização e financiamento para estudantes, professores e demais profissionais que atuam com as pessoas da educação especial, sobretudo com deficiência. Assim, a efetivação dessa meta requer ações contínuas que objetivem a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da educação, a formação para o trabalho e a construção da cidadania, elementos presentes nas diretrizes do PME (Campo Grande, 2015).

Scaff e Oliveira (2018) aprofundam essa discussão ao argumentar que o planejamento educacional, por sua natureza dinâmica e participativa, transcende a simples aprovação formal do plano. Enfatizam que esse processo precisa ser acompanhado de avaliações constantes para assegurar o alcance das metas e das estratégias estabelecidas.

Nesse sentido, Dourado (2017) ressalta que a etapa de monitoramento e avaliação é um processo complexo e multidimensional que se estende além da formulação do plano. O autor observa que essa fase envolve múltiplas variáveis, muitas vezes divergentes, que refletem diferentes concepções e interesses em disputa. Isso reforça o caráter desafiador da materialização de políticas públicas educacionais, e o monitoramento e avaliação do plano são influenciados por diversas forças políticas, sociais e institucionais.

No contexto municipal, a CMMA-PME elaborou e divulgou relatórios de monitoramento e avaliação nos períodos de 2016-2017, 2018-2019, 2020-2021 e 2022-2023,

conforme a legislação que instituiu o PME de Campo Grande (2015-2025). Ao longo desse período, os dados assinalam variações na implementação da Meta 4, evidenciando os desafios enfrentados pelo Sistema Municipal de Ensino.

Jannuzzi (2004) ressalta a importância de indicadores na gestão pública, enfatizando seu papel no planejamento, na formulação e na avaliação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo. A utilização desses indicadores permite identificar necessidades, avaliar a efetividade das ações implementadas e orientar ajustes nas estratégias, contribuindo diretamente para a promoção do bem-estar social.

Para o acompanhamento da Meta 4, o Inep estabeleceu os seguintes indicadores: 4A – Percentual da população de 4 a 7 anos com deficiência que frequenta a escola; 4B – Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência.

Após três anos da aprovação do PME de Campo Grande (2015-2025), a CMA-PME elaborou o primeiro Relatório Preliminar de Avaliação, referente ao período de 2016 a 2017. Esse relatório apresentou, entre outros aspectos, os indicadores vinculados à Meta 4, conforme disposto no quadro a seguir.

Quadro 4 – Indicadores do relatório de avaliação do ciclo 2016-2017

Indicador	Descrição	Meta Prevista	Dado Oficial	Fonte Oficial	Dado Municipal	Fonte Municipal
4A	Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.	100%	89%	PNE em Movimento – 1º Ciclo Inep 2016	88,9%	IBGE 2010
4B	Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.	100%	89,7%	PNE em Movimento – 1º Ciclo Inep 2016	28,42%	Censo Escolar 2016

Fonte: Elaborado pela autora, com base no relatório de avaliação do ciclo 2016-2017 (Campo Grande, 2018a)¹¹.

Esses indicadores foram utilizados até o relatório do 2º Ciclo de Monitoramento, em 2019. A partir dos relatórios subsequentes, foi acrescentado o indicador 4C – Percentual de

¹¹ Conforme o relatório de monitoramento, quando se refere ao “dado oficial”, a fonte do indicador é o PNE em Movimento – 1º Ciclo Inep-2016. Já o “dado municipal” considera como fonte do indicador o IBGE (2010) ou o Censo Escolar (2010).

matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE (Brasil, 2020).

O percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequentava a escola atingiu 89%, segundo o dado oficial. Já o dado municipal registrou 88,9% (Campo Grande, 2018). Conforme o relatório de monitoramento, esse resultado é atribuído ao processo de atendimento às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Considera também “[...] a migração desses estudantes nas Redes de Ensino e o desenvolvimento global de cada indivíduo, que precisa ser amplamente assegurado” (Campo Grande, 2018a, p. 40). No entanto, a meta prevista de 100% nesse indicador não foi alcançada no ciclo 2016-2017. Esse dado sugere a existência de barreiras no acesso à educação que precisam ser superadas, especialmente no que diz respeito à identificação, à busca ativa e à permanência desses estudantes na escola.

O relatório de monitoramento informa que a DEE da Semed realiza acompanhamento rotineiro nos Centros de Educação Infantil (Ceinfis) e nas escolas, atendendo às necessidades específicas das crianças que são o público-alvo da educação especial, no que se refere a materiais e recursos voltados à remoção de barreiras no processo educativo (Campo Grande, 2018).

Mais crítico, no entanto, é o panorama apresentado pelo indicador 4B. Enquanto o dado oficial indica que 89,7% dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação estavam matriculados em classes comuns do ensino regular ou na EJA, o dado municipal revela um percentual muito inferior: apenas 28,42%. Essa discrepância pode estar relacionada à defasagem dos dados municipais, à baixa cobertura de políticas de inclusão em classes comuns ou ainda à insuficiência de estrutura física e formação docente adequadas para garantir a permanência e a participação plena desses estudantes na Rede regular de ensino.

Nos termos do relatório de avaliação do ciclo 2016-2017,

[...] a política educacional no município prioriza a inclusão escolar por meio do fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais e pelo Apoio Pedagógico Especializado. Para tanto, oferece apoio pedagógico especializado e recursos, tais como tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, auxiliar pedagógico especializado, atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, assistente de inclusão escolar, tutor estagiário de Pedagogia, além de uma equipe técnica responsável por acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos nas unidades de ensino (Campo Grande, 2018b, p. 14).

Além disso, outro aspecto destacado pela CMA-PME se refere à articulação com a Secretaria Municipal de Saúde (Sesau), no tocante à distribuição e à substituição de recursos de locomoção para alunos já cadastrados no Ministério da Saúde, além da realização de encontros com famílias e profissionais da educação e da saúde, com o intuito de discutir estratégias de melhoria no atendimento (Campo Grande, 2018b).

Ainda que essas iniciativas sejam importantes, o relatório aponta a necessidade de intensificar a divulgação do período de matrículas na modalidade EJA, para oportunizar o ingresso na escola, realizar adequações para garantir acessibilidade nas unidades escolares e, principalmente, atualizar e sistematizar os dados educacionais (Campo Grande, 2018b).

Em suma, constata-se que o município ainda enfrenta desafios no que se refere à universalização do acesso, à qualificação dos serviços de apoio prestados e à implementação de um sistema educacional inclusivo, conforme orienta a Meta 4 do PME. No biênio seguinte, correspondente aos anos de 2018 e 2019, foram sistematizados os dados referentes aos indicadores 4A e 4B do relatório de avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025), conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Indicadores do relatório de avaliação do ciclo 2018-2019

Indicador	Descrição	Meta Prevista	Dado Oficial	Fonte Oficial	Dado Municipal	Fonte Municipal
4A	Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola	100% (2018-2019)	–	*Sem informação oficial	–	*Sem informação oficial
4B	Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.	100% (2018-2019)	100%	MEC/Inep – Censo Escolar 2018-2019	100%	MEC/Inep – Censo Escolar 2018-2019

Fonte: Elaborado pela autora, com base no relatório preliminar de avaliação do ciclo (2018-2019) (Campo Grande, 2020, p. 12).

O Relatório Preliminar de Avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025), apresentado pela comissão referente ao ciclo 2018-2019, aponta uma lacuna no Indicador 4A. No período de 2018 a 2019, esse indicador não apresentou os dados para a meta estipulada, sendo acompanhado da descrição: “Nos faltam dados oficiais para o cálculo do indicador 4A” (Campo Grande, 2020, p. 12).

O relatório informa que as metas previstas para os anos de 2018 e 2019 do Indicador 4B, que avalia o “Percentual de estudantes de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da Rede Municipal de Ensino”, foram 100% atingidas, utilizando como fonte do indicador o MEC/Inep e o Censo escolar de 2018 e 2019 (Campo Grande, 2020, p. 12).

Chama a atenção a ausência de informações do indicador 4A, inclusive no que se refere ao dado municipal, o que evidencia uma incoerência: afirmar, no indicador 4B, o cumprimento de 100% da meta no período se torna insustentável, quando não há registros do número total de estudantes em idade escolar com deficiência fora da escola. Os dados revelam um descompasso entre o conhecimento do quantitativo de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência (indicador 4A) e o percentual de estudantes matriculados em classes comuns (indicador 4B).

Tal inconsistência compromete o monitoramento e a avaliação do PME, bem como a formulação de políticas de inclusão escolar. Portanto, é de suma importância que informações precisas e atualizadas pelos órgãos oficiais sejam utilizadas para realizar um acompanhamento consistente, assegurando a transparência e a consistência na coleta de dados, de modo que as avaliações e as decisões políticas sejam devidamente fundamentadas.

A seguir, apresentam-se os dados referentes aos indicadores da Meta 4 – Educação Especial, divulgados no Relatório de Avaliação do PME (2015-2025) do ciclo de 2020-2021. Observa-se que este relatório apresenta os percentuais separados correspondentes a cada Rede de ensino.

Quadro 6 – Indicadores do relatório de avaliação do ciclo 2020-2021

Indicador	Descrição	Meta Prevista	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Total	Ano
4A	Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola	100%	0,58	18,77	56,65	12,11	88,11	2020
4A	Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola	100%	0,53	20,90	54,88	23,67	99,98	2021
4B	Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA da educação	100%	0,38	20,63	63,90	8,25	93,16	2020

	básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades/ superdotação							
4B	Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades/ superdotação	100%	0,39	18,77	54,53	7,86	81,55	2021
4C	Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE	86	0,00	6,96	28,95	8,75	44,66	2020
4C	Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE	90	0,00	7,53	17,37	10,79	35,69	2021

Fonte: Elaborado pela autora, com base no relatório de avaliação do ciclo (2020-2021) (Campo Grande, 2022).

Com base nos dados do Quadro 6, observa-se que, no Indicador 4A, a meta prevista de 100% de frequência escolar foi parcialmente alcançada. O percentual total foi de 88,11% em 2020 e de 99,98% em 2021. Nota-se que a Rede Municipal concentrou a maior parte das matrículas, 56,65% em 2020 e 54,88% em 2021, embora haja leve redução entre os anos. A Rede Estadual apresentou crescimento discreto no período, enquanto a Rede Federal manteve participação residual. A Rede Privada ampliou o seu percentual de atendimento, passando de 12,11% em 2020 para 23,67% em 2021. Esses dados indicam ampliação gradual na frequência escolar, aproximando-se da meta estabelecida.

No Indicador 4B, que avalia o percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular, observa-se uma queda no total: de 93,16% em 2020 para 81,55% em 2021. Essa diminuição pode estar relacionada aos impactos da pandemia de covid-19, especialmente

quanto à manutenção da permanência e do acompanhamento pedagógico dos estudantes da educação especial nas classes comuns¹².

No Indicador 4C, relativo ao AEE, identifica-se queda nos percentuais totais: de 44,66% em 2020 para 35,69% em 2021. A Rede Municipal, mesmo permanecendo como a principal responsável pelo atendimento (de 28,95% para 17,37%), apresentou redução significativa, enquanto a Rede Estadual manteve percentuais inferiores a 8% em ambos os anos. A Rede Privada, por sua vez, apresentou pequeno aumento.

A análise do conjunto dos dados do Quadro 6 evidencia que, apesar da ampliação do acesso escolar, persistem limitações nos indicadores referentes à inclusão em classes comuns e ao AEE, o que indica desafios na efetivação da política de educação inclusiva no município.

Na sequência do monitoramento e da avaliação da Meta 4, foram sistematizadas as informações referentes aos anos de 2022 e 2023, conforme apresentadas no Quadro 7. Esses dados abrangem os indicadores de acesso de estudantes com deficiência, matrículas em classes comuns na educação básica de estudantes da educação especial e AEE do público da educação especial.

Quadro 7 – Indicadores do relatório de avaliação do ciclo 2022-2023

Indicador	Descrição	Meta Prevista	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Rede Privada	Total	Ano
4A	Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.	100%	0,50	19,34	48,60	20,96	90,48	2022
4A	Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola.	100%	0,36	19,34	57,30	19,34	96,67	2023
4B	Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.	100%	0,39	20,21	48,60	7,72	77,24	2022
4B	Percentual de matrículas em classes comuns do	100%	0,69	19,34	57,30	8,52	85,84	2023

¹² Para mais informações, sugere-se consultar Nozu e Kassar (2020) e Santos (2024).

	ensino regular e/ou EJA da educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades/ superdotação.							
4C	Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE.	94	0,00	0,43	49,98	25,96	76,37	2022
4C	Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE.	100%	0,00	0,23	58,44	12,12	70,79	2023

Fonte: Elaborado pela autora, com base no relatório de avaliação do ciclo 2022-2023 (Campo Grande, 2024).

Com base nos dados do Quadro 7, referentes ao quarto ciclo de avaliação da Meta 4 do PME, observa-se que o indicador 4A, que mede o percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, passou de 90,48% em 2022 para 96,67% em 2023. Em ambos os anos, nota-se a predominância da Reme no AEE, seguida pelas Redes Privada e Estadual. A Rede Federal manteve participação residual, com 0,50% em 2022 e 0,36% em 2023. Embora ainda não tenha atingido a meta de universalização, o indicador apresenta avanço no acesso de estudantes com deficiência à escola conforme o indicador 4A.

Quanto ao indicador 4B, que se refere ao percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA, os dados indicam um aumento de 77,24% (2022) para 85,84% (2023), crescimento que demonstra maior acesso às classes comuns do ensino regular. A Reme continua sendo a principal responsável pelo cumprimento dessa meta, concentrando a maior parcela dos atendimentos, seguida pelas Redes estadual e privada. A Rede federal permanece com a participação inferior a 1% em ambos os anos.

O indicador 4C, que mede o percentual de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem AEE, apresentou uma variação negativa de 5,58 pontos percentuais, passando de 76,37% em 2022 para 70,79% em 2023. No mesmo período, observa-se que a Rede Privada ampliou o AEE, indicando maior adesão das

instituições privadas ao serviço. Essa diferença pode refletir dinâmicas distintas de oferta aos que necessitam do AEE nas Redes de ensino. Portanto, os dados do ciclo 2022-2023 evidenciam progressos no cumprimento das metas previstas, principalmente no que se refere ao acesso e às matrículas em classes comuns, conforme estabelecido nos indicadores da Meta 4. Porém, indicam a necessidade de atenção à manutenção e à ampliação do AEE, para garantir a materialização de um sistema educacional inclusivo.

Diante da sistematização e análise dos dados apresentados, observa-se a complexidade na materialização da Meta 4 do PME ao longo dos diferentes períodos avaliativos. Cada ciclo revelou avanços, limites e particularidades que refletem os desafios históricos, estruturais e pedagógicos enfrentados pela Rede pública de ensino para garantir o acesso, a permanência e o AEE ao público da educação especial.

Na sequência, apresenta-se a sistematização dos dados dos ciclos de monitoramento da Meta 4 – Educação Especial, com ênfase nas estratégias relacionadas ao acesso à educação básica e ao AEE aos estudantes da educação especial, conforme definidas no PME. Foram analisadas, especificamente, as Estratégias 4.4, 4.4.1, 4.8, 4.8.1 e 4.9 nos ciclos de 2016-2017, 2018-2019, 2020-2021 e 2022-2023.

O quadro a seguir sintetiza as informações extraídas dos relatórios de monitoramento do PME de Campo Grande. Ele permite visualizar a execução das estratégias da Meta 4 e a situação de execução em cada ciclo.

Quadro 8 – Estratégias da Meta 4 – Educação Especial (2017-2023)

Estratégia	2016-2017: Previsões orçamentárias	2016-2017: Estratégia realizada/não iniciada/em andamento	2018-2019: Previsões orçamentárias	2018-2019: Estratégia realizada/não iniciada/em andamento	2020-2021: Previsões orçamentárias	2020-2021: Estratégia realizada/não iniciada/em andamento	2022-2023: Previsões orçamentárias	2022-2023: Estratégia realizada/não iniciada/em andamento
4.4	Não contemplada	Realizada	Não se aplica	Concluída	–	Executada	–	Executada Em execução
4.4.1	Não se aplica	Em andamento	Não se aplica	Concluída	–	Executada	–	Executada Em execução
4.8	Não se aplica	Realizada	Não se aplica	Concluída	–	Executada	–	Executada Em execução
4.8.1	Não se aplica	Realizada	Não se aplica	Concluída	–	Executada	–	Executada Em execução
4.9	Não se aplica	Realizada	Não se aplica	Concluída	–	Executada	–	Executada Em execução

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações extraídas dos relatórios de monitoramento do PME de Campo Grande.

Com base nos dados do quadro, observa-se que algumas estratégias foram executadas desde o primeiro ciclo de monitoramento (2016-2017), como é o caso das Estratégias 4.4, 4.8, 4.8.1 e 4.9, classificadas como “realizadas”. A Estratégia 4.4.1, por sua vez, foi identificada como “em andamento” neste primeiro período. No ciclo subsequente (2018-2019), houve avanços no cumprimento, com todas as estratégias monitoradas classificadas como “executadas”, incluindo a 4.4.1, anteriormente em fase de execução.

No ciclo 2020-2021, nota-se a continuidade dessas ações, com todas as estratégias novamente indicadas como “executadas”, o que sugere a materialização de práticas voltadas ao acesso à educação básica e ao AEE na Reme. Contudo, destaca-se que, tanto neste ciclo quanto no mais recente (2022-2023), não foram apresentadas previsões orçamentárias, o que evidencia uma lacuna para o monitoramento do PME e a formulação de políticas de educação inclusiva.

O Capítulo 2 mapeou, em primeiro lugar, o perfil sociodemográfico e econômico de Campo Grande, evidenciando o crescimento urbano e a expansão da Reme. Em seguida, traçou a trajetória da educação especial na Reme, desde as iniciativas pioneiras de instituições civis até a definição de marcos normativos e administrativos — da criação do Núcleo de Educação Especial à instituição de divisões, decretos e resoluções que aperfeiçoaram o AEE. Nesse contexto, apresentou o monitoramento e avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025), a composição da CMMA-PME, os indicadores da Meta 4 de acesso e matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns e AEE, assim como os resultados dos quatro ciclos avaliativos.

Ainda que os relatórios apresentem dados referentes à formalização de políticas de inclusão escolar e ampliação de serviços, persistem lacunas relativas à disponibilização de dados oficiais, à previsão orçamentária e à continuidade do atendimento, o que assinala a necessidade de fortalecer a articulação interinstitucional, garantir recursos financeiros e consolidar a formação docente para efetivar de fato a educação inclusiva.

No Capítulo 3, a discussão volta-se ao processo de materialização da Meta 4 – Educação Especial do PME, com foco no acesso à educação básica e no AEE aos estudantes da educação especial, considerando-se, sobretudo, as entrevistas realizadas.

CAPÍTULO III – MATERIALIZAÇÃO DA META 4 – EDUCAÇÃO ESPECIAL DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE-MS (2015-2025)

Este capítulo é dedicado à análise das entrevistas realizadas, com o objetivo de apreender o processo de materialização da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande (2015-2025) na Reme. Tal processo é entendido como uma etapa posterior à formulação do PME de Campo Grande (2015-2025), embora articulado (Dourado, 2017). O foco da análise recai sobre o acesso à educação básica e ao AEE aos estudantes da educação especial.

As entrevistas foram conduzidas com representantes de segmentos relacionados à educação especial: um representante da Semed, um do CME e um da ACP. Esses segmentos integram a CMMA-PME de Campo Grande (2015-2025). Vale reforçar que a escolha dos entrevistados decorre das funções de seus respectivos órgãos públicos. Ou seja, a Semed é o órgão responsável pela coordenação das políticas de educação especial da Reme de Campo Grande; o CME é um conselho que compõe o Sistema Municipal de Ensino e atua como órgão normativo; e a ACP é a entidade representativa dos trabalhadores da educação.

Para fins de identificação no texto, os entrevistados foram nomeados da seguinte forma: o representante da Semed como “Entrevista 1 (E1)”, o representante do CME como “Entrevista 2 (E2)” e o representante da ACP como “Entrevista 3 (E3)”. Todos têm formação em Educação Superior, com graduação em Pedagogia, entre outras licenciaturas. As entrevistas (Apêndices B, C e D) foram transcritas e sistematizadas pela autora para identificação dos conteúdos presentes e posterior análise.

O tratamento dos dados fundamentou-se na análise de conteúdo conforme definida por Campos (2004, p. 613), que a compreende como produzir inferências sobre o texto objetivo, isto é, “[...] embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção”. Segundo o autor, há várias possibilidades de recorte a serem utilizadas, sendo a análise temática (temas), que utiliza sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise, a mais frequentemente utilizada.

Para o desenvolvimento das análises, foram selecionadas as seguintes unidades temáticas: 1. Elaboração do Plano Municipal de Educação de Campo Grande-MS (PME-CG); 2. Monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação 2015-2025; 3. Estratégias da Meta 4 - Educação especial do PME-CG; 4. Recursos financeiros previstos para a execução da Meta 4 do PME-CG 2015-2025.

As discussões e análises subsequentes, organizadas a partir dos dados coletados, oferecem uma visão detalhada dos relatos dos entrevistados.

3.1 Elaboração do PME de Campo Grande (2015-2025)

Considerando a importância da elaboração coletiva de um plano de educação como um instrumento fundamental da política educacional (Dourado, 2017), a primeira questão referiu-se à participação dos entrevistados na elaboração do PME de Campo Grande:

Não participei da elaboração do PME, somente do PEE. Do PME participei de uma reunião do monitoramento, só não me lembro do ano (E1, 2023).

Não participei. Nessa época, eu trabalhava na escola na função de professora da sala de recursos multifuncionais na Rede Municipal (E2, 2023).

Em 2015, acredito que não estava morando em Campo Grande. Considerando a realidade do nosso sindicato, acredito que o nosso sindicato acompanhou. Atualmente, temos acompanhado. A gestão anterior participou não só da elaboração, mas também da fiscalização, que é a fiscalização que deve acontecer na implementação do plano, que é o chamado monitoramento do plano. O sindicato participou efetivamente das condições de elaboração do Plano Municipal de Educação. Mesmo não estando aqui, consegui acompanhar, posteriormente, a participação do nosso sindicato (E3, 2023).

A ausência de participação direta dos entrevistados no processo de elaboração do PME de Campo Grande pode estar relacionada ao momento em que o plano foi formulado. À época de sua elaboração, os profissionais ainda não ocupavam os cargos ou funções que desempenham atualmente. Esse aspecto evidencia um traço recorrente das estruturas educacionais: as alterações nas coordenações e nas equipes técnicas tendem a fragilizar a continuidade da participação nos processos de formulação de políticas públicas.

Ainda que nenhum dos entrevistados tenha participado diretamente da elaboração do PME de Campo Grande, um deles destacou que o sindicato da categoria esteve presente no processo de construção do plano e, atualmente, acompanha o seu monitoramento. Essa constatação reforça a ideia de que a participação, como a do sindicato, pode garantir certa continuidade e coerência no processo de acompanhamento das políticas educacionais, mesmo quando há alterações nas pessoas que ocupam cargos estratégicos ao longo do tempo.

Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016) enfatizam a relevância da participação social e institucional tanto na formulação quanto, principalmente, no monitoramento e na avaliação dos planos de educação. No caso do PNE, por exemplo, os autores assinalam que a ampla participação social na sua elaboração foi decisiva para conferir legitimidade ao processo e

fortalecer o acompanhamento das ações planejadas.

A participação contínua de segmentos representativos da sociedade civil, como os sindicatos, é, portanto, fundamental para assegurar que as metas e estratégias previstas nos planos de educação sejam efetivamente cumpridas, além de contribuir para a proposição e o aprimoramento de políticas educacionais.

Outra questão refere-se ao alinhamento da Meta 4 – Educação Especial entre os Planos de Educação nacional, estadual e municipal, aspecto que foi reconhecido pelos três entrevistados. O Entrevistado 1 destacou que há esse alinhamento, observando que, embora algumas estratégias estejam definidas de forma distinta nos documentos, elas mantêm o mesmo conteúdo:

Algumas foram acrescentadas para complementar o que estava posto no PEE, como a 4.3.1 e a 4.3.2. As demais estão alinhadas com o PNE, mudando apenas os atendimentos, como implementação das ações dos Núcleos de Apoio e a criação de Centros Multidisciplinares de Apoio [nacional] (E1, 2023).

O Entrevistado 2 afirmou que há alinhamento entre os planos e explicou que, a partir do Plano Nacional de Educação, “os estados e municípios elaboraram seus respectivos planos conforme suas responsabilidades legais e demandas específicas, com a finalidade de atender à legislação nacional vigente”. Destacou, ainda, “a atuação de conselheiros nas comissões de monitoramento dos planos estadual e municipal”, o que, segundo o entrevistado, contribui para a articulação entre os diferentes órgãos educacionais (E2, 2023).

Para o Entrevistado 3, também há um alinhamento, considerando que os planos municipais e estaduais devem estar em consonância com o Plano Nacional. Ele se refere, contudo, às diferenças nos prazos de documentos: “O nacional vai até o ano que vem e o nosso, municipal, se estende até 2025 para o seu cumprimento, então eles estão alinhados” (E3, 2023).

As respostas dos entrevistados revelam, dessa forma, um consenso quanto ao alinhamento formal entre os Planos de Educação nacional, estadual e municipal, especialmente no que se refere à Meta 4 – Educação Especial. Tal convergência normativa, segundo os depoimentos, ocorreu por meio da reprodução e da adaptação das metas e estratégias do PNE nos planos estadual e municipal, observando-se as peculiaridades e demandas locais.

Como afirma Dourado (2016), é fundamental alinhar os diferentes níveis de planejamento educacional no país. O autor enfatiza que o PNE deve funcionar como referência para a elaboração dos planos estaduais e municipais, garantindo coerência entre

eles. Essa articulação é necessária para que os planos locais não se distanciem das metas e diretrizes nacionais e, ao mesmo tempo, preservem suas especificidades e necessidades próprias.

Contudo, ainda que o alinhamento normativo seja necessário, ele não garante, por si só, a efetividade das políticas no contexto escolar. Bonfim (2018) destaca os limites entre o plano formal e sua concretude. Para o autor, a existência de diretrizes alinhadas não assegura a efetividade das políticas, se não houver condições materiais adequadas, infraestrutura e articulação entre as políticas sociais. Assim, ainda que o alinhamento entre os planos seja desejável e necessário, ele não pode ser tomado como sinônimo de efetivação do direito à educação inclusiva.

Nesse sentido, Delevati (2021), ao analisar a PNEE-PEI, indica a ausência de diretrizes claras sobre a formação de professores e a articulação entre o ensino comum e o AEE como um dos principais obstáculos à efetivação de sistemas inclusivos. A autora também critica a manutenção de espaços segregados, muitas vezes sustentados por convênios com instituições privadas, o que contraria a proposta de inclusão escolar.

Diante disso, compreende-se que o alinhamento entre os planos de educação, embora fundamental do ponto de vista normativo e técnico, precisa ser acompanhado por mecanismos efetivos de monitoramento e avaliação. O reconhecimento da convergência entre os planos, portanto, deve ser entendido como um ponto de partida, e não de chegada, para a construção de políticas educacionais inclusivas.

O monitoramento e a avaliação, processos definidos na Lei n.º 13.005/2014, que aprova o PNE (2014-2024), e na Lei n.º 4.621/2014, que aprova o PME (2015-2025), conforme aqui já discutido, exigem condições objetivas para o cumprimento das metas e das estratégias e podem direcionar a elaboração de políticas educacionais. Os processos de proposição e materialização desses planos são complexos e não se efetivam de maneira linear, como afirmam Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016). Para tanto, considera-se a importância do processo de monitoramento e avaliação do plano, aspecto que foi questionado, na sequência, aos entrevistados.

3.2 Monitoramento e avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025)

Ao serem questionados sobre o monitoramento e avaliação do PME CG (2015-2025), os entrevistados assim se manifestaram:

Tem uma comissão que faz o monitoramento, e nesse ano [07/2023], ainda não se reuniu, mas já existem as tratativas para a realização dessa reunião, com previsão para o segundo semestre (E1, 2023).

O Conselho Municipal atua em uma Secretaria de Educação, verificando e tomando conhecimento do que é feito, como é feito e se estão sendo realizadas essas metas. E, até o momento, nós temos verificado que estão em consonância (E2, 2023).

Pois bem, no ano passado a gente ganhou a eleição do sindicato, temos uma nova gestão e temos um coletivo específico da educação especial. Ele está acompanhando, junto ao Fórum Estadual de Educação e ao Fórum Municipal, a implementação de suas exigências. A educação especial no município, embora tenha sofrido algumas alterações, tem o coletivo que acompanha as demandas (E3, 2023).

A resposta do Entrevistado 1 evidencia a existência de uma comissão responsável por acompanhar as metas e estratégias do PME de Campo Grande (2015-2025). No entanto, chama atenção o fato de que essa comissão ainda não havia se reunido até meados de 2023, o que pode enfraquecer o processo de acompanhamento do PME. O Entrevistado 2, representante do CME, por sua vez, enfatiza a atuação do órgão no acompanhamento das metas, no âmbito da Secretaria de Educação. Já o Entrevistado 3 informou que o sindicato vem acompanhando, no âmbito dos Fóruns Estadual e Municipal de Educação, as demandas da educação especial no município.

Essa divergência nas respostas reforça a importância da análise de Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016), para os quais o monitoramento e a avaliação permanentes são elementos fundamentais para assegurar a efetividade das metas e promover a articulação entre os diferentes níveis e sistemas de ensino. Nessa perspectiva, a ausência de monitoramento e avaliação “[...] afeta bastante a realização da própria política e, conseqüentemente, seus resultados” (Parente; Perez; Mattos, 2011, p. 26). Além disso, Alves, Alves e Viegas (2020) destacam que a efetividade das políticas públicas depende tanto da articulação entre os entes federados quanto da atuação ativa da sociedade civil organizada. Quanto maior for a representatividade nos espaços de deliberação e controle, maior será a corresponsabilidade na materialização e na avaliação dos planos.

Nesse contexto, destaca-se como ponto relevante a existência de um coletivo da educação especial no âmbito do sindicato, que atua em Rede com fóruns municipais e estaduais. Lemos (2019) reforça a importância da participação de atores sociais no monitoramento da educação especial, argumentando que a criação de Redes e fóruns contribui para a consolidação das políticas públicas, adequando-as às realidades locais. A atuação desses grupos evidencia a presença de uma Rede de acompanhamento diversificada, que vai

além das estruturas formais de gestão, inclui coletivos capazes de sugerir estratégias e pressionar por avanços no campo da inclusão.

Ainda assim, a ausência de reuniões regulares da comissão responsável, as percepções divergentes entre os representantes institucionais e a insuficiente articulação entre os atores envolvidos podem comprometer a efetividade da política voltada à educação especial. Essas lacunas indicam que o acompanhamento não deve se limitar a ações burocráticas ou formais: é necessário garantir processos contínuos, participativos e comprometidos com os princípios da equidade e da inclusão.

A presença constante da sociedade civil e de estruturas colegiadas contribui não apenas para a transparência e legitimidade das ações, mas também para o aprimoramento das políticas educacionais em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, fortalecer os espaços de escuta, articulação e controle social constitui condição indispensável para assegurar a concretização dos direitos educacionais dos estudantes da educação especial no município. Na próxima seção, os entrevistados expõem a respeito das estratégias específicas da Meta 4 – Educação Especial do PME voltadas ao acesso à educação básica e ao AEE.

3.3 Estratégias da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande (2015-2025)

Ao serem questionados sobre a execução das estratégias da Meta 4 – Educação Especial, o Entrevistado 1 se refere inicialmente à Estratégia 4.1, que estabelece:

4.1 acompanhar o repasse e a aplicação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por meio de Fóruns e Conselhos com representação de órgãos governamentais e não governamentais, contemplando segmentos de estudantes, pais e professores(as), durante a vigência deste PME (Campo Grande, 2015, p. 100).

O Entrevistado 1 relatou que o único acompanhamento foi a realização de reunião no dia 07/11/2022 com as instituições, “para iniciarmos a conversa sobre o repasse do Fundeb, visto que alegaram não receber nenhum recurso do município para o AEE. Aconteceu na sede da Feapae-MS [Federação das Apaes do Estado de Mato Grosso do Sul]” (E1, 2023).

Em relação à Estratégia 4.2, que visa “assegurar a matrícula de forma prioritária das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, da faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos, até o 6º (sexto) ano de vigência do PME” (Campo Grande, 2015), o mesmo entrevistado afirmou que “todas as crianças foram matriculadas, exceto aquelas cujas famílias exigiram vaga em escolas que não tinham vagas

para nenhuma criança” (E1, 2023). Essa resposta pode indicar que estudantes da educação especial não tiveram acesso à escola regular, o que não corresponde à proposta de inclusão escolar.

A Estratégia 4.3 do PME propõe:

[...] implantar, ampliar e implementar, na vigência deste PME, o AEE em suas diversas atividades, entre estas, as salas de recursos multifuncionais, com espaço físico e materiais adequados das escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e negras, nas etapas de educação infantil, ensino fundamental e médio (Campo Grande, 2015, p. 101).

O Entrevistado 1 mencionou que a estratégia “foi cumprida, mas não foram ampliadas as salas” (E1, 2023). E afirmou que “todas as salas de recursos têm acessibilidade” (E1, 2023), atendendo à Estratégia 4.3.1, que prevê:

[...] assegurar, nas construções de instituições escolares, o espaço físico com adequações arquitetônicas que respeitem as condições de acessibilidade, em acordo com a legislação vigente para a instalação de serviços de atendimento educacional especializado (Campo Grande, 2015, p. 101),

Na sequência, a Estratégia 4.3.2 prevê:

[...] implantar e implementar até o 2º ano (segundo) de vigência deste plano, “salas de recursos multifuncionais nas unidades de ensino e fomentar formação continuada de professores(as), por meio de curso presencial e à distância, para o atendimento educacional especializado [...]” (Campo Grande, 2015, p. 101).

Segundo o relato, “além da realização de orientações pedagógicas, grupos de estudo e acompanhamentos pelos técnicos de AEE e técnicos da Samed, foi realizado o Encontro Municipal da Samed” (E1, 2023). Essas ações indicam o cumprimento dessa estratégia, no sentido de fortalecer a formação continuada dos professores e qualificar o AEE na Reme.

Quanto à Estratégia 4.4, que visa “garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar [...]” (Campo Grande, 2015) a todos os estudantes da educação especial que necessitem do atendimento, assim respondeu:

Não foi ofertado a todos. Tem-se 4.035 alunos identificados e 1.785 frequentam o AEE de sala de recursos multifuncionais. Percebe-se que apenas 44% dos alunos são beneficiados por esse atendimento. Motivos: famílias não têm interesse em levar os filhos. Foi realizada reunião com o MP no dia 23 de novembro, pedindo apoio para acionar essas famílias, oferecemos vale-transporte para o AEE e tem os ônibus que funcionarão em 2024 (E1, 2023).

A resposta do entrevistado 1 mostra que, embora haja 4.035 estudantes da educação especial, apenas 1.785 frequentam o AEE nas salas de recursos multifuncionais, o que

corresponde a aproximadamente 44% de cobertura. Essa discrepância pode indicar que nem todos os estudantes que necessitam do AEE estão sendo devidamente atendidos, comprometendo o princípio da equidade previsto na PNEE-PEI (Brasil, 2008b).

Além disso, evidencia a necessidade de uma política sistemática de acompanhamento de estudantes, a fim de identificar com precisão aqueles que necessitam ou não do AEE.

A justificativa apresentada, de que muitas famílias não demonstram interesse em levar os filhos o AEE, indica um desafio que vai além da oferta institucional: envolve também aspectos sociais, culturais e de conscientização. A realização de reunião com o MP e a oferta de vale-transporte são estratégias importantes, mas é necessário fortalecer o diálogo com as famílias, promovendo ações intersetoriais que envolvam educação, assistência social e saúde, conforme orientam as políticas nacionais de inclusão.

Dessa forma, a resposta evidencia que a ausência desses estudantes no AEE não pode ser atribuída exclusivamente à falta de interesse familiar. Ao contrário, indica a necessidade de políticas mais efetivas de mobilização, informação e apoio às famílias, de modo a assegurar que o direito ao AEE seja garantido de maneira equitativa, contínua e socialmente sustentada.

Destaca-se também a resposta de que “não foi feito” (E1, 2023), ao que propõe a Estratégia 4.4.1. Ou seja,

[...] realizar chamada pública às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contempladas pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), na faixa etária obrigatória da escolaridade, para matrícula na educação regular e no atendimento educacional especializado complementar e suplementar (Campo Grande, 2015, p. 101).

A finalidade da Estratégia 4.5 é:

[...] implementar as ações dos núcleos de apoio, pesquisa e assessoria às escolas da educação básica, sempre que necessário, em articulação com instituições acadêmicas e áreas que fazem interface com a educação, com vistas a apoiar o trabalho dos(as) professores(as) com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Campo Grande, 2015).

O Entrevistado 1 destacou um esforço de articulação interinstitucional, com a “UFMS, clínicas de atendimento ao autismo, instituições para discussão sobre a política de atendimento” (E1, 2023). Essa iniciativa pode ser estratégica para fortalecer a política de formação de professores da educação especial.

Outra estratégia mencionada pela entrevistada é a 4.6, que define:

[...] ampliar a oferta de transporte acessível e a disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis, modalidades de ensino, que

contemplem as escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e negras (Campo Grande, 2015, p. 101).

O representante da Semed relatou que “o transporte acessível é somente para o AEE de sala de recursos” e que o “material didático é confeccionado pelo Núcleo Braille, incluindo recursos de tecnologia assistiva; as salas de recursos também confeccionam pranchas e chaveiros de comunicação alternativa”. Mencionou, ainda, que “foram adquiridos tablets, notebooks e outros itens financiados com recursos federais destinados às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)” (E1, 2023).

Cabe mencionar a Estratégia 4.7, também citada pela entrevistada:

[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a 1ª (primeira) língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como 2ª (segunda) língua, aos(as) alunos(as) surdos(as) e com deficiência auditiva, em classes bilíngues da escola comum, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na vigência deste PME (Campo Grande, 2015, p. 101).

O mesmo entrevistado afirmou que “a maioria dos nossos alunos ainda não domina a Libras. Nossos intérpretes atuam como instrutores mediadores, ensinando a Libras e o português. Os estudantes surdos frequentam a sala de recursos” (E1, 2023).

Sobre a Estratégia 4.7.2, que propõe ofertar no currículo do ensino fundamental a disciplina de Libras, em conformidade com a Lei n.º 10.436/2002, na vigência deste PME (Campo Grande, 2015, p. 101), o entrevistado 1 relata que “não foi cumprida”. Acrescenta que, atendendo à Estratégia 4.7.1, “todos os alunos surdos têm intérpretes” e que “todos os alunos cegos estão atendidos em suas necessidades, inclusive sala de recursos multifuncionais” (Estratégia 4.7.3).

Sobre a Estratégia 4.8, relata que foi “cumprida” e destaca que “a articulação é realizada pelo próprio professor, que atua 40h/a em sala de recursos. Com as instituições, o diálogo foi iniciado, para retomarmos essa articulação a partir de 2024” (4.8.1).

Em relação à Estratégia 4.9, a mesma prevê:

[...] fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude (Campo Grande, 2015, p. 102).

Informa que “as famílias foram muito participativas nessa estratégia, inclusive quando exigiram profissional de apoio, no início do ano, e na criação da comissão para criação do concurso para profissional de apoio. A articulação acontece também com o Conselho Tutelar, com o MP e a Secretaria da Saúde” (E1, 2023). Nesse contexto, a entrevistada evidencia a participação da família, e conforme destaca Soares (2019, p. 08): “A família é vista como a primeira entidade a oferecer a formação aos filhos, daí a sua participação ser de extrema importância para o processo de inclusão”.

Ao responder à mesma questão, o Entrevistado 2 afirmou que praticamente todas as estratégias foram executadas ou estão em execução e apenas duas delas ainda estão pendentes, ou seja, “Uma é a criação da escola bilíngue, que fala em garantir a oferta de educação bilíngue da Língua Brasileira de Sinais” (E2, 2023). Sobre essa estratégia, ele destaca a importância da formação de professores bilíngues, com formação em Libras, e atribui a responsabilidade dessa formação à universidade, como se verifica no relato a seguir:

Essa não foi executada porque, para executarmos essa ação, precisamos ter professores do ensino superior que sejam bilíngues em Libras. Então, esse profissional tem que ter uma formação superior em Pedagogia, em Letras, em qualquer área, História, Geografia, ele tem que saber Libras, tem que ter domínio da Libras. Infelizmente, isso não existe, então essa é uma meta que vai ser muito difícil de ser alcançada, porque nós precisamos do apoio da universidade. A universidade tem que fazer o papel dela, formar os graduandos, e eles têm que ser bilíngues em Libras, e não nós aqui da ponta, nós não vamos ter como implantar essa meta. Não é colocar um intérprete, tem que ser bilíngue. Não é ter um intérprete na sala, o intérprete já é disponibilizado, o que precisamos vai além disso. Essa é uma discussão muito profunda que tem que ser feita com as universidades (E2, 2023).

Outra estratégia pendente, segundo o Entrevistado 2, é a disciplina de Libras, que não é ofertada no currículo da Semed. Explica que “teriam que mexer com toda uma estrutura, e quem mexe é a inspeção escolar lá na Secretaria de Educação. Essas duas metas, tenho ciência de que não estão sendo executadas” (E2, 2023). O relato indica que a estratégia não foi atendida.

O Entrevistado 3, por sua vez, afirmou que, embora houvesse a garantia da matrícula dos estudantes da educação especial, por se tratar de uma exigência do MEC, do Plano Nacional, do Plano Estadual e do PME, nas escolas de educação infantil, em alguns casos, faltam profissionais, uma vez que:

São monitores, não são professores de apoio, temos realidades específicas. Em algumas escolas municipais que atendem o grupo 4 e o grupo 5, mesmo tendo professores para as crianças com necessidades especiais, ainda faltam em alguns momentos professores de apoio. Não está do jeito que a gente gostaria, acho que está muito longe de acontecer, até pela realidade do

município de Campo Grande. Contudo, temos acompanhado se o município tem cumprido todas as exigências (E3, 2023).

Ainda, destaca que o município “[...] não tem cumprido, porque, se não, não teríamos tantas denúncias e tantas ações do MP”. Afirmou, como sindicalista e como professora, que Campo Grande “não tem atendido ao que pedem todas as estratégias da Meta 4. Acho que ficam a desejar” (E3, 2023).

Chama a atenção a informação sobre as ações encaminhadas ao MP, o que indica que o direito de todos os estudantes da educação básica não está sendo atendido. Esse relato remete ao reconhecimento pela CF (Brasil, 1988) do direito público subjetivo ao ensino fundamental, ampliado pela Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 a todas as etapas da educação básica (Brasil, 2009a), podendo ser acionado judicialmente quando esse direito não estiver sendo atendido. Como sustentam Bueno (2008), Bendinelli, Prieto e Andrade (2012), a inclusão escolar requer mais do que normativas e metas planejadas: exige estrutura, investimento contínuo, formação docente e compromisso político, sob pena de se transformar em uma política meramente simbólica.

Em conjunto, os depoimentos indicam que, embora haja esforços pontuais, a Estratégia 4.3 ainda não se consolidou na Reme, refletindo um cenário de implementação parcial e fragilizada da Meta 4 como política pública de inclusão escolar. Nesse sentido, a crítica apresentada pelos entrevistados, sobretudo pelo Entrevistado 3, converge com a análise de Alves, Alves e Viegas (2020), os quais afirmam que os Planos de Educação muitas vezes não são acompanhados por mecanismos eficientes de monitoramento, o que fragiliza seu papel estruturante.

Do mesmo modo, Baptista (2019) alerta que a política pública voltada à educação especial, embora formalizada, ainda encontra entraves materiais e institucionais para garantir o direito à escolarização das pessoas com deficiência. A ausência de profissionais qualificados, como evidenciado no relato do Entrevistado 3, também é apontada por Beyer (2006) como um dos principais desafios da transição da integração para a inclusão, especialmente no que se refere ao atendimento individualizado nas salas de recursos multifuncionais.

No que se refere à Estratégia 4.3.2, que prevê “implantar e implementar, até o 2º (segundo) ano de vigência deste plano, salas de recursos multifuncionais nas unidades de ensino e fomentar a formação continuada de professores(as) [...]”, o Entrevistado 1 relatou que, “além da realização de orientações pedagógicas, grupos de estudo e acompanhamentos conduzidos por técnicos do AEE e da Semed, também foi promovido o Encontro Municipal

da Samed, com o objetivo de fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação e qualificar o AEE na Rede pública”.

Baptista (2019, p. 5) destaca que “a política pública não opera automaticamente sua implementação, pois depende de condições materiais, [...] de um contexto em que práticas escolares estejam dispostas a romper com lógicas excludentes”. Esse entendimento evidencia que a materialização de políticas inclusivas na educação especial exige não apenas diretrizes normativas, mas também compromisso político, investimentos adequados e transformação nas práticas pedagógicas cotidianas.

Conforme mencionou o Entrevistado 2, “a estratégia foi implementada conforme o previsto, assegurando a matrícula dos estudantes com deficiência no sistema educacional” (E2, 2023). Em contrapartida, o Entrevistado 3, embora reconheça a matrícula formal de todos os estudantes com deficiência, problematizou a ausência de profissionais de apoio, como monitores e professores especializados, conforme já mencionado.

A crítica apresentada ressalta que, mais do que a existência formal da política, é imprescindível garantir condições materiais e humanas para que o AEE seja ofertado com a qualidade necessária.

Bendinelli, Prieto e Andrade (2012, p. 17) destacam que “a efetividade da inclusão escolar depende não apenas da existência de políticas, mas da articulação entre Redes de apoio e estruturas comunitárias que viabilizem o acesso e a permanência dos estudantes”, o que problematiza diretamente o baixo índice de frequência ao AEE apontado pelo Entrevistado 1. As análises dos autores indicam que, para além do cumprimento formal da Estratégia 4.4, é imprescindível investir na construção de Redes de apoio locais e na consolidação de uma cultura inclusiva que articule recursos humanos, materiais e comunitários de forma integrada.

Em síntese, os depoimentos indicam que a Estratégia 4.4, embora amparada por normativas claras, ainda não se materializa de forma consistente na Rede de Campo Grande. O AEE oferecido de forma parcial, a ausência de indicadores de cobertura e a insuficiência recorrente de profissionais de apoio evidenciam que apenas a existência de Salas de Recursos Multifuncionais não é suficiente para garantir a permanência e a aprendizagem dos estudantes da educação especial.

Nesse sentido, o fortalecimento das condições estruturais e pedagógicas mencionadas tende a criar condições mais favoráveis para que a Estratégia 4.4 avance para além do seu caráter normativo e se articule a práticas que contribuam para a permanência e a

aprendizagem dos estudantes com deficiência, reconhecendo que esses elementos são construídos de forma processual e dependem de diferentes dimensões.

Em relação à Estratégia 4.4.1, que prevê “realizar chamada pública às pessoas com deficiência e TGD, contempladas pelo BPC, na faixa etária obrigatória da escolaridade [...]”, o Entrevistado 1 relatou que “essa ação não foi executada pela Semed”. O Entrevistado 2, por sua vez, não informou sobre a chamada pública.

O Entrevistado 3, embora tenha reafirmado a garantia formal de matrícula e apontado a escassez de profissionais de apoio, bem como o volume de denúncias no MP, não se referiu ao mecanismo de divulgação e convocação exigido pela Estratégia 4.4.1. Em conjunto, os relatos indicam que a Estratégia 4.4.1 necessitava não apenas de execução, mas também de monitoramento, avaliação e registro de seus resultados, permanecendo, na prática, desarticulada e sem visibilidade sobre seu cumprimento.

Em face dos relatos coletados e das contribuições teóricas de Bendinelli, Prieto e Andrade (2012) e Beyer (2006), cabe reforçar que a não realização ou a execução limitada da chamada pública prevista na Estratégia 4.4.1 pode comprometer o acesso e a permanência dos beneficiários do BPC nas escolas da Reme de Campo Grande. A falta de mobilização específica com relação ao monitoramento e à avaliação demonstra que a simples formalidade normativa não se converte em inclusão escolar efetiva.

Assim, para que essa diretriz deixe de ser meramente declaratória, é imprescindível fortalecer a articulação entre família, escola, comunidade e órgãos de controle, aprimorar os processos de divulgação e avaliação e promover mudanças culturais e formativas que possibilitem a inclusão escolar.

Quanto à Estratégia 4.5, sua finalidade é:

[...] implementar as ações dos núcleos de apoio, pesquisa e assessoria às escolas da educação básica, sempre que necessário, em articulação com instituições acadêmicas e áreas que fazem interface com a educação, com vistas a apoiar o trabalho dos (as) professores (as) com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Campo Grande, 2015).

O Entrevistado 1 frisou o esforço de articulação interinstitucional, envolvendo universidades e outras instituições, ao relatar que “foi feita articulação com a UFMS, clínicas de atendimento ao autismo e instituições para discussão sobre a política de atendimento” (E1, 2023).

Embora haja reconhecimento da importância da articulação interinstitucional para o apoio ao trabalho docente junto aos estudantes da educação especial, o relato indica que tal

articulação ocorreu de maneira fragmentada e sem institucionalização sistemática. A ausência de institucionalização dos núcleos, a fragilidade da articulação com as instituições acadêmicas e a limitação dos processos de acompanhamento e avaliação comprometem sua finalidade, evidenciando a necessidade de fortalecer a gestão, a intersetorialidade e a produção de registros sistemáticos das ações desenvolvidas, para que a estratégia cumpra, efetivamente, o papel previsto no Plano Municipal de Educação. Identifica-se a necessidade de aprimorar o monitoramento, a transparência e o comprometimento institucional para o cumprimento da Estratégia 4.5, ou seja, apoiar de forma efetiva o trabalho pedagógico voltado aos estudantes da educação especial.

Em relação à Estratégia 4.6 da Meta 4, cujo objetivo é manter e ampliar programas suplementares para promover a acessibilidade nas instituições escolares, garantindo o acesso e a permanência dos(as) estudantes(as) com deficiência por meio de adequações arquitetônicas, o Entrevistado 1 destacou que “todas as adequações arquitetônicas estão sendo realizadas, inclusive em cumprimento a uma liminar do MP, embora não tenha conhecimento exato sobre essa liminar” (E1, 2023). O Entrevistado 2 também afirmou que “as adequações arquitetônicas foram realizadas” (E2, 2023). Em contrapartida, o Entrevistado 3 não mencionou as adequações arquitetônicas, assim como os programas suplementares previstos na referida estratégia.

A conjuntura analisada corrobora críticas de Bordignon (2014) sobre o baixo planejamento e acompanhamento insuficiente dos planos educacionais no Brasil, que comprometem sua efetivação. Bueno (2008) ressalta que a implementação das políticas de inclusão depende da articulação entre os níveis de gestão e da capacitação profissional, cuja ausência fragiliza o processo, enquanto Camargo (2019) destaca a necessidade de monitoramento contínuo para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas.

A Estratégia 4.7 trata da oferta de educação bilíngue, assegurando a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda (Campo Grande, 2015). Nesse contexto, o Entrevistado 1 afirmou que “a maioria dos nossos alunos ainda não domina a Libras. Nossos intérpretes atuam como instrutores mediadores, ensinando a Libras e o português, e os estudantes surdos frequentam a sala de recursos” (E1, 2023). Acrescenta que “não foi cumprida a ação prevista na Estratégia 4.7.2”, a qual tem como objetivo “ofertar no currículo do ensino fundamental a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), em conformidade com a Lei n.º 10.436/2002, na vigência deste PME” (Campo Grande, 2015, p. 101).

Na mesma direção, o Entrevistado 2 afirmou que “todos os alunos surdos tinham intérpretes”, porém reconheceu explicitamente que “a disciplina de Libras não era ofertada no currículo da Reme” (E2, 2023). Tal afirmação confirma o descumprimento da Estratégia 4.7.2, uma vez que a presença de intérpretes não substitui a inserção curricular da Libras, conforme previsto no Plano Municipal de Educação.

O Entrevistado 3 afirmou que “não houve a implementação da referida estratégia”, justificando que a principal dificuldade estava relacionada à “falta de professores bilíngues com formação superior e domínio da Libras, além da ausência de apoio institucional das universidades na formação desses profissionais”. Segundo o entrevistado, essa fragilidade evidencia que o município “não atendeu plenamente às estratégias previstas na Meta 4”, ressaltando, ainda, que “as demandas dessas crianças não são novas, mas historicamente foram ignoradas” (E3, 2023).

O conteúdo das entrevistas do Entrevistado 1 e do Entrevistado 2 mostra que, embora a Estratégia 4.7.1 do PME tenha sido cumprida com a oferta de intérpretes de Libras para estudantes surdos, a Estratégia 4.7.2, que prevê a inclusão da disciplina de Libras no currículo do ensino fundamental, não foi implementada. Essa lacuna decorre da falta de professores bilíngues qualificados e do apoio institucional insuficiente para sua formação, evidenciando uma negligência histórica às necessidades desses estudantes. Autores como Delevati (2021) reforçam a importância de políticas e formações efetivas para a inclusão escolar.

Assim, apesar das estratégias previstas, há uma discrepância entre o planejamento e a execução, o que compromete o direito à educação bilíngue e inclusiva para estudantes surdos na Reme. Portanto, a Semed necessita promover uma articulação efetiva entre planejamento e execução das metas educacionais, garantindo o acesso pleno e equitativo à educação para esses estudantes.

Todavia, a Estratégia 4.7.3, que visa “garantir a adoção do sistema Braille de leitura, Soroban, orientação e mobilidade e tecnologias assistivas para cegos(as) e surdo-cegos(as) [...]”, foi considerada cumprida pelo Entrevistado 1, que destacou que “todos os estudantes cegos foram atendidos em suas necessidades, inclusive por meio das salas de recursos multifuncionais” (E1, 2023). O Entrevistado 2 também mencionou que medidas foram implementadas nesse sentido.

No entanto, o Entrevistado 3 relatou que, embora a Estratégia 4.7.3 esteja prevista nos documentos oficiais, “na prática, ela não tem sido efetivada de forma satisfatória, especialmente no que se refere à oferta de profissionais qualificados, aos recursos materiais e às tecnologias assistivas”. Segundo o entrevistado, essa situação evidencia que “existe um

distanciamento entre o que está previsto nas diretrizes institucionais e a realidade cotidiana das escolas municipais”, o que demanda “ações mais articuladas e inclusivas para que as políticas públicas de educação especial sejam, de fato, implementadas” (E3, 2023).

As diferentes respostas nos impeliram a questionar a qualidade do monitoramento e da avaliação realizados. Essa discrepância evidencia um descompasso entre as diretrizes oficiais e a realidade das escolas, indicando a necessidade de ações mais efetivas para garantir a inclusão desses estudantes.

Esse entendimento reforça a crítica do Entrevistado 3 sobre a insuficiência de profissionais e recursos, evidenciando a necessidade de fortalecer a articulação entre planejamento, formação e recursos para cumprir a Estratégia 4.7.3. Assim, fica demonstrado que, sem investimento consistente na formação dos profissionais e na disponibilização dos recursos necessários, as políticas de inclusão escolar permanecem distantes da realidade escolar, comprometendo o direito à educação plena dos estudantes com deficiência.

Observa-se que, apesar de registros formais indicarem o cumprimento da Estratégia 4.7.3, ainda existem lacunas na sua implementação, especialmente no que se refere à inclusão escolar de estudantes cegos e surdo-cegos. A divergência entre os relatos evidencia a necessidade de um compromisso mais efetivo do município com a superação das barreiras que impedem a materialização das políticas de educação especial.

A Estratégia 4.8 do PME de Campo Grande (2015–2025) tem como objetivo “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência”. Em relação a essa diretriz, o Entrevistado 1 afirmou que “a meta foi cumprida”, destacando que, do ponto de vista institucional, “a matrícula e a permanência dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino têm sido asseguradas” (E1, 2023).

Por outro lado, o Entrevistado 2 afirmou que “existem dificuldades estruturais para a implementação de algumas estratégias previstas no plano” e reforçou que “a educação bilíngue para surdos, por exemplo, não foi implementada por falta de condições, especialmente relacionadas à formação de profissionais qualificados” (E2, 2023).

Segundo Delevati (2021), a efetivação das políticas de educação especial depende do compromisso institucional e da formação contínua dos profissionais, elementos essenciais para superar barreiras. Essa perspectiva reforça a importância de investimentos estruturados em formação e apoio institucional para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência.

Esse aspecto indica que, para o avanço da Estratégia 4.8 no sentido previsto, não basta a formalização das diretrizes; é necessário que sejam implementadas ações concretas que assegurem recursos humanos e condições adequadas de atendimento. O cumprimento da

estratégia depende de um compromisso institucional contínuo, capaz de promover a igualdade de condições a todos os estudantes, considerando suas especificidades.

Na Estratégia 4.8.1, cujo objetivo é promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem por meio dos recursos e apoios especializados, o Entrevistado 1 afirmou que “a articulação é realizada pelo próprio professor, que atua 40h/a em sala de recursos. Com as instituições, o diálogo foi iniciado para retomarmos essa articulação a partir de 2024” (E1, 2023). Esse diálogo e a retomada da articulação a partir de 2024 representam esforço para fortalecer a Rede de apoio e aprimorar o AEE, garantindo melhores condições para a inclusão dos estudantes com deficiência.

Em síntese, o Entrevistado 2 afirmou que “a Estratégia 4.8.1 não foi cumprida, destacando a falta de professores bilíngues formados em Libras e a ausência de disciplina específica no currículo da Semed. Ele apontou que essas limitações impedem a “implementação da escola e das classes bilíngues previstas na meta” (E2, 2023). Por sua vez, o Entrevistado 3 mostrou que, “apesar da garantia de matrícula, a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE enfrenta dificuldades, como a falta de professores de apoio” (E3, 2023).

Essas dificuldades corroboram a reflexão de Bordignon (2014), que ressalta a fragilidade do planejamento e da execução das políticas educacionais no Brasil, fato que evidencia a necessidade de planejamento estruturado e efetivo para a promoção da inclusão escolar.

Entre 2015 e 2023, observa-se articulação insuficiente entre os órgãos responsáveis pela educação especial, o que manteve o cenário de inconsistências e descontinuidade nas ações. Diante disso, torna-se imprescindível repensar as políticas locais de educação especial, com investimento na valorização dos profissionais, na melhoria das condições institucionais e no fortalecimento dos mecanismos de controle e acompanhamento social, como assinala Monlevade (2004), para garantir o direito à educação e consolidar uma escola que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes da educação especial.

Outro exemplo é a Estratégia 4.4.1, que trata da chamada pública para matrícula e AEE. Embora seja formalmente considerada “concluída”, conforme relatórios, as entrevistas relatam dificuldades, como falta de vagas em escolas próximas das residências, assim como de articulação pedagógica (Estratégia 4.8.1).

A seguir, são detalhadas pelos entrevistados as ações voltadas ao acesso de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação nas Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis) e de Ensino Fundamental na Reme.

3.3.1 Ações para o acesso de estudantes da educação especial na Rede Municipal de Ensino

As entrevistas realizadas sobre as ações voltadas ao acesso de estudantes da educação especial na Rede de Campo Grande apresentaram diferentes concepções e esforços em andamento. Quanto ao corpo técnico, o Entrevistado 1 informou que “o MP exigia contratos temporários de um ano para os profissionais da educação especial, com possibilidade de prorrogação por igual período”. Segundo o entrevistado, atuavam dois tipos de profissionais na rede: os de APE, que “precisam ter pós-graduação na área”, e os Assistentes Educacionais Inclusivos (AEIs), dos quais “cerca de 95% possuíam formação superior, conforme os processos seletivos, que priorizam essa qualificação” (E1, 2023).

No que se refere à substituição de profissionais especializados por não especializados, o Entrevistado 1 explicou que “a medida foi motivada por questões orçamentárias, conforme informado pelo setor responsável”. Destacou, contudo, que “a Secretaria Municipal de Educação ofereceu formação em serviço, especialmente voltada ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, diante da escassez de profissionais qualificados” (E1, 2023).

Em relação à formação continuada, o Entrevistado 1 afirmou que “os projetos de formação estavam previstos apenas para o segundo semestre do referido ano” e reconheceu que “há fragilidade na formação continuada dos professores regentes e coordenadores pedagógicos, uma vez que as ações desenvolvidas se restringem a orientações pontuais”. Segundo o entrevistado, “ainda não existem programas estruturados voltados especificamente à educação especial”, ressaltando a necessidade de que essa discussão seja ampliada “tanto em nível municipal quanto nacional, para garantir uma formação contínua e coerente com os desafios da inclusão escolar” (E1, 2023).

O Entrevistado 2 “esclareceu que o CME não atua diretamente na condução pedagógica das unidades escolares, mas contribui com a formulação de políticas públicas, incluindo a elaboração do PME e de normas relativas à educação especial, ressaltou ainda que “o CME, vinculado à Semed, participa das comissões de monitoramento dos planos estadual e municipal, assegurando a presença de conselheiros nessas instâncias” (E2, 2023).

O Entrevistado 3 avaliou que as ações relacionadas à educação especial ocorrem de forma pontual e limitada, sobretudo no âmbito da educação infantil, conforme o excerto a seguir:

Acho que em alguns momentos existem essas ações, mas elas são bem tímidas. Até porque nós temos hoje déficit de escolas, principalmente na educação infantil, porque quando a gente discute a educação especial, não podemos discutir a educação especial apenas no âmbito do primeiro ao nono ano, mas também esquecemos que a educação básica começa na educação infantil e lá já temos as crianças especiais. As crianças que vão para o primeiro ano, para o segundo ano, vieram antes da educação infantil, então ainda falta um caminho a ser trilhado. O que mais pesa é quando vamos conversar com o governo municipal, e quando falo governo, estou falando da Secretaria de Educação, que é com quem mais a gente conversa frequentemente para cobrar algumas ações. Como o plano está sendo aplicado? Então, a gente acompanha a partir do monitoramento do plano e de outras denúncias que chegam. Reclamações? Não falo disso, a denúncia não é essa, não é questão de trabalho de polícia, são reclamações que chegam até nós via solicitações dos profissionais, dos professores. Aí fazemos a intermediação com o Secretário [Municipal de Educação]. Como estão sendo encaminhadas essas questões, por exemplo, a superlotação das salas da educação infantil? Desde o dia primeiro de janeiro para cá, já fizemos umas dez reuniões para discutir essa pauta, e é um “imbróglio”, porque de um lado temos professores gritando e do outro temos o MP dizendo para cumprir. Se o Secretário não responder ao MP, vai preso, e aí a gente tem um grande problema. Então, o que a gente faz? Como é que resolve o problema da superlotação? Construindo escolas, ampliando não só o número de vagas, mas ampliando o espaço. A prefeitura empurra as crianças lá dentro, e tem sido dessa forma. Temos avançado, mas temos cobrado constantemente o cumprimento das políticas educacionais vigentes do nosso Plano Municipal e, evidentemente, do Plano Nacional também (E3, 2023).

Dessa forma, os depoimentos indicam que, apesar da implementação de algumas ações voltadas à garantia do acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental aos estudantes da educação especial, ainda existem entraves significativos. Entre eles, destacam-se: a ausência de salas de recursos multifuncionais nas Emeis; a falta de atendimento às crianças com deficiência na Educação Infantil; a necessidade de contratação de docentes efetivos; e a substituição inadequada de profissionais especializados.

Como assinala Baptista (2011), as salas de recursos multifuncionais têm se constituído como espaço prioritário na política educacional brasileira, configurando-se como um dos principais instrumentos de inclusão escolar. No entanto, para que cumpram efetivamente esse papel, é imprescindível que os profissionais envolvidos estejam devidamente qualificados e que haja articulação entre as práticas pedagógicas da sala de ensino comum e da SRM.

A pressão exercida pelo MP foi apontada como um fator relevante para a mobilização das ações educacionais destinadas aos estudantes da educação especial, o que evidenciou que muitas dessas iniciativas estão em estágio de execução parcial. A seguir, são apresentadas as respostas dos entrevistados sobre o AEE na Reme de Campo Grande-MS.

3.3.2 Ações para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino

As entrevistas realizadas com os representantes dos setores/segmentos relacionados à educação especial (E1, E2 e E3) evidenciaram diferentes percepções e ações empreendidas no âmbito do AEE na Reme de Campo Grande. Os depoimentos expõem um cenário heterogêneo. Nesse sentido, os entrevistados relataram ações implementadas pela Semed, como o oferecimento de atendimentos específicos, formações, salas de recursos multifuncionais, recursos de tecnologia assistiva, mobiliário acessível, apoio técnico, intérpretes de Libras e encaminhamentos para a área da saúde. Como afirmou o Entrevistado 1:

São os serviços que a gente oferece aqui, as formações, os apoios, salas de recursos, as técnicas, as orientações, reuniões feitas com as famílias, os mobiliários acessíveis, recursos de tecnologia assistiva, encaminhamento para a saúde, nós temos bastante encaminhamento para saúde para complementar o atendimento educacional (E1, 2023)

O Entrevistado 2, por sua vez, destacou a atuação institucional do CME, ressaltando que existem diversas ações da Semed voltadas ao atendimento especializado, embora sejam entendidas ainda como insuficientes:

São somente ações. Então, daí, “eu acho que já fui clara”, eu, como representante do Conselho Municipal na cadeira da educação especial [...] então somos cientes de tudo, e há muitas ações da Secretaria Municipal para garantir o atendimento educacional especializado (E2, 2023).

Já o representante da ACP (E3) reconheceu que há ações em andamento, enfatizou, no entanto, a necessidade de maior efetividade e apontou fragilidades no andamento dos processos seletivos e nas condições de trabalho. De acordo com o entrevistado, o sindicato tem acompanhado os processos de contratação e buscado garantir o cumprimento dos direitos dos profissionais da área:

Sim, existem essas ações, e não estou defendendo o governo, porque é uma pergunta bem para o governo. O nosso sindicato tem acompanhado os processos seletivos, como é que têm sido os processos seletivos, estamos cobrando para que essas pessoas sejam chamadas (E3, 2023).

O Entrevistado 3 também relatou lacunas ocorridas no início do ano, em processos seletivos que resultaram em baixa aprovação de candidatos. Tal situação gerou mobilização do sindicato e pressão junto à Semed, resultando na suspensão do certame: “[...] um processo no início do ano foi um horror” (E3, 2023).

O problema, segundo ele, não se restringe aos processos seletivos, mas à falta de

políticas permanentes. Destacou “a necessidade de concurso público específico para educação especial, uma vez que há mais de seis anos não há certames para esse fim”. Defendeu a criação de cargos específicos e a valorização profissional, alertando sobre os prejuízos causados pela substituição de profissionais especializados por outros sem a formação adequada, prática que foi motivada por cortes orçamentários: “Houve um projeto do então prefeito, Marquinhos Trad, que reduziu salários ao reclassificar professores de nível superior para nível médio” (E3, 2023).

Apesar de algumas mobilizações da comunidade escolar, de pais e do sindicato junto à Câmara Municipal, nem todas as mudanças puderam ser revertidas devido à permissividade da legislação. Ainda segundo o Entrevistado 3, o sindicato tem monitorado os editais, cobrado a ordem de chamamento dos classificados e reivindicado uma política educacional de longo prazo, que não dependa apenas das gestões em vigor. E complementa: “Embora haja avanços, a implementação das ações ainda não ocorre com a celeridade necessária” (E3, 2023). Dessa forma, as ações relatadas pelos entrevistados evidenciam um cenário complexo para a materialização do AEE na Reme de Campo Grande.

Embora medidas importantes tenham sido adotadas, como formações continuadas, implantação de salas de recursos multifuncionais e uso de tecnologias assistivas, conforme previsto na Portaria Normativa n.º 13/2007 do MEC (Brasil, 2007d), persistem fragilidades que comprometem a continuidade e a qualidade do atendimento. As ações mencionadas encontram respaldo em Bueno, Mendes e Santos (2016, p. 83), que destacam a importância de elementos estruturais no processo de inclusão escolar:

Um conjunto de ações, como as adequações arquitetônicas e de mobiliário, a disponibilização de equipamentos e de material didático adaptado, a oferta de transporte e de livro acessível, são fundamentais para a inserção do alunado da educação especial no ensino regular e merecem ser destacadas, mas, a nosso juízo, insuficientes para garantir que o trabalho pedagógico resulte em elevação do desempenho escolar desses alunos.

Como alertam Macedo *et al.* (2011), é importante ressaltar que a simples implementação de políticas de AEE não é suficiente, se não forem acompanhadas por transformações estruturais e pedagógicas nas escolas. É necessário revisar currículo, conteúdos, métodos, gestão do tempo, organização didática e estratégias avaliativas, de modo a atender às particularidades dos estudantes da educação especial.

Os relatos analisados suscitam uma reflexão sobre quais ações estão, de fato, sendo implementadas e em que medida contribuem para o fortalecimento das políticas públicas da Educação Especial. Evidencia-se a necessidade na formulação de políticas articuladas, que

compreendam as demandas dos estudantes, assegurando tanto o acesso quanto a permanência na escola. Nesse sentido, as considerações de Bendinelli, Prieto e Andrade (2012) são pertinentes, ao enfatizarem que a inclusão escolar exige articulação intersetorial com Redes de apoio e políticas sociais.

A seguir, serão apresentados os relatos referentes ao acompanhamento e ao monitoramento dos estudantes da educação especial, beneficiários de programas de transferência de renda, conforme Estratégia 4.9 da Meta 4 do PME.

3.3.3 Chamada pública dos estudantes da educação especial beneficiários de Programas de Transferência de Renda

As entrevistas realizadas com representantes da Semed e da ACP evidenciam fragilidades no monitoramento e na articulação das políticas públicas voltadas aos estudantes da educação especial beneficiários de programas de transferência de renda, como o PBF e o BPC, na Reme de Campo Grande.

O Entrevistado 1 explicou que “o PBF é condicionado à matrícula e à frequência escolar para a manutenção do benefício”. Acrescentou que “no momento da matrícula, não havia informações que permitissem identificar quais estudantes recebiam o benefício”, de modo que “todos eram atendidos independentemente dessa condição” (E1, 2023).

Conforme o Entrevistado 1, “a Semed realizava entrevistas com as famílias durante os estudos de caso” e, nesses momentos, “questionava sobre a elegibilidade ao BPC, orientando as famílias sobre como acessá-lo e encaminhando-as para os serviços de assistência social”. Entretanto, afirmou que “não havia monitoramento sistemático para verificar o efetivo recebimento do benefício, nem dados concretos sobre a quantidade de estudantes elegíveis” (E1, 2023). Acrescentou que “as escolas estavam divididas em sete regiões” e que “havia um setor específico na Semed responsável pelo acompanhamento dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família”, mas ressaltou que “não existia esse acompanhamento em relação ao BPC”. Segundo ele, “a ausência de controle sistematizado e de cadastro atualizado dos beneficiários do BPC ocorria porque essas informações seriam gerenciadas pela Secadi, órgão do MEC responsável pela formulação de políticas voltadas à diversidade e à inclusão educacional” (E1, 2023).

No entanto, essa explicação revela uma possível fragmentação das informações, o que pode comprometer o planejamento das ações intersetoriais e o acompanhamento dos estudantes da educação especial beneficiários no âmbito municipal.

O Entrevistado 2 destacou que:

o setor de matrículas da Semed era responsável pela chamada pública de todos os estudantes, com ou sem deficiência, conforme as exigências legais. Em alguns casos, liminares judiciais determinavam a inclusão de estudantes adicionais nas salas de aula. Todos tinham direito à educação, e os estudantes do público da educação especial eram encaminhados para as salas de recursos. A participação nesse atendimento, contudo, não era obrigatória, podendo ser recusada pelas famílias (E2, 2023).

O Entrevistado 3 afirmou “não ter conhecimento sobre um edital específico voltado aos estudantes da educação especial beneficiários de programas de transferência de renda”. Segundo o entrevistado, “o departamento jurídico do sindicato acompanhava os editais, inclusive aqueles relacionados a esses programas”. Relatou ainda que “nas escolas, geralmente havia listas informais com nomes de estudantes que recebiam o PBF ou o BPC, e as instituições monitoravam a frequência escolar, enviando relatórios mensais à Semed”. Conforme explicou, “quando era identificado excesso de faltas, as escolas entravam em contato com as famílias e, se necessário, acionavam o Conselho Tutelar” (E3, 2023).

Complementando essa informação, o Entrevistado 3 esclareceu que “antes de acionar o Conselho Tutelar, as escolas realizavam um processo de busca ativa, com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes beneficiários no ambiente escolar”. Acrescentou que “as escolas corriam o risco de perder recursos caso a frequência dos estudantes não fosse regular” e que, por esse motivo, “o monitoramento era realizado pelas próprias escolas e reportado a um setor específico da Semed, responsável por rastrear regiões com maior concentração de beneficiários” (E3, 2023).

Sobre programas de transferência de renda, Medeiros, Brito e Soares (2007) destacam que o sucesso de políticas sociais, como o BPC e o PBF, exige colaboração entre diferentes instâncias da sociedade. Já Militão e Aranda (2020) ressaltam a importância do monitoramento e da avaliação como base para a efetivação de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, o acompanhamento contínuo da frequência e da inclusão dos beneficiários é essencial para assegurar a efetividade dessas políticas e sua função de promoção da inclusão social e educacional.

Os relatos das entrevistas indicam lacunas na materialização das Estratégias 4.4.1 e 4.9 do PME de Campo Grande, que preveem a chamada pública e o acompanhamento dos estudantes beneficiários de programas de transferência de renda. Apesar de os relatos indicarem que as escolas realizam algum tipo de orientação e monitoramento, não há evidências de um controle sistematizado por parte da Semed, tampouco registros formais que demonstrem a implementação efetiva dessas estratégias.

Nesse contexto, é necessário destacar que a CF de 1988, em seu art. 203, inciso V, assegura o direito ao BPC às pessoas com deficiência e aos idosos que não podem prover sua subsistência ou a de tê-la provida por sua família. O benefício, regulamentado por lei, garante um salário mínimo mensal àqueles que comprovem essa condição (Brasil, 1988). Costa (2011) observa que a identificação adequada do público em situação de vulnerabilidade representa um dos principais desafios para a implementação do BPC. Essa dificuldade também foi refletida nas entrevistas realizadas.

Portanto, embora haja iniciativas isoladas por parte das escolas e algum nível de orientação por parte da Semed, as entrevistas evidenciam uma ausência de articulação efetiva entre os setores responsáveis e de sistematização de dados sobre os estudantes da educação especial beneficiários dos programas de transferência de renda. Essa lacuna compromete a execução integral do PME de Campo Grande e evidencia a necessidade de políticas públicas mais coordenadas, com base em dados concretos, que assegurem o direito à educação. Na próxima seção, serão apresentados os relatos referentes ao acompanhamento do acesso à escola e ao AEE dos estudantes beneficiários de programas de transferência de renda.

3.3.4 Acompanhamento do acesso à escola e ao AEE dos estudantes beneficiários de Programas de Transferência de Renda

O acompanhamento do acesso à escola e do AEE de estudantes beneficiários de programas de transferência de renda é fundamental para assegurar uma educação equitativa e inclusiva. Conforme apontam Medeiros, Brito e Soares (2007), embora esses programas tenham promovido avanços no acesso escolar de crianças em situação de vulnerabilidade, o simples ingresso na escola não garante permanência nem aprendizagem significativa, sobretudo no caso de estudantes com deficiência.

O Entrevistado 1 relatou que “naquele momento, não havia uma pessoa específica designada para monitorar o acesso dos estudantes beneficiários de programas de transferência de renda”. Segundo ele, “a Semed concentrava esforços em apoiar todos os estudantes matriculados, independentemente de sua condição socioeconômica, com foco na garantia da aprendizagem”. O entrevistado afirmou ainda que “os técnicos das salas de recursos multifuncionais eram os principais responsáveis pelo acolhimento dos estudantes com deficiência, promovendo reuniões com as famílias, orientando a comunidade escolar e oferecendo suporte pedagógico e técnico às equipes escolares”, atuando como mediadores no processo de inclusão (E1, 2023).

Nesse contexto, o Entrevistado 1 destacou, ainda, que “esses técnicos mantinham contato direto com as famílias e desempenhavam um papel ativo na orientação da equipe escolar e dos demais estudantes, com o objetivo de facilitar o processo de inclusão”. Em relação à vinculação dos estudantes ao BPC, o entrevistado explicou que “os estudantes diagnosticados com TEA tinham direito ao passe livre no transporte público, incluindo seus acompanhantes, o que favorecia a presença regular nas atividades escolares” (E1, 2023).

Entretanto, conforme relato do Entrevistado 1, “os acompanhantes precisavam arcar com o custo da passagem de retorno para casa”, o que representava “um desafio financeiro para muitas famílias em situação de vulnerabilidade social” (E1, 2023). Em contrapartida, o entrevistado relatou que “os estudantes com mobilidade reduzida que frequentavam as salas de recursos no período vespertino contavam com transporte escolar acessível”, sendo que “ônibus adaptados realizavam o transporte de ida e volta, especialmente daqueles atendidos nas salas de recursos do tipo I, destinadas a demandas mais intensivas” (E1, 2023).

Apesar desses avanços pontuais, o Entrevistado 1 reconheceu que “a ausência de um monitoramento sistemático dos estudantes beneficiários de programas de transferência de renda comprometia o acompanhamento de suas trajetórias escolares”, o que, segundo ele, “dificultava a implementação de ações mais direcionadas para garantir a permanência e a aprendizagem desses estudantes” (E1, 2023).

O Entrevistado 2 relatou que “os estudantes com deficiência visual eram atendidos em escolas específicas, como a Escola Municipal Professor Arlindo Lima, localizada na região central da cidade”. Segundo ele, “no semestre de 2023, o serviço de transporte encontrava-se temporariamente suspenso em razão de mudanças na gestão”. O entrevistado explicou que “a nova administração passou a exigir a presença de um monitor nos ônibus, uma vez que não era permitido o transporte de familiares”. Para atender a essa exigência, conforme relatou, “estava em andamento um processo seletivo para a contratação de monitores, com sete ônibus destinados a atender diferentes regiões do município” (E2, 2023). Ainda de acordo com o Entrevistado 2, “era comum que pais solicitassem vagas em escolas próximas às suas residências”, destacando que “essa demanda não se restringia aos estudantes com deficiência” (E2, 2023).

No que se refere à oferta de vagas, o Entrevistado 2 esclareceu que “algumas regiões enfrentavam escassez significativa de vagas”, situação que, segundo ele, “foi agravada pela migração de estudantes do ensino fundamental da Rede Estadual para a Rede Municipal, o que acabou sobrecarregando o sistema”. Acrescentou que “em muitos casos, mandados

judiciais determinavam a matrícula de estudantes em escolas que já possuíam turmas lotadas” (E2, 2023).

Em relação ao atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, o entrevistado informou que “até o final da gestão anterior, as avaliações eram realizadas por pedagogos ou psicopedagogos”. Conforme explicou, “havia um plano em andamento para a criação de um Centro Municipal de Altas Habilidades, no qual as avaliações passariam a ser realizadas por psicólogos” (E2, 2023).

O Entrevistado 2 relatou que “a infraestrutura das salas de recursos multifuncionais já estava instalada”, mas que “a Semed firmou parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SED), que já possuía um centro especializado, com o objetivo de ampliar o atendimento a partir do segundo semestre de 2023”. Segundo ele, “os estudantes com altas habilidades não contavam com professores de apoio nas salas regulares” e que, anteriormente, “esses estudantes eram atendidos em uma sala de recursos localizada na Escola Municipal Juca Pirama”, a qual “deixou de funcionar naquele semestre em razão de problemas estruturais” (E2, 2023).

O Entrevistado 2 afirmou ainda que “os estudantes com deficiência eram acompanhados e recebiam apoio”, porém declarou “não saber indicar com precisão quais setores da Secretaria eram responsáveis pela gestão do PBF e do BPC” (E2, 2023). Essa informação aponta para limites na definição institucional de responsabilidades relacionadas ao acompanhamento dos estudantes beneficiários desses programas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Na Entrevista 3, o representante da ACP afirmou que “não havia monitoramento direto dos estudantes beneficiários dos programas de transferência de renda por parte do sindicato, pois essa não era uma atribuição institucional”. Conforme relatou, “havia verificação da matrícula escolar, mas o acompanhamento das famílias beneficiárias não era viável em função da limitação de recursos”. O Entrevistado 3 destacou ainda que “os programas PBF e BPC eram fundamentais para a permanência dos estudantes na escola”, mas reconheceu que “a Semed não dispunha de equipe suficiente para realizar esse tipo de monitoramento”, acrescentando que “seria necessário um corpo técnico amplo e especializado para dar conta dessa tarefa” (E3, 2023).

A partir dos relatos apresentados, observa-se que a inexistência de uma estrutura específica para o acompanhamento educacional de estudantes em situação de vulnerabilidade social, associada à indefinição de atribuições institucionais e à limitação de recursos humanos, impõe desafios à articulação intersetorial das políticas públicas educacionais. Autores como

Bueno (2008) e Bordignon (2014), já alertavam para o frequente descompasso entre o planejamento educacional e a capacidade de execução, aspecto que repercute diretamente na efetividade das políticas de inclusão escolar.

Nas entrevistas realizadas, observou-se que o acompanhamento do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência e TGD beneficiários do BPC e do PBF ainda apresenta lacunas. A ausência de procedimentos claros e regulares de acompanhamento dos estudantes beneficiários dos programas de renda indica fragilidade na articulação entre os setores responsáveis da Semed, ainda que os relatórios de monitoramento e avaliação do PME já apresentados mencionem como estratégias “executadas”.

Apesar da importância desses programas para garantir a permanência dos estudantes na escola, o monitoramento aparenta ser limitado a certos processos, como a identificação da matrícula. Nesse contexto, observa-se a necessidade da formulação de políticas educacionais locais para o acompanhamento proposto nas estratégias, mas articuladas com os outros entes federados.

A pesquisa realizada por Rodrigues (2020), no município de Dourados-MS, reforça a necessidade de maior organização para acesso aos dados referentes ao Programa BPC na escola:

É oportuno ressaltar que – quanto ao que não foi diretamente fornecido pela Secretaria Municipal de Dourados – foi árduo reunir o corpus documental desta pesquisa, na medida em que os documentos do Programa BPC na Escola encontram-se esparsos em seções diferentes de sítios eletrônicos diversos (referenciados ao longo do trabalho). Não há um domínio unificado e organizado que reúna e publicize, em um só local, as informações e dados referentes ao programa. Além disso, os sites aparentam estar desatualizados. No novo portal do desenvolvimento social (onde as informações sobre a assistência social estariam sendo atualizadas desde 18/12/2019), a que somos direcionados pelo antigo site do MDS, o Programa BPC na Escola não é elencado no rol de ações e programas ao fim da página, tampouco o BPC (Rodrigues, 2020, p. 66).

Ao buscar dados no setor do PBF, localizado na Semed, pode-se verificar com a responsável que não há um departamento específico para o BPC¹³, somente uma ficha para cadastro dos beneficiários. Após ser preenchida pelos pais, essa ficha fica arquivada na sala de recursos com o professor do AEE ou na secretaria da escola¹⁴. A falta de um sistema digitalizado para registrar os dados pode tornar o acompanhamento dos estudantes fragmentado.

Constatou-se que não há chamada pública “às pessoas com deficiência e transtornos

¹³ Informação verbal em (2023).

¹⁴ Informação verbal.

globais do desenvolvimento, contempladas pelo Benefício da Prestação Continuada (BPC), na faixa etária obrigatória da escolaridade, para matrícula na educação regular e no atendimento educacional especializado complementar e suplementar”, conforme define a Estratégia 4.4.1. Uma forma de divulgação para a chamada de todos os estudantes é um panfleto cedido pelo setor (Anexo A). O setor disponibilizou, também, dados quantitativos (Anexo B).

A ausência de uma articulação clara e coesa entre os setores responsáveis pode resultar em fragilidades no acompanhamento das trajetórias escolares e comprometer tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes.

O representante da Semed destacou que “fomentar a colaboração entre os professores da sala de aula regular e os profissionais das salas de recursos multifuncionais era uma prioridade da Secretaria”. Segundo o entrevistado, “o profissional das salas de recursos, junto com o professor regente, em horário de planejamento, essa é a orientação para que aconteça, para que envolva esse professor regente na inclusão desse aluno” (E1, 2023).

O Entrevistado 1 esclareceu ainda que “essa iniciativa encontrava-se em fase de desenvolvimento”, sobretudo em razão de “uma recente transição administrativa ocorrida no mês de janeiro”. Conforme relatou, “a intenção era incluir essas ações no planejamento pedagógico dos professores”, sendo que “os técnicos da Secretaria avaliavam o momento mais adequado para sua implementação” (E1, 2023).

Além disso, o entrevistado afirmou que “a recepção dos estudantes e dos profissionais da educação especial pelos professores da sala de aula regular constituía outro objetivo fundamental”, uma vez que, segundo ele, “as práticas então adotadas eram consideradas inadequadas”. Observou que “quando um estudante com deficiência chegava à escola acompanhado de um relatório médico, era comum que os professores do ensino regular solicitassem, de imediato, a presença de um professor de apoio ou assistente, sem buscar compreender plenamente as necessidades específicas daquele estudante”. De acordo com o Entrevistado 1, “essa postura acabava resultando em um envolvimento limitado do professor da sala de aula comum no processo de inclusão” (E1, 2023).

Nesse sentido, o Entrevistado 1 relatou que:

A Semed está agora trabalhando para garantir que o aluno seja responsabilidade principal do professor da sala de aula regular, com a equipe de apoio servindo apenas como assistência complementar. Para isso, os professores da sala de aula regular são obrigados a realizar avaliações e implementar estratégias antes de solicitar um profissional de apoio, documentando quando tal apoio é realmente necessário (E1, 2023).

Esse relato indica que os estudantes com deficiência são compreendidos como parte integrante da escola e como responsabilidade do professor da sala de aula regular, com o suporte da equipe de apoio da educação especial. Nesse sentido, o Entrevistado 2 destacou que “essa orientação tem sido enfatizada como uma diretriz pedagógica central, no sentido de fortalecer a autonomia docente e promover a inclusão no ambiente escolar” (E2, 2023).

No que se refere à formulação de políticas educacionais, o Entrevistado 2 detalhou o papel do CME, esclarecendo que “era prática recorrente da Semed nomear o chefe da educação especial para atuar como representante da área no CME”. Segundo o entrevistado, “essa estratégia contribuía para aprimorar a articulação e a coordenação entre a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho” (E2, 2023).

As respostas indicam questões relacionadas à formação de profissionais, à implementação de estratégias e ao monitoramento e à avaliação das práticas educativas, destacando a necessidade de melhorar a interação entre os professores regentes e os profissionais de apoio, que muitas vezes precisam de informações adequadas sobre as necessidades específicas dos estudantes, por exemplo, com deficiência.

Nesse sentido, Ropoli *et al.* (2010) destacam que a articulação entre o professor do AEE e os professores do ensino regular é indispensável. As possíveis trocas de saberes e práticas entre esses profissionais auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, além de contribuir para o estabelecimento de relações interpessoais no ambiente escolar. Vale ressaltar que essa articulação deve compreender não apenas os professores, mas também coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores (Ropoli *et al.*, 2010).

As respostas sugerem certa fragmentação dos setores institucionais (como a Semed e o CME), o que pode resultar em lacunas no acompanhamento das ações e na falta de continuidade das estratégias implementadas. Como ressalta Oliveira (2019),

A importância de um acompanhamento contínuo das ações planejadas do PME, é uma necessidade para sua concretização, visto que possibilita identificar dificuldades e redefinir ações, superando possíveis obstáculos e avançando na execução das estratégias registradas. O monitoramento contínuo fornece dados que precisam ser complementados por outros setores, resultantes de avaliações periódicas, permitindo ao grupo responsável pelo processo, entre outras vantagens, aprender com as próprias ações e verificar se os encaminhamentos estão acontecendo de acordo com os prazos e nos moldes definidos (Oliveira, 2019, p. 140).

Conforme Garcia (2009), a articulação pedagógica entre a classe comum e o AEE é indispensável e deve ser discutida com o objetivo de superar as fragilidades enfrentadas atualmente. A autora também ressalta que, apesar das condições propostas ao trabalho docente, é preciso que práticas pedagógicas entre o AEE e a classe comum tenham articulação

pedagógica, promovendo, assim, a apropriação do conhecimento escolar sistematizado pelos estudantes.

3.3.5 Articulação pedagógica entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado

Com ênfase na articulação pedagógica entre o ensino comum e o AEE, o representante da Semed relatou que “uma das metas em construção era justamente fortalecer a articulação entre os professores das salas de ensino comum e os profissionais do AEE, por meio de atividades colaborativas realizadas nos horários de planejamento”. Segundo o Entrevistado 1, “essa orientação buscava promover a inclusão dos estudantes com deficiência ao favorecer a participação ativa do professor regente na formulação das estratégias pedagógicas” (E1, 2023).

Apesar desse direcionamento institucional, o mesmo entrevistado explicou que “ainda persistiam dificuldades recorrentes na prática docente”. Conforme relatou, “frequentemente os professores não possuíam conhecimento prévio sobre a deficiência dos estudantes e nem sempre se envolviam ativamente no processo de inclusão, mesmo quando havia apoio disponível”. Acrescentou que “em muitos casos, a solicitação de um auxiliar ocorria de forma automática após a apresentação de um laudo, sem que o professor regente fosse considerado parte do processo”. Para o entrevistado, “era fundamental que esse profissional realizasse, inicialmente, uma sondagem com os estudantes, a fim de identificar de maneira mais precisa as reais necessidades de apoio” (E1, 2023).

Ainda segundo o Entrevistado 1, “a Semed disponibilizava instrumentos de suporte pedagógico”, sendo, contudo, “necessário que os docentes reconhecessem as necessidades específicas de cada estudante para que pudessem implementar estratégias pedagógicas adequadas” (E1, 2023). Como reforça Pellanda (2009, p. 43), “precisamos pensar em estratégias pedagógicas como dispositivos de desencadeamento de situações internas aos sujeitos estudantes, proporcionando, então, ambientes de autoexperimentação”. Com base nesse entendimento e nos relatos dos entrevistados, compreende-se que há necessidade de apoio adicional, no sentido de fortalecer a articulação entre professor regente, estudante e profissional do AEE.

Essa compreensão vem ao encontro do que afirma Baptista (2013) ao afirmar que o profissional do AEE deve ser sujeito ativo no processo de inclusão, apoiando o trabalho do professor em sala e colaborando na formação continuada, além de atuar como elo entre escola

e família. Isso reforça a importância de práticas colaborativas para assegurar a participação efetiva dos estudantes da educação especial.

O Entrevistado 2 destacou que “o CME exercia um papel normatizador nas políticas educacionais e na regulamentação do atendimento à educação especial”, por meio de instrumentos como “a Deliberação CME/CG/MS n.º 2.984/2023 e a Resolução Semed n.º 188/2018”. Segundo o entrevistado, “essas normativas orientavam o atendimento tanto dos estudantes da Rede Municipal quanto das instituições privadas de educação infantil”. Ressaltou ainda que “a interlocução entre a Semed e o CME vinha se fortalecendo a partir da nomeação de gestores da educação especial para atuarem como conselheiros da área”, o que, em sua avaliação, “permitia maior integração entre os dois órgãos” (E2, 2023).

Em contrapartida, o Entrevistado 3 relatou que “a ACP não realizava um acompanhamento sistemático da articulação entre o ensino comum e o AEE”. Conforme explicou, “a atuação da entidade ocorria de forma pontual, principalmente a partir de reclamações relacionadas à ausência de profissionais”. Apesar disso, informou que “a Semed dispunha de um núcleo específico da educação especial responsável pelo acompanhamento pedagógico”, especialmente em determinadas regiões da cidade, “como a região Bandeira”. Segundo o entrevistado, “esse acompanhamento se dava por meio do planejamento das professoras, da elaboração de relatórios mensais e de articulações com o Núcleo de Educação Especial da Semed” (E3, 2023).

Conforme destacam Capellini e Zerbato (2019, p. 3), a proposta de ensino colaborativo se baseia na corresponsabilidade entre os profissionais: “[...] é um dos modelos de prestação de serviço de apoio, no qual um professor de ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”.

A análise das três entrevistas mostra convergências quanto à relevância da articulação pedagógica entre os docentes da educação comum e os profissionais do AEE. Apesar da existência de diretrizes normativas e de esforços pontuais, persistiam fragilidades na efetivação da inclusão dos estudantes, principalmente aqueles com deficiência.

Nesse sentido, o representante da ACP destacou a inexistência de um acompanhamento sistemático dessa articulação, enquanto o representante da Semed reconheceu avanços, mas apontou limites na materialização das ações no cotidiano escolar.

Ao referir-se à articulação intersetorial, o representante da Semed afirmou que:

Há uma parceria constante com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social, especialmente para o encaminhamento dos estudantes que necessitam

de atendimento clínico e de benefícios sociais. Esse diálogo ocorre, principalmente, por meio de recursos digitais, como grupos de WhatsApp e planilhas compartilhadas (E1, 2023).

O entrevistado mencionou, ainda, a articulação com a Secretaria de Gestão (Seges), ressaltando que “essa parceria é fundamental para a organização dos processos seletivos destinados à contratação de profissionais de apoio ao AEE” (E1, 2023).

Os relatos indicaram que, embora houvesse articulação com diferentes setores públicos, ainda existia pouca clareza sobre a aplicação dos recursos especificamente voltados à Meta 4. Isso poderia comprometer o planejamento e a efetivação de políticas educacionais para a educação especial.

Como discutem Braun e Vianna (2011), o professor da sala de recursos precisava elaborar um plano de ensino individualizado, o qual requer conhecimento aprofundado do estudante, além de articulação constante com os docentes do ensino regular e participação ativa em espaços coletivos de planejamento escolar. Para Garcia (2009), essa articulação é imprescindível para promover a apropriação do conhecimento escolar pelos estudantes com deficiência, superando fragilidades institucionais ainda persistentes.

Em síntese, embora as entrevistas tenham demonstrado avanços no sentido de fortalecer a educação inclusiva, ainda havia entraves relacionados à articulação pedagógica, à alocação orçamentária e ao acompanhamento das ações previstas na Meta 4. Para garantir um AEE efetivo e de qualidade, era fundamental consolidar práticas colaborativas, assegurar recursos financeiros bem aplicados e promover a integração entre os diferentes atores institucionais envolvidos na política educacional.

3.4 Recursos financeiros previstos para a execução da Meta 4 do PME de Campo Grande (2015-2025)

Em relação aos recursos financeiros previstos para a materialização da Meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande, o Entrevistado 1 destacou que, no período da entrevista, ainda não haviam sido alocadas as verbas dos convênios daquele ano. Ao comentar sobre o exercício anterior, afirmou:

As verbas municipais foram destinadas às salas de recursos multifuncionais e à aquisição de materiais pedagógicos, com o objetivo de ampliar a contratação de profissionais, garantir materiais de acessibilidade e apoiar a formação continuada dos professores, inclusive com a contratação de palestrantes externos. No período, a Secretaria Municipal de Educação operava 79 salas de recursos e havia planejamento para ampliar esse número, visando atender às

demandas das escolas e avançar na universalização do Atendimento Educacional Especializado (E1, 2023).

Esse planejamento e investimento refletem a importância da gestão educacional, que busca articular políticas nacionais e municipais para garantir a efetividade das ações no âmbito escolar. Como destacam Alves, Alves e Viegas (2020, p. 720), “a gestão educacional exige a harmonização entre os níveis nacional, estadual e municipal para que as políticas de educação alcancem seus objetivos e promovam a equidade no acesso e permanência dos estudantes”.

No entanto, o Entrevistado 1, quando questionado para responder se todos os estudantes da educação especial estavam em salas de aula regulares ou se alguns frequentaram classes especiais, esclareceu que “todos os alunos estavam em salas de aula regulares, visto que classes especiais não existem na Rede Municipal” (E1, 2023). Segundo o Entrevistado 1, “embora a Semed buscasse parcerias intersetoriais para atender estudantes com deficiência, a prática ainda indicou desafios na articulação efetiva entre os diversos atores envolvidos”.

Baptista (2019) problematiza que a inclusão escolar frequentemente enfrenta o “medo do outro”, ou seja, resistências culturais e estruturais que dificultam a implementação da educação inclusiva, especialmente quando o sistema se limita a atender apenas emergências, sem planejar ações preventivas e integradas.

Portanto, a falta de uma articulação contínua e planejada entre educação, saúde e assistência social pode gerar lacunas significativas no atendimento dos estudantes da educação especial, expondo a necessidade urgente de fortalecer Redes de apoio e políticas públicas mais coordenadas, como sugerem Bendinelli, Prieto e Andrade (2012).

O Entrevistado 2 admitiu não ter conhecimento detalhado sobre os recursos financeiros específicos para a Meta 4. Ele mencionou que os recursos para a educação especial eram recebidos por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o qual destinava o dobro do valor para estudantes com deficiência. Esses recursos eram ocasionalmente utilizados para a compra de materiais pedagógicos, computadores e laptops.

Ressaltou, no entanto, que apenas uma pequena porcentagem — cerca de 1% — era destinada a essa área, sendo sua alocação muitas vezes dependente da pressão social. Como metaforizou: “a criança que chora é a que mais tem” (E3, 2023).

O representante da ACP (E3) explicou que:

O Fundeb é projetado principalmente para cobrir salários de profissionais e pode ser totalmente alocado para essa finalidade. Esses fundos são destinados à educação e não podem ser usados para fins não educacionais, como viagens. A educação especial está incluída nesse orçamento

educacional mais amplo, mas apenas cerca de 1% é especificamente alocado para ela, muitas vezes em resposta à demanda (E3).

O Fundeb também aloca mais de 12 milhões de reais para aproximadamente 20 instituições privadas e filantrópicas parceiras, algumas das quais se concentram na educação especial, como a “Mamãe Feliz”, embora nem todas sejam dedicadas a essa área (E3, 2023).

Uma das questões centrais que emergem das entrevistas é a insuficiência de recursos destinados especificamente à educação especial. Embora haja repasses provenientes do Fundeb, esses recursos são, em grande medida, direcionados para despesas gerais da educação, como o pagamento de profissionais da Reme.

Essa destinação ampla limita a disponibilidade de verbas para iniciativas mais específicas, como a formação continuada de professores, a aquisição de materiais pedagógicos acessíveis e a ampliação das salas de recursos multifuncionais. Conforme assinala Dourado (2017), a ausência de uma definição clara sobre as finalidades dos recursos educacionais pode levar a sua utilização para fins regulatórios, interesses político-administrativos ou outras ações governamentais, desviando-os das prioridades educacionais.

Nesse contexto, é importante destacar que, conforme a Lei do Fundeb, as matrículas de estudantes da educação especial devem ser computadas em dobro, considerando tanto a matrícula do ensino comum quanto a do AEE, para garantir maior aporte de recursos e possibilitar a implementação efetiva das políticas de inclusão escolar. No entanto, há necessidade de maior controle, planejamento e transparência na gestão orçamentária voltada à educação especial.

Observa-se nas entrevistas uma crítica implícita à gestão dos recursos financeiros, com menções à necessidade de maior transparência e ação na utilização das verbas disponíveis. A falta de clareza sobre os recursos previstos e a sua aplicação requer atenção para garantir que as estratégias da Meta 4 sejam materializadas.

Gomes (2023, p. 40) reforça que “a oferta da educação básica não se restringe somente à oferta de vagas, mas demanda organização do poder público, inclusive de recursos financeiros para garantir educação com qualidade”. A necessidade de organização dos recursos financeiros se torna ainda mais desafiadora, como assinala Moreira (2016), destacando que a inclusão escolar passou a ser uma obrigação estatal, enfrentando grandes dificuldades, em função da redução dos investimentos em políticas sociais.

Por conseguinte, uma vez que a educação especial demanda investimentos contínuos e específicos, sem recursos financeiros garantidos, parece inviável ampliar o atendimento ou melhorar a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes da educação especial. A análise

evidencia ainda a importância da articulação com as Secretarias de Saúde e de Assistência Social.

No final da entrevista, foi aberto espaço para que os entrevistados acrescentassem quaisquer aspectos adicionais que considerassem relevantes e que não tivessem sido tratados na entrevista. Somente o Entrevistado 3 acrescentou:

É uma temática desafiadora, porque além de exigir recurso humano, demanda muita gente para desenvolver a educação especial; ela demanda também muito recurso financeiro. Os prefeitos, governadores, não entendem que a educação não é uma despesa, não olham para a educação como um investimento. Ver educação como despesa é problemático, porque acabam sempre deixando no campo secundário. Quando tem que cortar alguma coisa, corta na educação em primeiro lugar. E não entendem que, desenvolvendo uma educação de fato de qualidade, a nação automaticamente se desenvolve. Enfim, está comprovado, não é? Países que investiram mais em educação, as nações se desenvolveram mais rápido, isso do ponto de vista humanitário, do ponto de vista econômico e do ponto de vista industrial. Deixaram de ser menos desiguais e não foram países socialistas, não. Isso ocorreu com países capitalistas na Europa (E3, 2023).

O entrevistado acentua a sua crítica aos gestores públicos pela falta de investimento e comprometimento com a educação. Como destacam Dourado e Oliveira (2009), não há como avançar em qualquer proposição sem que haja o devido financiamento. Os autores reforçam a ideia de que, sem um orçamento claro e recursos assegurados, o plano de inclusão educacional se torna uma promessa vazia, o que se alinha com as críticas dos entrevistados.

As entrevistas com representantes da Semed, do CME e da ACP indicam que, embora algumas ações tenham sido “executadas” no processo de materialização da Meta 4 do PME (2015-2025), ainda persistem fragilidades, sobretudo quanto à formação contínua dos professores, ao acompanhamento dos estudantes beneficiários de programas de transferência de renda, às ações pedagógicas colaborativas entre professores de salas de ensino comum e os do AEE, à articulação entre os diferentes setores públicos, aos recursos financeiros destinados à educação especial, entre outros, para garantir o acesso à educação básica e ao AEE na Reme de Campo Grande.

Dourado (2017) alerta para os riscos da ausência de uma definição clara na aplicação orçamentária, mesmo em um contexto de previsão legal de repasses específicos por meio do Fundeb. Apesar do cômputo em dobro das matrículas da educação especial, conforme previsto na legislação, os dados coletados apontam que esses recursos muitas vezes não se traduzem em melhorias efetivas para os estudantes da educação especial.

Nesse sentido, retoma-se a reflexão proposta por Militão e Aranda (2020) de que o monitoramento e a avaliação contínuos são indispensáveis para assegurar a efetividade das

políticas públicas educacionais. No caso analisado, a distância entre o previsto nas metas do PME de Campo Grande reforça a crítica de Bordignon (2014) sobre o descompasso recorrente entre planejamento e execução nas políticas educacionais. Como observam Medeiros, Brito e Soares (2007), o acesso, por si só, não garante permanência nem aprendizagem, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência em situação de vulnerabilidade social.

Dessa forma, os dados empíricos levantados neste estudo não apenas confirmam os desafios já apontados na literatura especializada, como também evidenciam a urgência de ações articuladas e estruturadas que garantam o direito à educação aos estudantes da educação especial, conforme determina a CF de 1988.

O cenário observado na Reme de Campo Grande demonstra a necessidade de fortalecimento das instâncias de gestão educacional e, sobretudo, de avaliação do PME, com investimentos planejados, formação docente contínua e fortalecimento do AEE, quando se fizer necessário, desde a educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande (2015-2025), com foco no acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre os anos de 2015 e 2023. Para alcançar o objetivo da pesquisa, a metodologia compreendeu revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed), do Conselho Municipal de Educação (CME) e do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP).

Nesse contexto, a pesquisa foi orientada por três objetivos específicos: o primeiro foi analisar os fundamentos da educação especial sob uma perspectiva da educação inclusiva, tomando como referência a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Nessa etapa, foram sistematizados os principais dispositivos legais nacionais, como a LDBEN de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008, bem como documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), os quais contribuíram para compreender o processo de construção da educação especial. E reafirmam o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todas as pessoas.

O segundo objetivo buscou examinar o processo de monitoramento e avaliação do PME de Campo Grande (2015-2025). A realização dos quatro ciclos, conforme previsto pela Lei Municipal n.º 5.565/2015 (Campo Grande, 2015), demonstrou um compromisso formal da gestão municipal em acompanhar e avaliar o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas no PME, expressas nos relatórios bianuais elaborados pela Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (CMMA-PME).

Contudo, a pesquisa também indicou que o processo de monitoramento e avaliação do PME (2015-2025) enfrentou limitações: a interrupção das reuniões CMMA-PME, a ausência de regularidade nas instâncias colegiadas de monitoramento e a dificuldade de sistematização de indicadores capazes de subsidiar de forma consistente o processo avaliativo. Tais aspectos evidenciam a necessidade de fortalecimento dos mecanismos institucionais e técnicos responsáveis pelo monitoramento e pela avaliação do plano, assegurando a regularidade das reuniões, o desenvolvimento e a utilização de indicadores claros e sistematizados, bem como a utilização dos resultados das avaliações para orientar decisões e políticas educacionais.

Em relação ao terceiro objetivo, de examinar as ações relacionadas ao monitoramento e à avaliação da Meta 4 do PME (2015-2025), com base nas estratégias selecionadas, constatou-se que, apesar de algumas metas terem sido oficialmente registradas como cumpridas nos relatórios, a sua materialização ocorreu de forma parcial. Por exemplo, verificou-se a realização esporádica de chamadas públicas para o BPC. Também ficaram evidenciadas as fragilidades em relação à formação continuada dos professores, à articulação entre o ensino regular e o AEE, ao acompanhamento dos estudantes beneficiados por programas de transferência de renda, à alocação de recursos financeiros e à cooperação intersetorial.

Os resultados obtidos na pesquisa convergem com as contribuições dos trabalhos de Souza (2018), Camargo (2019), Delevati (2021) e Gomes (2022), que argumentam que a materialização da política de educação na perspectiva inclusiva demanda mais do que a existência de marcos legais, exigindo investimentos consistentes em formação de professores, fortalecimento da gestão democrática e articulação com outras políticas públicas. As análises de Kuhnen (2016) a respeito das representações de deficiência nas diretrizes educacionais, assim como as críticas de Rebelo (2016) e Hernandez-Piloto (2018) acerca das limitações da inclusão na realidade das escolas, também foram confirmadas pelos dados empíricos da investigação.

Para investigações futuras, considera-se fundamental ampliar o estudo abrangendo diferentes Redes de ensino, municípios e sujeitos, bem como desenvolver pesquisas que examinem a formação continuada na materialização da inclusão escolar e no uso de tecnologias assistivas.

Os resultados indicaram que as estratégias analisadas (4.4, 4.4.1, 4.8, 4.8.1 e 4.9) foram consideradas concluídas nos relatórios da Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação (CMMA-PME). No entanto, à luz da categoria direito à educação, observa-se a ausência de ações consistentes voltadas à garantia de condições materiais e institucionais necessárias à efetivação desse direito, especialmente no que se refere à formação continuada dos professores, ao acompanhamento dos estudantes beneficiários de programas de transferência de renda e à destinação adequada de recursos financeiros.

Sob a perspectiva da inclusão escolar, os dados evidenciam fragilidades na cooperação entre docentes das salas comuns e do AEE, bem como na articulação intersetorial entre diferentes áreas da política pública. Esses elementos revelam limites no processo de consolidação de práticas inclusivas que assegurem não apenas o acesso, mas também a

permanência e a aprendizagem dos estudantes da educação especial, indicando tensões entre o cumprimento formal das estratégias previstas no PME e sua efetivação no âmbito das escolas.

Conforme Evangelista e Shiroma (2015), pesquisas em políticas educacionais não devem se restringir a verificar se as políticas “funcionam”. Compreende-se que esta investigação se manteve coerente com tal orientação. A análise não teve como foco aferir a funcionalidade ou eficiência das políticas, mas identificar movimentos, tensões, limites e condições do processo de monitoramento e avaliação da Meta 4, conforme previsto no PME. Assim, destaca-se a importância de fortalecer o monitoramento e a avaliação do PME com a participação dos segmentos representativos da sociedade, além de investir continuamente na formação de professores, ampliar o acesso qualificado ao AEE e promover a articulação entre Educação, Saúde e Assistência Social.

Com base nos dados, pondera-se que, embora o município de Campo Grande tenha formalmente assumido o compromisso com a inclusão educacional prevista na Meta 4 do PME, a materialização desse direito ainda depende da superação de desafios estruturais e da implementação de políticas públicas articuladas com diversos setores públicos.

Ao final deste percurso, fica a compreensão de que políticas públicas, especialmente no campo da inclusão escolar, são processos complexos, permeados por disputas e constantes reconstruções. A relevância social desta pesquisa reside justamente em evidenciar tais tensões, sistematizar dados e contribuir com análises que podem subsidiar decisões, melhorar processos e fortalecer o debate público sobre a educação inclusiva na Reme de Campo Grande.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. V. V.; ALVES, A. G. de R.; VIEGAS, E. R. dos S. A Gestão Educacional nos Planos de Educação: do nacional ao municipal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 719-734, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13345>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BAPTISTA, C. R. 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, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 83-91.
- BAPTISTA, C. R. Educação especial e o medo do outro: atento ai segnalati. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 17-29.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- BENDINELLI, R. C.; PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G. Inclusão escolar, redes de apoio e políticas sociais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4058/3088>. Acesso em: 21 fev. 2022.
- BEYER, H. O. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre. Mediação, 2006. p. 73-81.
- BEZERRA, G. F. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400673&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2025.
- BONFIM, S. R. F. Política educacional e as condições materiais e estruturais das escolas municipais de Curitiba: um olhar a partir dos estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/56125/R%20-%20D%20-%20SUELLEM%20RAQUEL%20DE%20FREITAS%20BONFIM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista em Tese**, São Carlos, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. *In*: SOUSA, D. B. de. MARTINS, A. M. (org.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas e práticas. São Paulo. Editora Loyola, 2014. p. 29-53.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 1988. Texto compilado. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 9 out. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 3 dez. 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 12 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 6.214, de 27 de setembro de 2007**. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto n. 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 28 set. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 18 set. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 26 ago. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Revoga o Decreto n.º 6.571/2008 e dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 17 nov. 2011b. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/962/1/Decreto%20n%C2%BA%207612.htm>. Acesso em: 04 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 3 dez. 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 8.510, de 9 de agosto de 2002.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília/DF, 12 ago. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D8510.htm. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 4 jul. 1973. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14757/31965/1973_decreto.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. **Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação.** Brasília/DF: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docref.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Educação inclusiva: direito à diversidade.** Documento Orientador. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília/DF, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília/DF, 16 jul.

1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 8 dez. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: dia mês ano. Acesso em: 3 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 10 jan. 2001b. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 12 jun. 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 6 maio 2021.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 5 abr. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 26 jun. 2014b. Edição extra. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Nota técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Nota técnica SEESP/GAB n.º 19/2010:** profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília/DF, 2010b. Disponível em: <https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001:** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001c. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014c. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 8 mai. 2021.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: 2001-2010.** Brasília: Ministério da Educação, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília/DF: Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Portaria normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 2007d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Programa de Educação Inclusiva:** direito à diversidade – Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, 2005b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 8 maio 2021.

BRASIL. **Programa Incluir:** Acessibilidade na Educação Superior. Documento orientador. Brasília/DF, 2013c. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 2001e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 5 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 8 mai. 2021.

BRASIL. **Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar Projeto Presença:** manual do usuário [versão 4.1]. Brasília/DF, [2011?] c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/frequenciaescolar.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024. Altera a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), para prorrogar sua vigência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar:** reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTO, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Brasília/DF: Capes, 2008. p. 43-63. Disponível em: <https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2016/08/deficiencia-e-escolarizacao3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2016.

CAMARGO, F. P. O direito à educação de alunos com deficiência: aspectos da implementação da política de educação inclusiva em Corumbá/MS. 2019. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46716/46716.PDF>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CAMPO GRANDE. **Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano – PLANURB.** Perfil socioeconômico de Campo Grande-MS. 30 ed. rev. Campo Grande: Prefeitura Municipal, 2023.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação CME/MS n. 77, de 5 de dezembro de 2002.** Campo Grande/MS, 2002. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/cme/sec-downloads/deliberacao-cmems-n-77-de-5-de-dezembro-de-2002/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação. **Parecer n.º 58, de 5 de maio de 2016**. Diário Oficial da Cidade de Campo Grande. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/artigos/parecer-cme/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMPO GRANDE. **Decreto n.º 4.067, de 15 de agosto de 2003**. Diário Oficial do Município de Campo Grande, 15 ago. 2003a. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAMPO GRANDE. **Lei n.º 3.922, de 17 de outubro de 1997**. Institui o Conselho Municipal de Educação e define suas competências, estrutura e funções no município de Campo Grande - MS. Diário Oficial de Campo Grande, Campo Grande/MS, 20 out. 1997. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/32/2017/03/lei_n_3922.pdf. Acesso em: 3 mai. 2024.

CAMPO GRANDE. **Lei n.º 4.507, de 17 de agosto de 2007**. Dispõe sobre o sistema municipal de ensino no município de Campo Grande - MS. Diário Oficial de Campo Grande, Campo Grande/MS, 20 ago. 2007. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/cme/wp-content/uploads/sites/32/2015/06/lei-n-4507.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2024.

CAMPO GRANDE. **Lei n.º 5.565, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande - MS. Diário Oficial de Campo Grande, Campo Grande/MS, 24 jun. 2015. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/semad/wp-content/uploads/sites/5/2015/07/plano_municipal_educacao.pdf. Acesso em: 3 mai. 2024.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação 2018-2019**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/downloads/relatorio-de-monitoramento-2019/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação 2020-2021**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/pme/downloads/relatorio-de-monitoramento-2021-pme/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

CAMPO GRANDE. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS: Período 2016/2017**. Campo Grande/MS: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2018. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/downloads/relatorio-de-monitoramento-2017-pme/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Normativa Semed n.º 56, de 4 de abril de 2003**. Diário Oficial do Município de Campo Grande, 4 abr. 2003b. Disponível em: <https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Semed n.º 31, de 3 de maio de 2000**. Dispõe das normas e do funcionamento da Educação Especial na Secretaria

Municipal de Educação e nas Escolas da Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial de Campo Grande, Campo Grande/MS, 5 maio 2000. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/resolucao31_2000.pdf. Acesso em: 3 mai. 2024.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Semed n.º 127, de 31 de janeiro de 2009**. Dispõe sobre a criação de Salas de Recursos para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Campo Grande - MS. Diário Oficial de Campo Grande, Campo Grande/MS, 3 fev. 2009a. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/resolucao127_2009.pdf. Acesso em: 3 mai. 2024.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Semed n.º 128, de 31 de janeiro de 2009**. Regula a atuação de professores de apoio para alunos com Necessidades Educacionais Especiais no município de Campo Grande - MS. Diário Oficial de Campo Grande, Campo Grande/MS, 3 fev. 2009b. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/resolucao128_2009.pdf. Acesso em: 3 mai. 2024.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Semed n.º 148, de 4 de setembro de 2013**. Define normas para a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na Rede Municipal de Campo Grande - MS. Diário Oficial de Campo Grande, Campo Grande/MS, 6 set. 2013. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/5/2017/03/resolucao148_2013.pdf. Acesso em: 3 mai. 2024.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução Semed n.º 184, de 31 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. Diário Oficial de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2 fev. 2018. Disponível em: https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/wp-content/uploads/sites/5/2018/02/resolucao184_2018.pdf. Acesso em: 3 mai. 2024.

CAMPOS, C. J. G. 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, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. Catálogo de teses e dissertações. Brasília/DF, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

CASTILHO, E.; MARTINS, A. M. Elaboração, monitoramento e avaliação do plano municipal de educação de Taubaté (2015-2025). In: SCAFF, E.; AGUIAR, M. A.; MARTINS, A. M. **Planos decenais de educação em municípios brasileiros pós-PNE (2014-2024): elaboração, monitoramento e avaliação**. Brasília/DF: ANPAE, 2023. p. 22-40.

CONDE, E. I. L. M. Movimentos do Conselho Municipal de Educação no processo de materialização da Meta 19 do Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS (2014-2018). 2021. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2021.

CORREA, N. D. A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004. 2005. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

CORREIO DO ESTADO. Alunos deficientes têm atendimento da prefeitura. Campo Grande, 6 de maio de 1992, p. 6.

COSTA, R. de S. O BPC na escola como política pública de inclusão das pessoas com deficiência. 2011. 85 f. Monografia (Especialização) – Curso de Políticas Públicas de Proteção e Desenvolvimento Social, Escola Nacional de Administração Pública (Enap), Brasília-DF, 2011. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3320>. Acesso em: 07 set. 2024.

CURY, C. R. J. A Educação Básica Como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.] v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE**, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 483-495, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. Cortez. São Paulo, 1995.

CURY, C. R. J. Planos Nacionais de Educação no Brasil. In: FERREIRA, E. B.; FONSECA, M. (org.) **Política e Planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013a. p. 25-34.

CURY, C. R. J. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 195-206, 2013b. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/43518/27389>. Acesso em: 18 abr. 2023.

DELEVATI, A. C. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221552/001124940.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 maio 2022.

DOURADO, L. F. Dossiê PNE 2014-2014: desafios para a educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2014a.

DOURADO, L. F. *et al.* O Plano Nacional de Educação 2014-2024: primeiras reflexões sobre monitoramento e avaliação das metas e estratégias. In: XAVIER, L.; OLIVEIRA, D. (org.).

Plano Nacional de Educação 2014-2024: avaliação e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 117-136.

DOURADO, L. F. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os desafios do direito à educação de qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 94, p. 229-236, 2014b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/ZZPWYmKrDbYp5ptzHVZ8M3n/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação (2001-2010): balanço e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 677-697, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TZpHZHXgybBZMBY5Ps88JgM/>. Acesso em: 18 nov. 2022.
DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira.** Goiânia: Imprensa Universitária; ANPAE, 2017.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes, avaliação e perspectivas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 10-27, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1416>. Acesso em: 18 nov. 2022.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 449-461, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/67198/38375>. Acesso em: 03 mai. 2024.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Financiamento da educação e políticas públicas: desafios para a garantia do direito à educação. In: OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. (org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: desafios e perspectivas.** São Paulo: Xamã, 2009. p. 117-137.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** 1 ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Políticas educacionais: a análise do discurso oficial e suas determinações. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 79-94, 2015.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas.** Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120. Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf#page=84>. Acesso em: 03 out. 2023.

GARCIA, R. M. C. (org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, R. M. C. Política e gestão da Educação Especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. **Anais**. Vitória: UFES, 2009. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2009/300.pdf>. Acesso: 15 maio 2022.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. 2 ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. (Série Pesquisa em Educação.)

GOBETE, G. Educação especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação. 2014. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1925/1/TESE%20CORRIGIDA.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GOMES, V. L. 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). 2022. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1040282-vera-lucia.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

HAMZE, A. Integração ou inclusão? **Site Brasil Escola**. [s.d.] Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/integracao.htm>. Acesso em: 24 ago. 2025.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. Inclusão escolar e direito à educação de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil: o que dizem os professores especializados. 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_2071604a5d835bebee8f2df80acae355. Acesso em: 03 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Campo Grande [Mato Grosso do Sul]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/panorama>. Acesso em: 6 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IBICT. Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. Brasília/DF, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JOSLIN, A. F. M. Políticas Públicas de Educação Especial e a perspectiva inclusiva: o impacto em escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – PR. 2018. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63006/R%20-%20T%20-%20MELINA%20DE%20FATIMA%20ANDRADE%20JOSLIN.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Acesso em: 18 jan. 2024.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre o final do século XX e o início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. esp., p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LACERDA, C. B. F. de. A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 jun. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAPLANE, A. L. F. de. Condições para o ingresso e a permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MwqXRDwMkDn73y6GbmppmVyP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2022.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEMO, C. A implementação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) em 18 planos municipais de educação no estado do Amazonas. 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7853>. Acesso em: 03 out. 2023.

MACEDO, P. C. *et al.* Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

MACIEL, C. E. **Inclusão e educação superior: ambiguidades de um discurso**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 26 dez. 2014b. Disponível em:

<https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024) – PEE-MS**. Campo Grande/MS: SED, 2014a. Disponível em:

<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MEDEIROS, M.; BRITO, T.; SOARES, F. Transferência de renda no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 79, p. 5-21, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/9MsRz9SGmRMwJ7zLhRCdgsL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

MELO, D. C. F. de; SILVA, J. H. da; CAIADO, K. R. M. Descentralização, municipalização e federalismo na educação especial: o caso da Fenapaes. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 324-335, 2017. Disponível em

<https://www.redalyc.org/journal/4496/449656535007/html/>. Acesso em 20 ago 2025.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. A política de educação especial no Brasil: das lutas dos movimentos sociais às disputas conceituais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1072, 2014.

MILITÃO, S. C. N.; ARANDA, M. A. de M. Monitoramento e avaliação dos Planos Decenais de Educação: uma análise conceitual-legal. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 20, n. 1, p. 53-70, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/15039>. Acesso em: 10 de mar. 2022.

MONLEVADE, J. A. A importância do Conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento da execução do PME. *In*: Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação: Pró-Conselho. Brasília: MEC, 2004.

MUNIZ, E. P. Políticas públicas educacionais: possibilidades e limites no atendimento educacional do educando com deficiência mental severa – Campo Grande/MS, período de 1980 a 2004. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2006.

NERES, C. C. As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas. 2010. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010. Versão eletrônica. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213/publico/CELI_CO RREA_NERES.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

NERES, C. C.; CORRÊA, N. M. A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: um esboço de política pública em tempos de inclusão escolar. *In*: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 8, 2009, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2009.

- NOZU, W. C. S.; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e 2016193, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193>. Acesso em: 23 dez. 2025.
- OLIVEIRA, D. A. Avaliação e monitoramento dos Planos Municipais de Educação no Conviva. Conviva Educação, 2019. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/2860. Acesso em: 28 ago. 2025.
- PARENTE, C.; PEREZ, J. R. R. P.; MATTOS, P. **Planejamento e gestão da educação: teoria e prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2011.
- PELLANDA, N. T. **Metodologias para autonomia: práticas pedagógicas para desencadear processos de autoformação**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2012.
- PRIETO, R. G. Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, no período de 1986 a 1996. 2000. 260f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- REBELO, A. S. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado**. 2016. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2889/1/Andressa%20Santos%20Rebello.pdf>. Acesso em: 03 maio 2024.
- REBELO, A. S. A educação especial, o atendimento especializado e a sala de recursos na redemocratização do Brasil (1986–1990). In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. 38ª Reunião Nacional da ANPED, São Luís, 2017. GT15 – Educação Especial. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT15_45.pdf. Acesso em: 05 ago. 2025.
- REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 84-97, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 28 abr. 2023.
- RODRIGUES, F. M. C. Programa BPC (na Escola?): Biorregulamentação no Município de Dourados/MS. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 18 abr. 2022.

ROPOLI, E. A.; *et al.* A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010, p. 1-52.

SANTOS, M. B. **O atendimento educacional especializado de estudantes com deficiência visual no contexto da pandemia de covid-19.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, MS, 2024.

SCAFF, E. A. da S.; OLIVEIRA, M. dos S. Planos decenais de educação: sistematização do monitoramento e avaliação nos cenários estadual e municipal. **Série Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 47, p. 141-162, 2018. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1081>. Acesso em: 22 mar. 2023.

SILVA, F. C. O atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência auditiva/surdez: o uso das tecnologias assistivas. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SIQUEIRA, C. X. O uso das tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado aos alunos com paralisia cerebral em salas de recursos multifuncionais. 2020. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

SOUZA, A. C. *et al.* A inclusão escolar no município de Parnaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 14, n. 29, p. 635-664, 2012. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467>. Acesso em: 4 out. 2024.

SOUZA, F. C. Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós anos 1990. 2018. 217f. Tese (Doutora em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-132249/publico/FERNANDA_CRISTINA_DE_SOUZA.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-95fd9322-9c6d-4b29-92e8-1320ea182f76>. Acesso em: 18 dez. 2022.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA

Inclusão escolar: acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado aos estudantes da educação especial.

2 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS(AS) PESQUISADORES(AS): PESQUISADORA:

Nome completo: Franciele Cristina da Silva

Telefone de contato: (67) 99185-4818

E-mail: franciele_psicopedagogia@outlook.com

Endereço institucional: Av. Tamandaré, n.º 6000, Jardim Seminário – CEP: 79117-900

Cidade: Campo Grande-MS

Instituição de Ensino Superior (IES) à qual se vincula: Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB.

ORIENTADOR(A):

Nome completo: Regina Tereza Cestari de Oliveira

Telefone de contato: (67) 3312-3478

E-mail: reginacestari@ucdb.br

Endereço institucional: Av. Tamandaré, n.º 6000, Jardim Seminário – CEP: 79117-900

Cidade: Campo Grande-MS

Instituição de Ensino Superior (IES) à qual se vincula: Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB.

3 OBJETIVOS DA PESQUISA:

Geral:

- Analisar o processo de materialização da Meta 4 – Educação Especial do Plano Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (2015-2025), com foco no acesso à educação básica e no atendimento educacional especializado na Rede Municipal de Ensino, no período de 2015 a 2023.

Específicos:

- Discutir os principais fundamentos e disposições legais da inclusão escolar, como

direito social, tomando-se como referência a Constituição Federal de 1988;

- Examinar o processo de monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande 2015-2025, no período selecionado;
- Analisar as ações concernentes ao processo de materialização da Meta 4 – Educação Especial do PME (2015-2025), na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, com foco no acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado aos estudantes da educação especial, a partir das estratégias selecionadas.

4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE):

Esta pesquisa é vinculada à Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), além de estar inserida no Projeto de Pesquisa “Planos de Educação: direito à qualidade da educação básica e gestão democrática”. A escolha pelo período de 2015 a 2023 se justifica pela aprovação do PME de Campo Grande-MS 2015-2025, em 2015, e pelos três ciclos de monitoramento e avaliação nos períodos de 2016-2017, 2018-2019 e 2020-2021, com relatórios disponíveis da Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME – 2015-2025.

5 DETALHAMENTO DO MÉTODO:

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com representantes dos seguintes órgãos: da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Campo Grande, do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande-MS (CME) e do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP) de Campo Grande. A seleção de um representante da Semed se deve ao fato deste ser o órgão responsável pela coordenação das políticas de Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino do Município de Campo Grande; do CME, por compor o Sistema Municipal de Ensino e ser o órgão normativo do sistema; e da ACP, por representar a categoria de trabalhadores da educação.

6 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS E COMO ESTES SERÃO MINIMIZADOS:

Nesta pesquisa, os riscos são mínimos, como desistência dos participantes ou recusa em responder algumas questões, uma vez que a sua participação é voluntária e as informações decorrentes da entrevista visam complementar e aprofundar os dados levantados nos documentos. Em caso de qualquer indisposição, o participante pode desistir de participar da pesquisa.

7 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Os benefícios dessa pesquisa é o de colaborar para o debate no campo das políticas públicas de educação inclusiva e ampliar o escopo da temática, ao considerar o processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande-MS 2015-2025, com foco no acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução n.º 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, para preservar a memória da coleta de dados e para que os momentos sejam devidamente documentados, as entrevistas serão gravadas por áudio e, posteriormente, transcritas, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
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. Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos e à garantia de entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho.
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 (a) pesquisador (a)

Apêndice B – Roteiro de entrevista com representante da Semed

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Pesquisa: Inclusão escolar: acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado aos estudantes da educação especial.

Entrevistado: Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, responsável pela educação especial.

Bloco I – Informações profissionais

Nome:

Formação: Graduação:

Pós-Graduação:

Função atual: Período de atuação

Função anterior: Período de atuação

Concursado ou contratado?

Bloco II – Materialização da Meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande-MS 2015-2025

1. O(a) senhor(a) participou da elaboração do PME de Campo Grande-MS 2015-2025?
2. Há um alinhamento da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande 2015-2025 com a Meta 4 do PNE 2014-2014 e do PEE-MS 2014-2024?
3. Quais as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação para subsidiar o monitoramento e a avaliação da Meta 4 do PME de Campo Grande 2015-2025?
4. Quais estratégias da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande 2015-2015 foram executadas até o momento?
5. Há ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para garantir o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental ao público da Educação Especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), na Rede Municipal de Ensino? Quais?

6. Há ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para garantir o atendimento educacional especializado ao público da educação especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), matriculado na Rede Municipal de Ensino? Quais?
7. Como a Secretaria Municipal de Educação realiza a chamada pública às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contempladas pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), na faixa etária obrigatória da escolaridade, para matrícula na educação regular e no atendimento educacional especializado complementar e suplementar na Rede Municipal de Ensino?
8. Como a Secretaria Municipal de Educação acompanhou o acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários (as) de programas de transferência de renda?
9. Como a Secretaria Municipal de Educação organiza o apoio e as orientações às unidades escolares para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional?
10. Há recursos financeiros previstos para a execução da Meta 4 do PME de Campo Grande 2015-2025? Há recursos federais? Há convênios com o governo estadual ou instituições privadas assistenciais?
11. Gostaria de acrescentar algum aspecto que não foi tratado nesta entrevista?

Apêndice C – Roteiro de entrevista com representante do CME

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Pesquisa: Inclusão escolar: acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado aos estudantes da educação especial.

Entrevistado: representante do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

Bloco I – informações profissionais

Nome:

Formação: Graduação:

Pós-Graduação:

Função atual: Período de atuação

Função anterior: Período de atuação

Concursado ou contratado?

Bloco II – Materialização da Meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande-MS 2015-2025

1. O(a) senhor(a) participou da elaboração do PME de Campo Grande-MS 2015-2025?
2. Há um alinhamento da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande-MS (2015-2025) com a Meta 4 do PNE 2014-2014 e do PEE-MS (2014-2024)?
3. Como o Conselho Municipal de Educação (CME) vem atuando no processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande-MS 2015-2025?
4. Quais estratégias da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande-MS (2015-2015) foram executadas até o momento?
5. Há ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para garantir o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental ao público da educação especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), na Rede Municipal de Ensino? Como o CME acompanha essas ações?

6. Há ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para garantir o atendimento educacional especializado ao público da educação especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), matriculado na Rede Municipal de Ensino? Quais? Como o CME acompanha essas ações?
7. A Secretaria Municipal de Educação realiza a chamada pública às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contempladas pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), na faixa etária obrigatória da escolaridade, para matrícula na educação regular e no atendimento educacional especializado complementar e suplementar na Rede Municipal de Ensino? Como o CME acompanha?
8. O CME tem conhecimento de como a Secretaria Municipal de Educação acompanhou o acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários (as) de programas de transferência de renda?
9. O CME tem conhecimento de como a Secretaria Municipal de Educação organiza o apoio e as orientações às unidades escolares para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional? `
10. Há recursos financeiros previstos para a execução da Meta 4 do PME de Campo Grande-MS 2015-2025? Há recursos federais? Há convênios com o governo estadual ou instituições privadas assistenciais?
11. Gostaria de acrescentar algum aspecto que não foi tratado nesta entrevista?

Apêndice D – Roteiro de entrevista com representante do ACP

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

Pesquisa: Inclusão escolar: acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado aos estudantes da educação especial.

Entrevistado: representante do Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP) de Campo Grande

Bloco I – informações profissionais

Nome:

Formação: Graduação:

Pós-Graduação:

Função atual: Período de atuação

Função anterior: Período de atuação

Concursado ou contratado?

Bloco II – Materialização da Meta 4 do Plano Municipal de Educação (PME) de Campo Grande-MS 2015-2025

1. O Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP) participou da elaboração do PME de Campo Grande-MS 2015-2025?
2. Há um alinhamento da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande-MS (2015-2025) com a Meta 4 do PNE (2014-2014) e do PEE-MS (2014-2024)?
3. Como o Sindicato vem atuando no processo de monitoramento e avaliação da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande-MS (2015-2025)?
4. Quais estratégias da Meta 4 – Educação Especial do PME de Campo Grande-MS (2015-2025) foram executadas até o momento? O Sindicato tem conhecimento?
5. Há ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para garantir o acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental ao público da educação especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), na Rede Municipal de Ensino? Como o Sindicato acompanha essas ações?

6. Há ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação para garantir o atendimento educacional especializado ao público da educação especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), matriculado na Rede Municipal de Ensino? Quais? Como o Sindicato acompanha essas ações?
7. A Secretaria Municipal de Educação realiza a chamada pública às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contempladas pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), na faixa etária obrigatória da escolaridade, para matrícula na educação regular e no atendimento educacional especializado complementar e suplementar na Rede Municipal de Ensino? Como o Sindicato acompanha?
8. O Sindicato acompanha como a Secretaria Municipal de Educação acompanhou o acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência e o desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, beneficiários (as) de programas de transferência de renda?
9. O Sindicato tem conhecimento de como a Secretaria Municipal de Educação organiza o apoio e as orientações às unidades escolares para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional? `
10. Há recursos financeiros previstos para a execução da Meta 4 do PME de Campo Grande-MS 2015-2025? Há recursos federais? Há convênios com o governo estadual ou instituições privadas assistenciais?
11. Gostaria de acrescentar algum aspecto que não foi tratado nesta entrevista?

ANEXOS

Anexo A – Panfleto de divulgação da chamada pública escolar

MATRÍCULA REME 2024

REMATRÍCULA
16/11 a 18/12/2023

Na escola onde o aluno está matriculado,
com assinatura do requerimento de matrícula.

**ALUNOS NOVOS
ESCOLAS MUNICIPAIS**

**DE EDUCAÇÃO INFANTIL
- EMEIS**

1ª LISTAGEM: 1/12/23
EFETIVAÇÃO: 1/12/23 a 16/12/23

2ª LISTAGEM: 11/1/24
EFETIVAÇÃO: 11/1/24 a 17/1/24

**COM ENSINO FUNDAMENTAL
E/OU EJA**

A partir de 11/1/2024

Designação: até dois dias úteis, durante
todo o ano letivo.

Efetivação: até 2 dias úteis a contar da
data de designação.

CADASTRO PELO SITE
matricula.campogrande.ms.gov.br

Segunda a sexta-feira
7h30min às 17h30min

R. Onício S. Monteiro,
460, Vila Margarida

0800 615 15 15

SEMED
Secretaria Municipal
de Educação

PREFCG

APONTE A CÂMERA DO
CELULAR PARA O QR CODE

Anexo B – Quantitativo de pessoas com deficiência e TEA por ano, de 2017 a 2023

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

REGISTRO MUNICIPAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA

QUANTITATIVO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TEA -POR ANO de 2017 À 2023 (17-08-2023)

DEF.	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
DF	100	50	108	104	125	136	146
PC	368	390	504	529	482	512	494
BV	51	40	87	77	72	91	102
C	21	20	26	25	37	20	19
DA	105	45	71	53	44	46	46
S	100	92	82	87	81	91	89
AH	11	44	48	47	23	108	7
DI	849	740	1200	1238	1214	1405	1498
DW	84	84	132	122	116	141	146
AUT	385	406	737	799	1030	1579	2095

LEGENDA	
DEF.	DEFICIENTES
DF	DEFICIENTE FÍSICO
PC	PARALISADO CEREBRAL
BV	BAIXA VISÃO
C	CEGO
DA	DEFICIENTE AUDITIVO
S	SURDO
AH	ALTAS HABILIDADES
DI	DEFICIENTE INTELECTUAL
DW	SÍNDROME DE DOWN
AUT	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA