



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA VILMA FLORES CARPES

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA MUNICIPAL
DE ENSINO DE PONTA PORÃ/MS (2020–2022)**

**DOURADOS/MS
2023**

MARIA VILMA FLORES CARPES

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA MUNICIPAL
DE ENSINO DE PONTA PORÃ/MS (2020–2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação e Diversidade.
Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu.

**DOURADOS/MS
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C295g Carpes, Maria Vilma Flores
GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE
PONTA PORÃ/MS (2020-2022) [recurso eletrônico] / Maria Vilma Flores Carpes. -- 2023.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu..
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. sistema de ensino. 2. gestão educacional. 3. educação inclusiva.. I. Nozu., Prof. Dr.
Washington Cesar Shoiti. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

MARIA VILMA FLORES CARPES

**GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA MUNICIPAL
DE ENSINO DE PONTA PORÃ/MS (2020–2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação, área de concentração: Educação e Diversidade.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu – Orientador
Universidade Federal da Grande Dourados

Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo – Membro Titular
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Andréia Vicência Vitor Alves – Membro Titular
Universidade Federal da Grande Dourados

Defesa em 11 de abril de 2023.

DOURADOS/MS
2023

Aos meus filhos, Matheus e Vinicius, por sempre me incentivarem a estudar. Dois meninos maravilhosos que foram muito parceiros e pacientes durante todo este período de estudo.

AGRADECIMENTOS

Desde muito pequena sempre procurei ser grata por tudo que recebo; fui abençoada e tive o privilégio de ter pessoas perto de mim que me ajudaram e incentivaram; sou privilegiada por receber grandes bençãos. Gratidão para mim significa o reconhecimento das coisas boas que existem na vida, sentir-se agradecido pelas mínimas coisas que acontecem no seu dia a dia, encher o coração de alegria e de paz. Então procuro agradecer diariamente pelas bençãos recebidas, pois aprendi a ser grata por todos os momentos da minha vida, mesmo os não tão bons, pois estes também são importantes e nos fazem mais fortes, crescer e ser melhores. Assim, com muita alegria gostaria de agradecer a algumas pessoas, com um papel significativo na minha vida e que muito contribuíram para este momento tão especial.

Primeiramente, agradeço a Deus, porque acredito na força que ele exerce em minha vida e por me permitir realizar este sonho. Às vezes penso o que fiz para merecer tanto... Obrigada por me permitir errar, aprender e crescer, enfim, obrigada por tudo.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, pela orientação, competência, generosidade, dedicação e pelo profissionalismo. Obrigada por acreditar em mim e pelos incentivos. Tenho certeza de que não chegaria a este dia sem o seu apoio. Há pessoas que marcam a nossa vida, que despertam algo especial em nós, que abrem nossos olhos de modo irreversível e transformam nossa maneira de ver o mundo. Agradeço por me ensinar a ser uma pesquisadora com ética, humildade e responsabilidade. Você foi e está sendo muito mais que um orientador: para mim, será sempre uma inspiração e um mestre.

À Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo, pesquisadora referência na área de educação especial, que tão gentilmente aceitou participar e colaborar com minha dissertação, obrigada por todas as contribuições, o conhecimento e o aprendizado.

À Prof.^a Dr.^a Andréia Vicência Vitor Alves, por aceitar contribuir com a minha dissertação, pelas aulas esclarecedoras durante o Mestrado sobre políticas e gestão da educação, por toda a colaboração e a orientação desde o início desta dissertação, por sempre incentivar a ir além do que estava proposto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, por oportunizar, com seriedade, responsabilidade e empenho, a concretização deste sonho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE/UFGD), pelos debates que proporcionaram a minha formação a respeito das políticas e da gestão da educação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFGD), por possibilitar-me conhecer a realidade da educação especial inclusiva, contribuindo, dessa maneira, para a minha prática profissional.

À Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer (SEME), por conceder o afastamento para o estudo; e à equipe gestora, por aceitar participar e contribuir com a minha pesquisa.

À escola MAPPE: ao diretor administrativo Fábio Kayatt, por acreditar na formação, autorizando a minha ausência na escola para realizar todos os compromissos que o mestrado exigia; à diretora pedagógica, Prof.^a Eliane Silvestre, à Prof.^a Priscilla Quintana, à Prof.^a Josiane Domingues, à Jéssica Arce, à Janeth Rodrigues. por todo o suporte na educação infantil na minha ausência; aos professores da educação infantil (Patrícia, Camila, Adenilva, Vanuza, Andressa, Carol, Danieli, Mayara, Renata, Júnior, Lauana) pela compreensão; ao TI Eliécio Miranda, por socorrer muitas vezes meu *notebook*; gratidão a todos vocês.

À Prof.^a Christiane Silveira, por toda a paciência e todo o aprendizado. A língua portuguesa fica mais fácil com você. Tudo o que aprendi tenho certeza de que fará muita diferença na minha vida acadêmica e profissional. Não existem palavras para demonstrar toda a minha gratidão a você. Obrigada por me ensinar muito.

À Juliana Rodrigues e à Roseane Arce, que desde o início estiveram juntas comigo neste sonho, desejo que a caminhada de vocês seja de muita luz. Juliana, uma amiga que o mestrado me presenteou, parceira das idas para Dourados, sou muito grata por tudo. Pode contar sempre comigo. Sucesso é o que desejo na sua caminhada.

À Vitória Pardo e à Camila Teixeira, quando eu pensava que tudo estava perdido, vocês me fizeram acreditar e mostraram que era possível ir além. O companheirismo de vocês fez a diferença. Muito obrigada pela generosidade e disponibilidade.

A todos os meus colegas do grupo de orientação: Mariana Santos, Cristiane Carvalho, Hevelym Oliveira, Madson Melo, Luiz Poloni, Katia Petelin, Michel Alves, Eduardo Ribeiro, Leticia Streit, Jhow Oliveira e José Pavesi. Só tenho a agradecer a cada um de vocês por todos os momentos de contribuição. Minha gratidão é imensa por toda a dedicação que tiveram com o meu trabalho.

Às minhas queridas amigas Doralice Nunes, Dione Pasquali, Jaqueline Ledur e Andréia Dolci, por sempre estarem me incentivando, me proporcionarem momentos de descontração e desabafo e por acreditarem que eu iria conseguir, mesmo eu muitas vezes achando que não.

À minha família, que são meus filhos Matheus e Vinicius, pela compreensão nos momentos de ausência e por serem os melhores filhos. Amo vocês!

O percurso foi complicado, muitas vezes o desânimo chegou e tentou ficar, mas graças a todas essas pessoas eu consegui ultrapassar as barreiras e só posso dizer: muito obrigada por tudo!

“[...] que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”
(BARROS, 2018, p. 43)

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), e foi desenvolvida no âmbito de um projeto de investigação mais amplo, intitulado “Políticas de educação especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática”, cujo foco são as políticas brasileiras de educação especial, com ênfase nas relações macro e micro contextuais, sobretudo em cenários sul-mato-grossenses. De modo particular, na presente dissertação, elegemos a seguinte questão de estudo: como se configura a educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS e quais as ações propostas pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer (SEME), no período de 2020 a 2022, para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)? Visando responder a esta pergunta, foi definido como objetivo geral analisar a atuação da equipe gestora da SEME de Ponta Porã/MS relacionada à inclusão de estudantes PAEE. Nesse sentido, foram elencados como objetivos específicos: contextualizar os principais textos políticos internacionais, nacionais e do estado de Mato Grosso do Sul sobre a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; caracterizar o sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS, com ênfase na política local de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; perscrutar as ações da gestão educacional da educação especial para a inclusão escolar, a partir dos processos de interpretação dos sujeitos que atuam no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS. Quanto à perspectiva teórico-metodológica, a investigação buscou-se aproximar da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores, com ênfase nos contextos de influência, produção do texto e da prática. No que concerne aos procedimentos metodológicos, a investigação caracteriza-se como qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento empírico, tendo como lócus o município sul-mato-grossense de Ponta Porã, mais especificamente a SEME, e como participantes seis profissionais que atuam no âmbito da gestão educacional no sistema municipal de ensino. A técnica de produção de dados utilizada foi a entrevista, com roteiros semiestruturados. Para a análise dos dados produzidos por essas entrevistas, foi utilizada a análise temática, a partir da qual foram elaborados cinco eixos temáticos, a saber: a) articulações no âmbito da SEME; b) orientações dadas às escolas; c) atendimentos às demandas dos serviços ofertados de educação especial para o PAEE; d) formações aos profissionais; e) avanços e desafios para a inclusão escolar no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS. Os resultados evidenciam que: a) há indícios de intersetorialidade entre as áreas de Educação, Saúde e Assistência Social, sobretudo para o alcance de laudo médico; b) os repasses das informações para as escolas da rede de ensino acontecem de maneira ampla, mas existe a necessidade de uma articulação interna entre os setores da SEME para a tratativa da inclusão escolar de estudantes PAEE; c) os relatos sugerem a realização do atendimento às demandas do PAEE, sendo os principais serviços de educação especial no sistema municipal de ensino os professores de apoio e as salas de recursos multifuncionais; d) há registros de formação continuada em inclusão escolar para os profissionais da rede municipal de ensino; e) quanto aos principais avanços, a busca pelo atendimento das demandas do PAEE; quanto aos principais desafios, há a necessidade de atendimentos aos estudantes brasileiros. Concluimos enfatizando a relevância da atuação da gestão educacional da SEME, mas urge uma melhor integração entre setores da equipe gestora, bem como atenção ao contexto fronteiriço, os seus estudantes PAEE e suas particularidades.

Palavras-chave: sistema de ensino; gestão educacional; educação inclusiva.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the research line of Education Policies and Management of the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) of the School of Education (FAED) of the Federal University of Grande Dourados (UFGD) and was developed as part of a larger research project entitled “Special education policies: discourses, transversalities, and actions in the context of practice”, which focuses on Brazilian special education policies, with emphasis on macro and micro contextual relations, especially in scenarios in the state of Mato Grosso do Sul. Particularly, in this dissertation, the following study question was chosen: how is special education configured in the municipal education system of Ponta Porã/MS, and what are the actions proposed by the management team of the Municipal Department of Education, Sports, Culture and Leisure (SEME), in the period from 2020 to 2022, for the school inclusion of public-target students of special education (PAEE)? In order to answer this question, it was defined as a general objective to analyze the actions of representatives of the management team of the SEME of Ponta Porã/MS related to the inclusion of PAEE students. In this sense, the following specific objectives were listed: to contextualize the leading international, national, and Mato Grosso do Sul state policy texts on special education from the inclusive education perspective; to characterize the municipal school system of Ponta Porã/MS, with emphasis on the local special education policy from the inclusive education perspective; to analyze the special education educational management actions for school inclusion, from the interpretation processes of the subjects who work in the municipal school system of Ponta Porã/MS. As for the theoretical and methodological perspective, the investigation sought to approach the Policy Cycle Approach (ACP), developed by Stephen J. Ball and collaborators, with emphasis on the contexts of influence, production of the text, and practice. Regarding the methodological procedures, the research is characterized as qualitative, with the use of bibliographic and documental research and empirical survey, having as locus the municipality of Ponta Porã/MS — SEME — and as participants six professionals who work in the field of educational management in the municipal education system. The data production technique used was interviews with semi-structured scripts. For the data analysis produced by these interviews, the thematic analysis was used, from which five thematic axes were elaborated, namely: a) articulations within SEME; b) guidance given to schools; c) meeting the demands of the special education services offered to the PAEE; d) training for professionals; e) progress and challenges for school inclusion in the municipal education system of Ponta Porã/MS. The results show that: a) there is evidence of intersectionality among the areas of Education, Health, and Social Assistance, especially for the access to medical reports; b) the transfer of information to schools in the education network happens broadly, but there is a need for internal coordination between the sectors of SEME for the treatment of school inclusion of PAEE students; c) the reports suggest an agile service to meet the demands of the PAEE, and the main services of special education in the municipal education system are the support teachers and the multifunctional resource rooms; d) there are records of continuous training in school inclusion for professionals in the municipal education network; e) as for the main achievements, the search for meeting the demands of the PAEE; as for the main challenges, there is the need to meet the demands of Brazilian-Paraguayan students. In conclusion, it is emphasized the relevance of the SEME's educational management. However, there is an urgent need for better integration between sectors of the management team, as well as attention to the border context, its PAEE students, and their particularities.

Keywords: education system; educational management; inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização de Ponta Porã.....	64
Figura 2 – Estrutura da educação brasileira.....	66
Figura 3 – Organograma da SEME de Ponta Porã	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas na BDTD e Capes.....	26
Quadro 2 – Participantes da pesquisa e respectivas siglas adotadas na pesquisa.....	35
Quadro 3 – Duração das entrevistas	36
Quadro 4 – Fases da análise temática.....	37
Quadro 5 – Elementos centrais da dissertação	37
Quadro 6 – Documentos internacionais de educação inclusiva/especial	40
Quadro 7 – Compromissos das Declarações de Jomtien, Dakar e Incheon	45
Quadro 8 – Documentos nacionais de educação especial	47
Quadro 9 – Documentos de educação especial do estado do Mato Grosso do Sul	55
Quadro 10 – Rede municipal de ensino de Ponta Porã (2022).....	74
Quadro 11 – Documentos normativos de Ponta Porã relacionados à educação especial	77
Quadro 12 – Perfil das participantes da entrevista	90
Quadro 13 – Cursos de formação continuada ofertados pela SEME em 2019.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estudantes residentes em Pedro Juan Caballero/PY matriculados na rede municipal de ensino de Ponta Porã (2020–2022)	82
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem do Ciclo de políticas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CEESPI	Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva
Ceinf	Centro de Educação Infantil
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPS	Centro Educacional Perpétuo Socorro
CF	Constituição Federal
CI	Comunicação interna
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAMPS	Centro Regional de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social
DDP	Diretora do Departamento Pedagógico

Dr.	Doutor
Dr. ^a	Doutora
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EST	Escola Superior de Teologia
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GEPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva
GEPGE	Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISMAG	Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas
Km	Quilômetro
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MAPPE	Escola Moderna Associação Ponta-Poranense de Ensino
MEC	Ministério da Educação
Min.	Minuto
MS	Mato Grosso do Sul
N.º	Número
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial

PCCR	Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PEE/MS	Plano de Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto político-pedagógico
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
PY	Paraguai
RJ	Rio de Janeiro
SAE	Secretária-Adjunta de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEME	Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer
SME	Secretária Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TREE	Técnica Responsável pela Educação Especial
TREI	Técnica Responsável pela Educação Infantil
TREF	Técnica Responsável pelo Ensino Fundamental I
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UIAP	Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	21
1.1 Revisão de teses e dissertações.....	26
1.2 Abordagem teórico-metodológica.....	30
1.3 Delineamento do objeto.....	33
1.4 Procedimentos metodológicos.....	34
1.5 Elementos centrais e organização da dissertação.....	37
2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	39
2.1 Documentos internacionais de educação inclusiva/especial.....	40
2.2 Documentos nacionais de educação especial.....	47
2.3 Documentos de educação especial do estado de Mato Grosso do Sul.....	55
3 POLÍTICA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ.....	62
3.1 Contextualização de Ponta Porã.....	62
3.2 Caracterização do sistema municipal de ensino.....	65
3.3 Política municipal de educação especial.....	76
4 (RE)INTERPRETAÇÕES E AÇÕES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONFIGURAÇÕES NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA PORÃ	89
4.1 Articulações no âmbito da SEME.....	92
4.2 Orientações dadas às escolas	97
4.3 Atendimentos às demandas dos serviços ofertados de educação especial para o PAEE	100
4.4 Formações aos profissionais	106
4.5 Avanços e desafios para a inclusão escolar na rede municipal de ensino de Ponta Porã	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES.....	135
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	135
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	138

APRESENTAÇÃO¹

A construção de narrativas de si compreende momentos complexos, memorialísticos e, por vezes, de difíceis catarses. Gostaria de destacar como cheguei ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), mas, antes disso, farei um breve relato sobre minha história de vida e acadêmica. Não gosto muito de escavar no “baú da memória” algumas passagens que, intencionalmente, fiz questão de esquecer, mas acredito que seja importante para entender todo meu contexto e minha trajetória até aqui: a história de uma criança/jovem parda, pobre, periférica e fronteiriça; a história de uma mulher de fibra, trabalhadora, mãe solo de dois filhos e educadora.

Sou Maria Vilma Flores Carpes, nasci no ano de 1978, em Coronel Sapucaia, embora tenha sido registrada como natural de Amambai, ambas cidades sul-mato-grossenses na região de fronteira com o Paraguai. Nunca conheci meu pai e fui criada, até os oito anos de idade, pelos meus avós maternos, na cidade de Coronel Sapucaia, que faz “fronteira seca” com a cidade paraguaia de Capitán Bado.

Quando eu tinha oito anos, minha madrinha, que trabalhava em uma escola, conseguiu — com muita insistência — convencer meu avô a efetivar minha matrícula na 1ª série do ensino primário, pois, para ele, “menina não precisava estudar”. Ao completar nove anos, minha avó faleceu, e eu fui morar com minha mãe, na cidade fronteiriça de Capitán Bado. Continuei estudando, mas no outro horário comecei, ainda criança, a trabalhar de babá.

Aos 11 anos, minha mãe me encaminhou para a cidade sul-mato-grossense de Ponta Porã, que faz “divisa seca” com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, para morar com uma tia-irmã do meu avô, com o intuito de cuidar dela, que estava doente. Foi uma época bem difícil, pois gastava muito tempo com os afazeres domésticos da casa de minha tia-avó.

Mesmo com todas as dificuldades, consegui estudar: com 15 anos, terminei a 8ª série; e com 16 anos fui fazer Magistério — curso concluído quando eu tinha 19 anos. Naquela época, quem fazia o curso de Magistério estava habilitado a lecionar. Entretanto, as oportunidades eram escassas; por isso, dos 19 aos 25 anos me sustentava com algumas substituições esporádicas de aulas e fazendo bolos de aniversário.

Aos 22 anos decidi sair da casa da minha tia-avó e aluguei um quarto — ainda assim continuei auxiliando-a em algumas atividades cotidianas. Queria muito fazer uma faculdade,

¹ Seção construída a partir de tessituras com meu orientador, Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu.

mas não havia universidade pública em Ponta Porã, o deslocamento diário para Dourados (onde havia universidade pública) era muito complicado e era muito difícil para mim pagar o custeio da faculdade privada local.

Meu primeiro contrato como professora da educação infantil foi aos 25 anos, em uma escola particular chamada Centro Educacional Perpétuo Socorro (CEPS). Aos 28 anos tive meu primeiro filho, Matheus, cujo pai veio a falecer quando eu ainda estava grávida — dores e desafios ampliados e ressignificados. Aos 31 anos, encerrei minhas atividades no CEPS e passei a trabalhar como educadora de um programa da assistência social.

Com 32 anos consegui ingressar no curso de Pedagogia, em uma faculdade particular de Ponta Porã, com a ajuda de uma amiga muito especial, a Doralice Nunes Alcântara, que financiou os quatro anos da faculdade. Com essa mesma idade tive meu segundo filho, Vinícius, que nasceu com púrpura, cujo pai atuou somente nos primeiros momentos no tratamento do nosso filho em Dourados.

Aos 34 anos fui demitida do trabalho junto à assistência social. Com dois filhos pequenos, mãe solo, comecei a fazer faxinas e vender pasteis na rua para suprir as necessidades de casa. A vida acontece e exige coragem e fé!

Depois de algum tempo, consegui um contrato de meio período, por um ano, como auxiliar de sala na Escola Moderna Associação Ponta-Foranense de Ensino (MAPPE). Aos 35 anos fui contratada nessa mesma escola para assumir, por um período, a regência de uma turma da educação infantil. No outro período continuei fazendo as faxinas até meus 36 anos. Aos 38 anos passei no concurso público para a educação infantil da rede municipal de ensino de Ponta Porã. Desde então, tenho-me dedicado profissionalmente à educação infantil.

Com um pouco mais de estabilidade financeira, passei a almejar sonhos mais altos e dar continuidade aos meus estudos e formação. Com a insistência de amiga muito querida, a Jaqueline Jociele Ledur, decidi inscrever-me no processo seletivo para o curso de Mestrado em Educação da UFGD, para ingresso no ano de 2021. Decidi fazer, mas achava que não conseguiria passar em todas as etapas.

Escrevi meu projeto de investigação sobre conselhos municipais de educação, porque é um assunto que tenho afinidade, e como estou conselheira municipal em Ponta Porã, achei que o tema seria mais fácil para mim. As fases da seleção foram passando, e eu sendo aprovada. Claro que, por muitas vezes, nem acreditava no que estava acontecendo. Gosto de estudar, mas sei das dificuldades que tenho com a língua portuguesa em relação à escrita, em particular com a acadêmica e científica. Quando saiu o resultado, o meu nome estava lá, nem acreditei: aprovada, aos 42 anos, no Mestrado em Educação da UFGD – Turma 2021. Fui escolhida para

ser orientanda do Professor Washington. Confesso que fiquei muito ansiosa com a possibilidade de cursar pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade com a envergadura da UFGD.

Aos poucos fui conhecendo o PPGEdu/UFGD, meu orientador e suas temáticas de pesquisa, bem como seu grupo de orientandos de iniciação científica, mestrado e doutorado. Então começamos a conversar, e ele me desafiou a enveredar pela presente pesquisa. Comecei do zero, porque meu conhecimento sobre educação especial, políticas e gestão da educação e sistemas de ensino era muito superficial, constituindo-se um grande desafio. Mas a minha história não me faz fugir dos desafios. E segui.

Nos últimos dois anos, apesar das inúmeras adversidades vitais impostas pela pandemia do novo coronavírus, cursei disciplinas no mestrado, realizei Estágio de Docência, participei de grupos de pesquisa — (Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI) —, tive orientações coletivas e individuais (remotas e presenciais), fiz aulas particulares de redação e de língua portuguesa, aproximei-me de discussões teórico-metodológicas e fui, aos poucos, amadurecendo o desenho da minha investigação.

O relatório de dissertação que segue é parte desse processo, dos meus sonhos, dos meus desesperos, das minhas ansiedades, das minhas vontades. É parte da minha história: a história de uma mulher/cidadã fronteira/mãe solo/professora que, a despeito das agruras da vida, acredita na educação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa de Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEGEd) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mais precisamente, está integrada ao projeto de pesquisa “Políticas de educação especial: discursos, transversalidades e atuações no contexto da prática”, coordenado pelo professor Dr. Washington Cesar Shoití Nozu e pela professora Dra. Andressa Santos Rebelo, o qual busca analisar as políticas brasileiras de educação especial, com ênfase nas relações macro e micro contextuais, sobretudo em cenários sul-mato-grossenses. Os constructos da investigação articulam-se às contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas e Gestão da Educação (GEPGE), bem como do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI), ambos da UFGD.

Para compreensão desta investigação, convém destacar os conceitos que utilizamos para políticas públicas educacionais, gestão da educação, gestão democrática, gestão da educação especial e inclusão escolar, para que, dessa maneira, o entendimento do objeto seja determinado.

Para Azevedo (2003, p. 1), “[...] política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Já para Höfling (2001), as políticas públicas representam o Estado em ação, ou seja, o Estado executando um projeto de governo por meio de ações e programas voltados para alguns setores da sociedade. Para essa autora, a educação é entendida como uma política pública social de responsabilidade do Estado. Por sua vez, Bruno (2008) define o conceito de políticas de Estado e de políticas de governo como decisões, conhecimentos, técnicas e práticas que determinam como a sociedade deve ser organizada e de que forma deverá funcionar, segundo certos princípios e práticas sociais.

No que tange às políticas públicas educacionais, Vieira (2007) as entende como um conjunto de ideias, expectativas e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, podendo ter variedade e diversidade em suas intervenções, que acabam reproduzindo-se em outras políticas; como exemplo temos as políticas de educação básica e de educação superior, cada uma delas, no que lhe concerne, pode se desdobrar em outras.

Compreendemos, com base em Vieira (2007), que a materialização de uma política pública educacional perpassa pelo trabalho da gestão da educação — aqui entendida como “[...] a organização, a mobilização e articulação de todos os recursos materiais e humanos indispensáveis para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 24).

Para Vieira (2007), quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de

ideias e de ações mediadas pela gestão. A autora apresenta duas esferas da gestão da educação: a gestão educacional, que atua no âmbito dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), articulando e produzindo políticas públicas e diretrizes; e a gestão escolar, de abrangência dos estabelecimentos de ensino, envolvendo os processos de cada escola com a finalidade de promover o ensino e a aprendizagem (VIEIRA, 2007).

A partir disso, é possível afirmar que a gestão educacional se situa na esfera macro, e a gestão escolar se localiza na esfera micropolítica. Entretanto, são esferas que devem estar articuladas, pois a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza (VIEIRA, 2007). Dito isso, enfatizamos que o foco desta dissertação é a gestão educacional.

Alves (2015) apresenta algumas concepções de gestão, bem como suas características, sendo elas: gestão democrática — garante a educação universal, pública e de qualidade com descentralização do poder nas instituições de ensino, transparência pública, participação direta e indireta da comunidade em todos os âmbitos da educação, legalidade, impessoalidade, moralidade, eficiência, federalismo cooperativo, cidadania crítica —; gestão estratégica — busca uma educação de qualidade e resultados, com princípios e critérios da gestão empresarial —; gestão compartilhada — almeja a resultados, eficiência, eficácia e produtividade com participação pontual e filantrópica —; e a gestão gerencial — busca resultados nos indicadores de desempenho para a promoção do sucesso escolar, enfatiza a eficiência, a eficácia, a efetividade, a autonomia, a descentralização administrativa, a avaliação de desempenho e a produtividade, e visa ao interesse público.

Tanto na gestão estratégica, na compartilhada, como na gerencial, o entendimento é de relações democráticas e participativas que, sobretudo, sejam geradoras de eficiência e produtividade na gestão do sistema. Nesse sentido, considerando as concepções de gestão apresentadas, percebemos que toda área de atenção pública necessita de um planejamento para garantir que as necessidades da população sejam atendidas. Nesse contexto, somente por meio de um planejamento sistemático é que se pode definir objetivos e metas a serem alcançados ao longo do tempo.

Dentre as concepções elencadas, a Constituição Federal (CF) elegeu a gestão democrática como princípio de gestão das instituições públicas de ensino (BRASIL, 1988). Para Alves (2015),

[...] a gestão democrática da educação pode ser definida como um processo de caráter político-pedagógico e administrativo, no qual há participação efetiva, direta e indireta da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da

educação, com real poder de interferência e manifestação dos anseios comunitários (ALVES, 2015, p. 21).

Com a gestão democrática, prevê-se a possibilidade da participação da comunidade em todos os âmbitos da educação, promovendo a possibilidade de fazer parte das discussões, das tomadas de decisões e das ações no sistema de ensino e no espaço da escola.

Além disso, Alves (2010, p. 15) ressalta que:

[...] a gestão democrática [...] é vista como caminho para edificação de uma escola pública de qualidade, como espaço de cidadania, pois valoriza a maneira de ser, pensar e agir dos indivíduos e busca o crescimento dos mesmos como cidadãos e da sociedade enquanto sociedade democrática.

Nessa direção, entendemos que é por meio da gestão democrática que o Estado conseguirá efetivar o ensino público de qualidade. Para tanto, como preconizado no artigo 211 da CF (BRASIL, 1988), em seu parágrafo 4º: “[...] na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988). O regime de colaboração é reafirmado no artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, entendemos que o regime de colaboração é usado para o trabalho de articulação coordenado e institucionalizado para garantir a materialização do direito à educação, por meio da colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, os quais têm suas competências prioritárias na organização dos sistemas de ensino indicadas pela LDB, nos artigos 9º, 10 e 11, (BRASIL, 1996).

Para Saviani (1996, p. 120),

[...] o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades. É, pois, uma ação planejada. Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina.

No que diz respeito aos desafios dos sistemas municipais de ensino, Sari (2015) afirma que as desigualdades regionais, a heterogeneidade e as diferenças que caracterizam os municípios brasileiros dificultam a mobilização e a conscientização social sobre a importância desse sistema. A autora destaca como fragilidade o fato de os municípios não terem inovado quanto à estrutura dos seus sistemas municipais de ensino, embora a LDB (1996) assegure a liberdade para essa organização.

Os sistemas municipais são desenvolvidos por elementos historicamente consolidados, em que se encontram os órgãos administrativo e normativo, como as secretarias municipais de educação e os conselhos municipais de educação, “[...] que, em conjunto, são os responsáveis por coordenar a elaboração, de forma participativa, da proposta educacional do município que dá consistência ao sistema” (SARI, 2015, p. 226). No entanto, salienta que o regime de colaboração proposto pela CF (BRASIL, 1988) seria a estratégia potencialmente viável para a organização dos sistemas de ensino (SARI, 2015).

A partir desse quadro conceitual, esta investigação de mestrado tem como objeto a gestão da educação especial em um sistema municipal de ensino, no estado de Mato Grosso do Sul, em uma cidade-gêmea² brasileira, na divisa Brasil–Paraguai. Isso porque, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 2º:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando às condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Assim, a pesquisa possui relevância social, pois dá visibilidade à atuação de um sistema de ensino com vistas à materialização de políticas públicas educacionais em um contexto fronteiriço, particularmente sobre as relações que se estabelecem na educação especial, na perspectiva inclusiva. Este estudo também possui relevância pessoal e profissional para mim³, pois atuo como professora de educação infantil da rede municipal de ensino de Ponta Porã e conselheira do Conselho Municipal de Educação (CME).

² A Portaria n.º 213, de 19 de julho de 2016, do Ministério da Integração Nacional, dispõe que “[...] serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semiconurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações ‘condensadas’ dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania” (BRASIL, 2016, Art. 1º).

³ O uso da primeira pessoa do singular será utilizado sempre que a autora se reportar às suas vivências pessoais, profissionais e acadêmicas.

Nesse processo, considerando o desenvolvimento desafiador da investigação e o aprendizado obtido a partir dos dados levantados e analisados, esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento do sistema municipal de ensino e, conseqüentemente, para a melhoria do processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

De fato, na perspectiva da educação inclusiva, as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras (UNESCO, 1994). Para tanto, conforme Zardo (2012, p. 106), faz-se “[...] necessário provocar transformações mais amplas na sociedade e na organização do sistema de ensino, que tem sido historicamente demarcada pela desigualdade e pela exclusão social”.

Nessa direção, pensando na inclusão escolar do PAEE, o desafio é garantir um ensino de qualidade que beneficie os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com a organização de escolas que promovam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos.

Nesta dissertação, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, é entendida como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 16).

Para tanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, orienta os sistemas de ensino a garantir: a transversalidade da educação especial (que deve perpassar por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino); o atendimento educacional especializado (AEE); a continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a formação de professores para o AEE e a formação dos demais profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade; a articulação intersetorial das políticas públicas. Ainda, afirma a intenção de a educação especial integrar a proposta pedagógica da escola regular, instituindo o caráter complementar e suplementar dessa modalidade, e não substitutivo da escolarização comum (BRASIL, 2008a).

Entendemos a inclusão escolar como sendo o direito de educação para todos, com garantia de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2008a). Conforme Nascimento (2008, p. 42), “[...] a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função, que se coloca à disposição do aluno”. Portanto, a educação inclusiva passa a perspectivar a construção de uma escola que possibilite o acesso e

a permanência de todos, com respostas às necessidades específicas dos alunos e com a remoção das barreiras relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem (SILVA NETO *et al.*, 2018).

Nesse sentido, Zardo (2012) acredita que a educação inclusiva se apresenta como uma tentativa de tornar a sociedade mais humana, integrada, solidária e respeitosa com as especificidades de cada indivíduo. E, para que ela deixe de ser um desafio, torna-se necessário fazer uma melhor análise das políticas educacionais e da atuação dos sistemas de ensino para a promoção da inclusão escolar do PAEE.

1.1 Revisão de teses e dissertações

Visando conhecer a produção científica acerca da gestão da educação especial nos municípios brasileiros, realizamos a revisão de teses e dissertações. Inicialmente, foi empreendido levantamento em 02/07/2021, com posterior atualização em 14/04/2022, nas bases de dados eletrônicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da combinação dos seguintes descritores: “sistema de ensino”, “gestão educacional”, “município”, “educação especial” e “inclusão”.

Excluídos os trabalhos não disponíveis, por serem anteriores à Plataforma Sucupira, bem como aqueles que não tinham relação com o foco desta dissertação, selecionamos dez produções científicas: duas teses e oito dissertações. Estes trabalhos são os que mais se aproximam com o objeto desta pesquisa, a saber: o modo como a gestão do sistema de ensino proporciona a inclusão escolar dos estudantes PAEE. Os trabalhos selecionados estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e dissertações selecionadas na BDTD e Capes

Autoria	Natureza/ Instituição	Título	Ano de Defesa
LAZZERI	Dissertação UFSM	Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose das políticas educacionais ao sistema de ensino	2010
NOZU	Dissertação UFGD	Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas	2013
GOBETE	Tese UFES	Educação especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação	2014
PINHEIRO	Dissertação EST	A gestão educacional inclusiva na escola	2015

ANDRADE	Dissertação UFRRJ	Políticas públicas de educação inclusiva: organização político-pedagógica na (re)orientação da modalidade educação especial no município de Itaguaí/RJ	2016
NOYA	Dissertação UFSM	Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade	2016
VINENTE	Dissertação UFSCar	Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus	2017
PAVEZI	Tese UEPG	Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas	2018
LOURENÇO	Dissertação Unesp	Políticas para educação inclusiva no município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais	2019
AGRELOS	Dissertação UFGD	Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados	2021

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 1, apresentamos as duas teses e as oito dissertações que mais se aproximaram do objeto da pesquisa. Destacamos a autoria, a natureza da produção e a sigla da instituição de vinculação, o título da produção e o ano da publicação.

As duas teses citadas no quadro são de estudantes de universidades públicas; sete das oito dissertações também. Em relação ao ano, as pesquisas foram defendidas entre 2010 e 2021. Os *loci* de realização das pesquisas foram: três na região Sudeste, três na região Sul, duas na região Centro-Oeste, uma na região Norte e uma na região Nordeste. A partir dessas informações iniciais, descreveremos algumas observações em relação às pesquisas, aquelas que achamos mais pertinentes.

Para Lazzeri (2010), o papel da educação especial e a definição do seu público-alvo foram as maiores dificuldades encontradas pelos profissionais. Essa pesquisa teve como intenção primeira trazer algumas reflexões para servir de apoio à escolarização de alunos com autismo e psicose no município de Santa Maria/RS. Trouxe uma ponderação de que as políticas de educação não se encerram no documento oficial, já que as repercussões que se originam delas dão vida às orientações políticas, por isso é necessário levar em conta cada realidade, cada sujeito envolvido no processo.

O estudo de Nozu (2013) teve o objetivo de descrever e analisar as práticas discursivas e não discursivas do AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) da rede pública de ensino do município de Paranaíba, Mato Grosso do Sul (MS). Os resultados evidenciaram práticas discursivas e não discursivas de aproximação e de distanciamentos, entre o AEE, e, ainda, as relações de poder e resistência ao processo de inclusão escolar dos estudantes da educação especial, que acabam por gerar a ausência de articulação entre o trabalho

especializado e o realizado nas classes comuns, centralizando toda a responsabilidade no professor da SRM.

A pesquisa de Gobete (2014) buscou compreender a efetivação do direito à educação a partir de uma lógica de articulação entre o processo de conquista e a prescrição de direitos de cidadania, assegurados/legitimados no ordenamento jurídico do País, garantidos pela implementação de políticas públicas. No campo da educação especial, dialogou com as produções de pesquisadores que discutem a política de educação especial, bem como com os textos legais que orientam a referida modalidade e seus movimentos de mudança, sobretudo a partir de 2008, com a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008a).

Já Pinheiro (2015) destacou a importância de professores, coordenadores, psicólogos, pais e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem trabalharem uma visão inclusiva e ética. Trouxe como resultados que as pessoas envolvidas com o sistema de ensino têm conhecimento da importância de incluir crianças PAEE na rede regular de ensino e que elas percebem a necessidade de qualificar profissionais para atuarem com essas crianças. Porém, as providências necessárias para que esta prática fosse consolidada ainda se encontravam aquém do ideal.

O trabalho de Andrade (2016) teve como objeto de investigação o Plano Municipal de Educação de Itaguaí do Rio de Janeiro (RJ). Em seu estudo, pesquisou/problematizou os impactos deste documento no atendimento pedagógico e educacional dos estudantes PAEE do município de Itaguaí/RJ e, sobretudo, no Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado. Identificou que o Plano Municipal de Educação (2015) representou uma significativa conquista para a educação municipal, apresentando disposições político-pedagógicas que colaboram com a inclusão escolar de estudantes PAEE.

Noya (2016) problematizou a circulação dos discursos, na aliança entre a gestão educacional e a inclusão escolar, como uma potente estratégia de produção na escola contemporânea. A autora percebeu a necessidade de envolver a todos na gestão da inclusão, por meio dos princípios da gestão democrática.

O trabalho de Vinente (2017) propôs um redimensionamento e uma avaliação das políticas educacionais para a promoção de respostas às necessidades dos estudantes PAEE matriculados na rede pública municipal de ensino de Manaus no Amazonas. Os dados sinalizaram a importância da participação da família, dos professores, gestores e demais profissionais da escola para a efetivação do processo de inclusão escolar, destacando que, com seu estudo, será possível redimensionar e avaliar as políticas educacionais para atender às necessidades dos estudantes PAEE matriculados na rede pública municipal de ensino.

A pesquisa de Pavezi (2018) visou desvelar as políticas de educação especial produzidas e colocadas em ação no estado de Alagoas, bem como analisar em que medida a atuação dessas políticas garantem o direito à educação para os sujeitos do PAEE. Como referencial teórico, adotou perspectiva epistemológica pluralista, fundamentada nas aproximações e complementaridades da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), proposta por Stephen Ball e Richard Bowe, da Teoria da Atuação e de conceitos da Teoria Social de Pierre Bourdieu.

Lourenço (2019) buscou conhecer e sistematizar as proximidades e os distanciamentos entre a legislação municipal e a nacional sobre a educação inclusiva. A pesquisa contribuiu para a compreensão de como se configura a legislação para a educação inclusiva no município pesquisado, que possibilitou verificar avanços e ausências no ambiente escolar, proporcionando ao município possibilidades de repensar as ações.

A pesquisa de Agrelos (2021) teve como objetivo analisar as configurações da sistemática de serviços de apoio em sala de aula comum na região da Grande Dourados, a partir das (re)interpretações políticas das redes municipais de ensino.

Como ponto de contato metodológico com a presente pesquisa, constatamos que os trabalhos de Nozu (2013), Pavezi (2018) e Agrelos (2021) utilizaram ACP, proposta por Ball e Bowe, como ferramenta analítica das políticas educacionais por eles investigadas.

Os trabalhos selecionados contribuíram para análise da atuação das gestões dos sistemas de ensino nos municípios, em diversos contextos brasileiros, e conhecimento acerca do processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE nas escolas municipais. Percebemos que o direito à educação para todos, com qualidade socialmente referenciada, continua sendo meta a ser perseguida, ou seja, a educação pública, obrigatória, universal, inclusiva e gratuita, mesmo considerando os avanços, porta ainda a marca da sua incompletude. Cabe salientar que nenhum dos trabalhos pesquisados teve como foco o município sul-mato-grossense eleito para esta dissertação.

O município selecionado para esta dissertação (Ponta Porã), como mencionado anteriormente, fica em uma região de fronteira Brasil–Paraguai, sendo uma cidade-gêmea de Pedro Juan Caballero, Paraguai (PY). É um lugar de “fronteira seca”, onde atravessamos uma rua e já estamos no outro país. Neste município, há muitos alunos que residem em Pedro Juan Caballero, mas estudam no Brasil, sendo chamados de brasiguaaios — filhos de brasileiros com paraguaaios ou de paraguaaios com brasileiros.

1.2 Abordagem teórico-metodológica

Para este estudo, adotaremos, como método para análise de políticas educacionais, a ACP. Por meio dessa abordagem é possível realizar uma análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua efetivação no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

A ACP nos permite compreender a maneira como essas políticas acontecem, tanto no contexto macro como num espaço micro. Os atores podem recriar as políticas a partir da organização dos sujeitos que ali também fazem política. Isso significa que “[...] há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (MAINARDES, 2006, p. 49). Desse modo, é possível orientar a investigação de políticas educacionais desde o contexto da influência (discursos, organismos, sistemas), da produção dos textos políticos legais até o contexto da prática (avaliação em larga escala e os municípios), onde as políticas podem ser reconstituídas. Geralmente, as políticas no contexto da prática não são aceitas em sua totalidade.

Analizando o agir político, Ball afirma que é um processo que vive e morre. Diante disso, em entrevista a Mainardes e Marcondes, em 2009, Ball comparou a política pública a um foguete, que

[...] decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidentase; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Portanto, a ACP busca compreender “como estas políticas são feitas” (AVELAR, 2016; MAINARDES; MARCONDES, 2009), isto é, como os discursos são discutidos, realinhados, redefinidos e apropriados pelos atores e grupos em determinados espaços e tempos.

Na mesma entrevista anteriormente mencionada, Ball afirma:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios — acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Convém ressaltar que, para essa abordagem, as políticas educacionais não são meramente implementadas. Ball rompe com a ideia de implementação, visto que remete a um processo automático de efetivação da política, que não condiz com o complexo processo de interpretação e contextualização política atuado nos diversos contextos educacionais.

Atualmente, a ACP propõe a análise política em três contextos principais: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto da prática. “Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2018, p. 3).

O contexto de influência é onde, normalmente, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Segundo Mainardes (2006), é nesse contexto que a ação inicia, em que

[...] grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p. 51).

Portanto, é no contexto de influência que todos os discursos sobre uma temática são apresentados e colocados em disputa. É nesse contexto de influência que se trata do espaço-tempo em que a elaboração da política pública normalmente tem início e onde os discursos políticos tomam forma (MAINARDES, 2006).

Já no contexto de produção de texto, o discurso dominante sobre a política é representado por meio de texto político, que pode assumir diversas formas, como: textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Com relação à análise do contexto de produção de texto, Mainardes (2018) afirma que um dos desafios principais seria a necessidade da análise crítica dos textos das políticas. Esta análise crítica dos textos de políticas envolve:

a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos (MAINARDES, 2018, p. 13).

O contexto da prática é onde a política entra em atuação, “[...] é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Ball corrobora que a “[...] prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios”, o que torna acordos e ajustes necessários (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Cada um desses contextos — contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática — apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006).

Nessa perspectiva, os atores, gestores do sistema de ensino municipal, envolvidos no processo de atuação das políticas, têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas e colocam em ação ou atuação a prática (MAINARDES, 2018, p. 7). Dessa forma, as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação. Ball assim explica o conceito de atuação:

[...] a atuação da política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar implementação da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por

causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “implementada” ou a “implementação” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “implementa”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles — para parafrasear Anthony Giddens (AVELAR, 2016, p. 6).

Nesse sentido, para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68), a interpretação “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política”, e a perspectiva da atuação busca entender a política como um processo dinâmico, criativo e não linear, considerando o objetivo de que as “[...] políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21). Dessa maneira, entendemos que os gestores do sistema de ensino participam da atuação das políticas educacionais interpretando essas ações.

1.3 Delineamento do objeto

O problema a ser investigado nesta pesquisa pode ser delineado da seguinte forma: como se configura a educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS e quais as ações propostas pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, no período de 2020 a 2022, para a inclusão escolar de estudantes PAEE?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar a atuação da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Ponta Porã/MS relacionada à inclusão de estudantes PAEE. Para tanto, buscamos, especificamente: contextualizar os principais textos políticos internacionais, nacionais e do estado de Mato Grosso do Sul sobre a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; caracterizar o sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS, com ênfase na política local de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; perscrutar as ações da gestão educacional da educação especial para a inclusão escolar, a partir dos processos de interpretação dos sujeitos que atuam no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS.

1.4 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos desta dissertação ancoram-se na perspectiva qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento empírico de informações. Descrevemos, na sequência, brevemente esses conceitos.

As pesquisas qualitativas envolvem a “[...] observação em um ambiente natural, o registro preciso e detalhado do que acontece no ambiente, a interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas” (GUNTHER, 2006, p. 203). Segundo Neves (1996, p. 1), “[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento”.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Baruffi (2004, p. 59-60) indica que a sua finalidade “[...] é a de colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Contudo, Marconi e Lakatos (2006, p. 71) nos alertam que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Assim, além de permitir o levantamento das pesquisas referentes ao tema estudado, a pesquisa bibliográfica permite ainda o aprofundamento teórico que norteia a pesquisa. Dessa maneira, foram utilizados textos científicos sobre a temática, principalmente livros, artigos científicos, teses e dissertações.

De acordo com Cellard (2008), a análise documental dá destaque à observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. É semelhante à pesquisa bibliográfica, mas o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Para Pádua (1997, p. 62),

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

Isto posto, para a análise documental foram utilizados, prioritariamente, os textos político-normativos internacionais, nacionais e estadual, além dos documentos (resoluções) emitidos pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer (SEME) e pelo CME do município de Ponta Porã. Conforme Cellard (2008), o documento escrito constitui uma fonte rica de dados para todo pesquisador nas ciências sociais.

Dando sequência aos procedimentos realizados, na terceira etapa, buscamos efetuar o levantamento empírico de dados, no município de Ponta Porã, precisamente na SEME. Para isso, a pesquisa foi, previamente, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD, conforme estabelecido pela legislação vigente, pois envolve seres humanos na produção de informações.

Para participar das entrevistas, as participantes foram selecionadas por amostragem não probabilística — aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo (MATTAR, 1996).

O contato com as participantes foi prontamente viabilizado, considerando a minha atuação como professora municipal e membro do CME. A complexidade se deu, entretanto, no agendamento das entrevistas, considerando a disponibilidade e os compromissos institucionais das participantes.

Com vistas a garantir o sigilo das identidades das entrevistadas, seus nomes não serão identificados no corpo da pesquisa. Após explanarmos os objetivos da pesquisa e as técnicas a serem utilizadas, solicitamos a anuência das participantes, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Neste termo, está especificado que o anonimato do voluntário será resguardado.

Participaram da pesquisa seis profissionais do sexo feminino que atuam junto ao sistema municipal de ensino de Ponta Porã, indicados no Quadro 2.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa e respectivas siglas adotadas na pesquisa

Participantes	Sigla
Secretária Municipal de Educação	SME
Secretária-Adjunta Municipal de Educação	SAE
Diretora do Departamento Pedagógico	DDP
Técnica Responsável pela Educação Especial	TREE
Técnica Responsável pela Educação Infantil	TREI
Técnica Responsável pelo Ensino Fundamental I	TREF

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apresentado no Quadro 2, destacamos as seis participantes da pesquisa com a respectiva sigla, prezando pelo anonimato. Para o levantamento das informações, optamos pelo uso de entrevista semiestruturada, que, conforme Manzini (1990/1991),

[...] está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista

pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Nesse sentido, Manzini (2004) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. Desta forma, foram elaborados um total de seis roteiros de entrevistas, sendo quatro deles com 16 questões para SME, SAE, DDP e TREE; e os outros dois roteiros, compostos de 14 questões, para TREI e para TREF (Apêndice B).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de maio a julho de 2022, no espaço da SEME, com gravação de áudio. Inicialmente foi feita a entrevista com SAE, depois com TREF, TREE, TREI, DPE e, por fim, com SME. Algumas entrevistas, considerando compromissos institucionais tiveram que ser reagendadas algumas vezes. O Quadro 3 apresenta a duração de cada entrevista.

Quadro 3 – Duração das entrevistas

Participantes	Duração da entrevista
SME	30 min.
SAE	25 min.
DDP	30 min.
TREE	40 min.
TREI	20 min.
TREF	24 min.

Fonte: Elaborado pela autora.

As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos. As informações gravadas em áudio foram transcritas e textualizadas, de modo a corrigir expressões típicas da linguagem oral (NOZU, 2017). Os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os gestores da SEME do município foram analisados por meio do método da análise temática.

Braun e Clarke (2006, p. 79) descrevem a análise temática como “[...] uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto rico e detalhado, ainda que complexo de dados”. Trata-se de um método flexível para análise de dados qualitativos, segmentando, categorizando, resumindo e reconstruindo, de modo que possa captar os conceitos mais importantes no conjunto de dados analisados. Já Souza (2019), define-a como método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar temas a partir de dados qualitativos.

De acordo com Braun e Clarke (2006), há seis etapas da análise temática, as quais são apresentadas no Quadro 4, com as suas fases e descrições, a partir de adaptação elaborada por

Souza (2019).

Quadro 4 – Fases da análise temática

Fase	Descrição
1) Familiarização com dados	Transcrever os dados e revisá-los; ler e reler o banco; anotar ideias iniciais durante o processo.
2) Gerando códigos iniciais	Codificar aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunir extratos relevantes a cada código.
3) Buscando temas	Reunir os códigos em temas potenciais; unir todos os dados pertinentes a cada tema em potencial.
4) Revisando os temas	Checar se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; gerar mapa temático da análise.
5) Definindo e nomeando os temas	Refinar os detalhes de cada tema e a história que a análise conta; gerar definições e nomes claros a cada tema.
6) Produzindo o relatório	Fornecer exemplos vívidos; última análise dos extratos escolhidos na relação com pergunta de pesquisa e literatura; relato científico da análise.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Souza (2018, p. 56).

Observando o Quadro 4, percebemos algumas particularidades em usar a análise temática, pois há flexibilidade na análise dos dados. Orientados por esse método, os dados foram analisados em eixos temáticos, a saber: articulações no âmbito da SEME; orientações dadas às escolas; atendimentos às demandas dos serviços ofertados de educação especial para o PAEE; formação de profissionais; avanços e desafios para a inclusão escolar no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS.

1.5 Elementos centrais e organização da dissertação

Para melhor compreensão, apresentamos os elementos centrais desta dissertação, baseados em Kraemer (2017), com o título, a pergunta norteadora, os objetivos, a abordagem teórico-metodológica, os procedimentos metodológicos, bem como a organização da dissertação.

Quadro 5 – Elementos centrais da dissertação

Título	Gestão da educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS (2020–2022)
Pergunta norteadora	Como se configura a educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS e quais as ações propostas pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, no período de 2020 a 2022, para a inclusão escolar de estudantes PAEE?

Objetivos	Objetivo geral: analisar a atuação da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã/MS relacionada à inclusão de estudantes PAEE. Objetivos específicos: contextualizar os principais textos políticos internacionais, nacionais e do estado de Mato Grosso do Sul sobre a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; caracterizar o sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS, com ênfase na política local de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; perscrutar as ações da gestão educacional da educação especial para a inclusão escolar, a partir dos processos de interpretação dos sujeitos que atuam no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS.
Abordagem teórico-metodológica	Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores.
Procedimentos metodológicos	Abordagem: qualitativa. Tipologia: Pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento empírico. Lócus: Município de Ponta Porã/MS, Secretaria Municipal de Educação. Participantes: Secretária Municipal de Educação, Secretária-Adjunta Municipal de Educação, Diretora do Departamento Pedagógico, Técnica Responsável pela Educação Especial, Técnica Responsável pela Educação Infantil e Técnica Responsável pelo Ensino Fundamental I. Técnica de produção de dados: entrevista semiestruturada. Instrumento: roteiro de entrevista semiestruturada, com quatro roteiros com 16 questões e dois com 14 questões. Análise de dados: análise temática.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Kraemer (2017).

A presente dissertação foi organizada em três capítulos, além desta introdução, que, para efeitos didáticos, é considerada o primeiro capítulo. No capítulo 2, intitulado “Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, são apresentados documentos internacionais, nacionais e estaduais que abordam e regulamentam a temática.

No capítulo 3, denominado “Política de Educação Especial no Município de Ponta Porã/MS”, contextualizamos o município, o sistema municipal de educação, a estrutura da educação especial, os documentos municipais da educação especial, e destacamos os dados atuais das escolas municipais, dos estudantes em geral e PAEE, e os dados dos profissionais de educação.

No capítulo 4, sob o título “(Re) Interpretações e ações da gestão da educação especial: configurações no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS”, apresentamos os dados e buscamos analisar conforme os seguintes eixos temáticos: articulações no âmbito da SEME; orientações dadas às escolas; atendimentos às demandas dos serviços ofertados de educação especial para o PAEE; formações aos profissionais; e avanços e desafios para a inclusão escolar no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS.

Por fim, as considerações finais buscam sintetizar os resultados da pesquisa, promovendo a compreensão de como a educação especial se estrutura no sistema de ensino municipal e quais as ações propostas pela gestão para a inclusão dos estudantes PAEE.

2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Este capítulo procura contextualizar os principais textos políticos internacionais, nacionais e do estado de Mato Grosso do Sul sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para isso, foi dividido em seções: a primeira apresenta os documentos internacionais de educação inclusiva/especial; a segunda, os documentos nacionais de educação especial; e, por fim, a terceira explicita os documentos do estado de Mato Grosso do Sul de educação especial. Nesse movimento, buscamos aproximar-nos do contexto de influência e do contexto de produção de texto da ACP.

Para Mainardes, é no contexto de influência

[...] que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006, p. 51).

Segundo Nozu (2013, p. 43), “[...] para compreender o contexto de influência [...] é relevante situar como os discursos são construídos no decorrer do tempo, de modo a apontar algumas influências presentes na política investigada e elucidar as relações globais, nacionais e locais”.

Já o contexto de produção de texto indica aspectos históricos, discursivos e interpretativos ao fundamentar-se na ideia de que “[...] as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 154). O contexto de produção de texto compreende a materialização do texto da política, geralmente melhor articulado com a linguagem do interesse público mais amplo (MAINARDES, 2006).

Conforme Agrelos (2021, p. 35), “Os textos políticos podem possibilitar maior ou menor participação dos atores da prática na formulação da política, a depender da forma em que foram escritos (ou pronunciados)”. Além disso, os textos são sempre recontextualizados e reinterpretados (MAINARDES, 2006) nas diferentes arenas políticas, sejam elas internacionais, nacionais e estaduais.

Isto posto, passaremos à análise de algumas políticas de educação inclusiva/especial.

2.1 Documentos internacionais de educação inclusiva/especial

Nesta seção são apresentados os documentos internacionais publicados que promovem os direitos do ser humano e influenciaram a elaboração das políticas de educação inclusiva no Brasil. Nesse processo, é importante compreender que, de acordo com Pavezi e Mainardes (2019), embora não haja uma transposição total da agenda educacional global, as decisões políticas dos Estados-nação vêm sendo tomadas majoritariamente dentro da lógica do mercado global, levando a certa “[...] convergência de políticas educativas” (BALL, 2001, p. 112).

Com o intuito de apresentar os principais documentos internacionais de educação inclusiva/especial, apresentamos o Quadro 6.

Quadro 6 – Documentos internacionais de educação inclusiva/especial

Ano	Documento	Finalidade
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos	Definir os direitos básicos do ser humano, dentre os quais educação, independentemente de nacionalidade, cor, sexo e orientação sexual, política e religiosa.
1989	Convenção sobre os Direitos da Criança	Estabelecer os direitos sociais, culturais, econômicos, civis e políticos para todas as crianças e os adolescentes, dentre eles a educação.
1990	Declaração de Jomtien	Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os estudantes.
1994	Declaração de Salamanca	Estabelecer princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.
2000	Declaração de Dakar	Alcançar os objetivos e as metas de educação para todos para cada cidadão e cada sociedade.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.
2015	Declaração de Incheon	Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 6, buscamos ressaltar os documentos internacionais afeitos à discussão da educação inclusiva/especial, com algumas de suas finalidades. Trata-se de documentos referenciais para a área, muitos dos quais fomentados por instituições financeiras internacionais, visando promover o crescimento econômico e a cooperação em escala global. Nesse processo, a educação ocupa papel estratégico.

As instituições financeiras internacionais que oferecem seguro contra riscos políticos e garantia de aumento de crédito, como o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), convocam países, sobretudo aqueles “em desenvolvimento”, a assumirem uma educação inclusiva na educação (MICHELS; GARCIA, 2014).

A educação inclusiva compõe um modelo educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola, garantindo o direito à educação para todos, sem exceção (BRASIL, 2008a).

Assim, a perspectiva da inclusão surge a partir de uma confluência de discursos de direitos humanos, de direitos da pessoa com deficiência, de direito à diversidade, de discursos econômicos neoliberais de estado-mínimo e de otimização de recursos (NOZU, 2013).

Para iniciarmos a apresentação dos documentos internacionais, começamos destacando o documento considerado mais importante no campo dos direitos do ser humano, que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948. A DUDH foi uma resposta às crueldades realizadas durante a Segunda Guerra Mundial, pois todos são iguais perante a lei, sem distinção, e têm direito a igual proteção. Esse documento constitui-se, portanto, um marco regulador das relações entre governos e pessoas (ONU, 1948).

Em que pese a relevância desse marco internacional, 40 anos depois que as nações do mundo asseguraram na DUDH que toda pessoa tem direito à educação, ainda na década de 1990 mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, 960 milhões de adultos eram analfabetos e mais de um terço dos adultos no mundo não tinham acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias (UNESCO, 1990).

Outro marco histórico internacional foi a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, publicada pela Assembleia da ONU e ratificada pelo Brasil, em 24 de setembro de 1990. Trata-se de um documento que enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais, direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais de todas as crianças, assim como as respectivas disposições para serem aplicadas (ONU, 1989).

Já em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, que resultou na Declaração de Jomtien, seguida por outras declarações, tais como a de Salamanca (1994), a de Dakar (2000) e a de Incheon (2015) (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017). Na Declaração de Jomtien, os países assinaram o compromisso e a responsabilidade de

promover as oportunidades educacionais para todos os adultos, jovens e crianças, voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Destacamos, em seu artigo 8º:

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (UNESCO, 1990).

Com isso, além de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, são reconhecidas as necessidades de: expandir o enfoque de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino; universalizar o acesso à educação básica como base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes; concentrar a atenção na aprendizagem necessária à sobrevivência; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças entre a gestão educacional e os demais órgãos de governo e organizações da sociedade em geral; desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e fortalecer, a partir da educação, a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Outro marco importante no cenário internacional foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (1994), realizada em Salamanca, Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. Nessa oportunidade, os delegados representantes dos 92 governos e de 25 organizações internacionais reafirmaram, por meio de um documento denominado Declaração de Salamanca, o compromisso com a educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado, no sistema comum de educação, a todas as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais. Essa Declaração unifica os princípios, a política e as práticas de integração das pessoas com necessidades educacionais especiais.

No tocante ao direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, esse documento merece destaque, pois dissemina o entendimento de que o acesso destes alunos às escolas regulares constitui método eficaz de combate às práticas discriminatórias, convocando as escolas a adotarem estratégias que promovam uma educação mais inclusiva (UNESCO, 1994). Zardo (2012) afirma que a Declaração de Salamanca representa um marco

relevante na garantia ao direito à educação para as pessoas com deficiência, pois introduz e dissemina o conceito de escola inclusiva. Nessa perspectiva,

[...] a Declaração de Salamanca — que pode ser considerada como a certidão de nascimento da proposta da educação inclusiva — convoca as escolas a adotarem estratégias para satisfazer a diversidade de necessidades, características, interesses, habilidades e potencialidades de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas etc. (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 27).

Uma vez que a Declaração de Salamanca dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais quando ratificou suas disposições, o Brasil o fez numa perspectiva de compromisso internacional junto à ONU, à UNESCO e ao BM, que promoveram o encontro, mostrando que esses compromissos apontam “[...] para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso” (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p. 24).

Já a Declaração de Dakar, de 2000, reafirma a educação como um direito humano fundamental, promovendo a busca por equidade e qualidade. Para que de fato isso aconteça, faz-se necessário ter vontade política e liderança (UNESCO, 2000). Nessa linha, ela apresenta 11 objetivos, dentre os quais destacaremos dois: desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; e satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais para promover compreensão mútua, paz e tolerância, que ajudem a prevenir a violência e os conflitos (UNESCO, 2000).

Alguns anos depois, em 2006, foi realizada, na cidade de Nova Iorque, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que no Brasil foi ratificada como emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008, e pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, com o propósito de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Segundo o artigo 1º desta Convenção:

[...] pessoas com deficiência são aquelas que têm 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 (ONU, 2006).

Nesse sentido, Zardo (2012) esclarece que a deficiência é considerada uma condição humana que identifica um determinado grupo social que tem impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais.

Ainda nessa Convenção, seu artigo 24, ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência à educação, dispõe que os “[...] Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (ONU, 2006). Diante disso, Zardo (2012) afirma que a Convenção da ONU pode ser referida certamente como uma das conquistas políticas principais da última década por trazer fundamentos que contribuem para romper com a visão clínica e assistencialista da deficiência (ZARDO, 2012). Já no Brasil, a repercussão desses princípios se dá por meio da inserção destes conceitos na Constituição, “[...] que incita a transformação das políticas públicas no país não somente no que se refere à educação, mas na garantia dos demais direitos” (ZARDO, 2012, p. 89).

Seguindo com a movimentação internacional em prol do direito à educação para todos, na Coréia do Sul, em maio de 2015, aconteceu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO, na cidade de Incheon. Neste evento foi realizado um balanço das metas de educação para todos, referente ao período 2000–2015, bem como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes definidos para os 15 anos seguintes, de 2016 a 2030 (UNESCO, 2015). Reuniram-se representantes dos países signatários a convite da diretora geral da UNESCO, os quais firmaram um compromisso para a garantia de educação para todos, por meio da Declaração de Incheon, cujo objetivo global é “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1). Este documento reafirma que os Estados Nacionais são os responsáveis para que de fato o direito à educação seja garantido, devendo ser consideradas a realidade e as possibilidades econômicas dos países (UNESCO, 2015). Sobre ela, Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 29) esclarecem que:

[...] a Declaração de Incheon está arraigada na busca da inclusão dos excluídos, que são muitos, no desejo de educar para promover o desenvolvimento humano não apenas da comunidade local, mas da sociedade global, garantindo-lhes o gozo de uma vida digna, com liberdade, conhecimento e oportunidades.

Diante disso, os países signatários da Declaração de Incheon se comprometem a aprimorar os sistemas educacionais, buscando torná-los mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resistente para atender às necessidades de crianças, jovens e

adultos, reafirmando que a responsabilidade fundamental para a realização bem-sucedida é dos governos (UNESCO, 2015).

Inspirados em Souza (2017) e visando salientar os compromissos das Declarações de Jomtien, Dakar e Incheon com a gestão, os sistemas de ensino e a educação inclusiva/especial, apresentamos o Quadro 7.

Quadro 7 – Compromissos das Declarações de Jomtien, Dakar e Incheon

Documento	Gestão	Sistemas de ensino	Educação inclusiva/especial
Declaração de Jomtien (1990–2000)	Estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano.	Uma implicação capital do enfoque na aquisição de aprendizagem é a necessidade de se elaborar e aperfeiçoar sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino.	As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas com todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.
Declaração de Dakar (2000–2015)	Mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da educação para todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica.	Desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de prestar contas; satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito, calamidades naturais e instabilidade, e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos.	Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida.

Declaração de Incheon (2016–2030)	Determina que a UNESCO continue seu papel designado de: liderar e coordenar a agenda de educação 2030, em particular ao assumir a defesa da manutenção do compromisso político; facilitar o diálogo político, o compartilhamento de conhecimento e o estabelecimento de padrões; monitorar o progresso para a realização das metas educacionais; convocar as partes interessadas nos âmbitos global, regional e nacional a orientar a implementação da agenda.	Comprometer-se a desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes, para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados.	Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora, comprometendo-se a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem.
-----------------------------------	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do Quadro 7, percebemos que as três declarações afirmam o compromisso de transformação de vidas mediante uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras por meio da inclusão. Portanto, “[...] num contexto de exclusões sociais, econômicas e culturais, o discurso político da inclusão emerge, nas relações de poder-saber, como um regime de verdade, ou seja, a ‘solução’ para quem se encontra, de alguma forma, excluído” (NOZU, 2014, p. 141).

Para Zardo (2012), a Declaração de Jomtien apresenta estratégias que visam à garantia de uma educação para todos, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos. Já a Declaração de Dakar reafirma a Declaração Mundial de Educação para Todos, considerando que a educação, como um direito humano fundamental, é um aspecto propulsor para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade entre os países. E a Declaração de Incheon tem como objetivo global a garantia de uma educação de qualidade equitativa, inclusiva, e a aprendizagem ao longo da vida para todos. Outro marco expressado consiste no entendimento de que o direito à educação deve também ser garantido na primeira infância, com pelo menos um ano da educação infantil assegurado como direito.

Nessa perspectiva, Souza (2017, p. 73) afirma que “[...] a efetivação do conjunto de objetivos, metas e ações estabelecidas nas declarações dependerá das prioridades definidas pelos governos dos países e a consequente implementação de políticas educacionais, assim como do acompanhando direto da sociedade civil”. Para Nozu, Icasatti e Bruno (2017), a

produção político-normativa internacional no que se refere à educação tem enfrentado duas barreiras:

A primeira, o desafio de universalização do atendimento escolar, ou seja, acesso de todos à educação formal, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais, territoriais, econômicas, étnico-raciais, culturais, etárias, linguísticas, religiosas e de gênero. A segunda diz respeito ao atendimento às peculiaridades e necessidades dos alunos no processo de escolarização, com a adoção de estratégias, recursos e materiais que lhes oportunizem uma educação equitativa e inclusiva (NOZU; ICASATTI; BRUNO, 2017, p. 29).

Nesse sentido, as orientações dos documentos internacionais, ao indicarem uma educação na perspectiva inclusiva, sustentam que são os sistemas de ensino e as escolas que devem se modificar para atender às diferenças e necessidades dos estudantes. Esses documentos internacionais publicados orientaram e serviram de base para a construção das políticas nacionais brasileiras, como será elucidado a seguir.

2.2 Documentos nacionais de educação especial

Nesta seção elencamos os documentos nacionais que relacionados à garantia da educação especial, evidenciando o contexto de produção do texto, aquele que compreende a materialização do texto da política.

Insta salientar que, quando estudamos a legislação, e, neste caso em específico, “[...] a legislação educacional, devemos ter ciência que alguns documentos não são estáticos, ao contrário, estão constantemente sendo modificados, documentos são alterados e revogados por outros que são publicados” (BREITENBACH, 2017, p. 22).

Com o propósito de uma melhor visualização, apresentamos no Quadro 8 o ano, o documento e a finalidade dos textos políticos nacionais publicados com vistas à garantia da educação especial.

Quadro 8 – Documentos nacionais de educação especial

Ano	Documento	Finalidade
1988	Constituição Federal	Instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.

1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Dispor sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, assegurando o direito à educação.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Definir e organizar a educação no Brasil, da educação infantil à superior, com base nos princípios da Constituição Federal.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Instituir as diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades.
2008	A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Assegurar o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE.
2009	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	Garantir a matrícula do PAEE nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado.
2011	Decreto n.º 7.611	Dispor sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado.
2014	Plano Nacional de Educação (2014–2024)	Apresentar diretrizes, metas e estratégias para um sistema educacional capaz de garantir o direito à educação de forma integral.
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vimos no Quadro 8, a CF de 1988 é o documento normativo mais importante no Brasil, tendo como objetivo fundamental que a República Federativa do Brasil “[...] promova o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3º, inciso IV). Define, ainda: no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; no artigo 206, inciso I, a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988); no artigo 208, o dever do Estado na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Sob o mesmo ponto de vista, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 3º, estabelece que

[...] a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, pela lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

A mesma legislação protetiva estipula, no artigo 53, que “[...] a criança e o adolescente têm o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990).

Outro documento normativo, a LDB, Lei n.º 9.394/1996, em seu artigo 58, entende 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). Outrossim, no artigo 58, parágrafo 1º, garante que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. No parágrafo 2º, dispõe que “[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996).

A LDB ainda elenca, em seu artigo 59, uma série de direitos a serem assegurados pelos sistemas de ensino ao PAEE, como transcrito abaixo.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

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

O processo de mudanças nas políticas e normativas da educação especial é intensificado com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de sua Câmara da Educação Básica (CEB), que em seu artigo 2º confirma a obrigatoriedade dos sistemas de ensino assegurarem a matrícula de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas (BRASIL, 2001). Portanto, o sistema de ensino, por meio

das escolas, deve conhecer as demandas para, assim, oferecer os recursos necessários — sejam recursos materiais, humanos ou metodológicos — para o atendimento desses estudantes na rede regular de ensino (LAZZERI, 2010). Conforme o parágrafo único do artigo 3º desse mesmo documento: “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001).

Procurando dar continuidade na discussão do direito de todos os estudantes PAEE, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) vem reafirmar a atuação dos sistemas de ensino para assegurar o acesso ao ensino regular desses estudantes, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008a). Nesse processo:

[...] reconhecemos que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Diante disso, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. Essa política não é um documento normativo, e sim orientador, que define diretrizes para os sistemas de ensino (BRASIL, 2008a).

Um diferencial desse documento orientador das políticas nacionais de educação especial, em relação aos documentos internacionais analisados, é que apresenta e define o PAEE como sendo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Já quanto aos objetivos, a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) busca

[...] orientar 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, 2008a, p. 14).

Conforme a perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes (BRASIL, 2008a). Nas diretrizes da PNEEPEI (BRASIL, 2008a, p. 14), o AEE “[...] é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”. Dessa maneira,

Cabe aos sistemas de ensino, organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizando as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como, de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008a, p. 17).

Diante disso, Nozu e Bruno (2016) afirmam que a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) e seus documentos orientadores consideram, de forma sutil, a formação de professores como um dos eixos para a promoção da educação inclusiva, prevendo a atuação de professores especializados e capacitados nas escolas regulares.

Outro documento normativo é a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, com 14 artigos, reafirmando e determinando que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em SRMs ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b). Inclusive, determina que o AEE deve constar no projeto pedagógico da escola de ensino regular, prevendo os seguintes serviços:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum;

g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2009b, p. 3).

Diante dos serviços apresentados nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Nozu e Souza (2021) explicitam que o lócus preferencial para a realização do AEE tem sido as SRMs. Nessa direção, Nozu (2013), em leitura foucaultiana, considera a atuação do AEE em SRM como uma estratégia disciplinar para a vigilância, o controle e a potencialização dos corpos dos sujeitos da educação especial. Além disso, o autor problematiza a restrição e a limitação do AEE no formato de SRM (NOZU, 2013).

Avançando nos textos políticos nacionais, é o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE. Em seu artigo 1º, ele estabelece que é dever do Estado a educação das pessoas PAEE e determina que deverá ser efetivado de acordo com algumas diretrizes, a saber: garantia de um sistema educacional inclusivo; aprendizado ao longo de toda a vida; não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório; oferta de apoio necessário; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas; oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011a).

Ainda, esse Decreto elucida, em seu artigo 5º, que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal, e de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com o objetivo de ampliar a oferta do AEE aos estudantes PAEE, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011a).

Buscando estabelecer diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação nacional, foi aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014 a 2024. O PNE destaca que compete “[...] aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE” (BRASIL, 2014a, Art. 7º, § 1º). O grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2014a). Para tanto, o PNE foi organizado em 20 metas que “[...] revelam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para as quais as ações dos entes federativos devem convergir” (DOURADO, 2016, p. 7). A seguir discutiremos sobre três delas.

A meta 3 desse documento normativo trata do sistema de ensino, procurando assegurar o acesso pleno de crianças e jovens de 6 a 17 anos aos ensinos fundamental e médio, inclusive com ampliação da oferta de educação profissional (BRASIL, 2014a).

Já a meta 4 estabeleceu como objetivo universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014a). Dentre as estratégias para seu alcance, está contabilizar repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) a estudantes incluídos; implantar mais SRMs; fomentar a formação de professores do AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; bem como acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada (BRASIL, 2014a).

Nosso último destaque é para a meta 19 do PNE, que trata da gestão democrática na rede pública de educação básica em três principais dimensões: gestão participativa, órgãos colegiados e autonomia pedagógica, administrativa e financeira. A gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas de ensino é um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público (BRASIL, 2014a).

Na mesma direção de garantia de direitos, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). No artigo 27 dessa Lei, reafirma-se que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo seus interesses, características e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Ainda, no parágrafo único do artigo 27, determina que “[...] é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Por sua vez, o artigo 28 apresenta 18 incisos, estabelecendo ao poder público a responsabilidade por assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- [...]
- IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência (BRASIL, 2015).

Esses três incisos dispõem que o poder público deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todas as modalidades de ensino ao longo da vida, mas a “[...] garantia de um sistema educacional inclusivo [deveria ser...] indicado como critério desse Plano Nacional de Educação, [pois] a forma de organização desse sistema e o papel da educação especial nesse contexto não são evidenciados” (ZARDO, 2012, p. 94).

Ainda falando dos documentos nacionais, no governo de Jair Bolsonaro (2019–2022) foi publicado o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, denominado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Essa política teve o intuito de instituir uma nova política nacional de educação especial, resgatando concepções e propostas arcaicas e indutoras da segregação, aprofundando a exclusão social e educacional das pessoas com deficiência, na contramão da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e da PNEEPEI (BRASIL, 2008a). Muitos grupos de interesse se manifestaram, chegando até o Supremo Tribunal Federal, que, após análise, suspendeu cautelarmente esse documento e, até o momento, encontra-se suspenso, aguardando julgamento (BRASIL, 2020). No entanto, no dia 1º de janeiro de 2023, por meio do Decreto n.º 11.370, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito para o terceiro mandato (2023–2026), já revogou esse Decreto.

Em apertada síntese, podemos sustentar que os dispositivos educacionais brasileiros de educação especial têm assumido uma perspectiva de educação inclusiva, indicando a matrícula dos estudantes PAEE em classes comuns do ensino regular e a garantia de AEE, sobretudo no formato de SRM (NOZU, 2013). Apesar dessa tendência, Nozu e Bruno (2015, p. 11) salientam que, historicamente, “[...] as propostas políticas no campo da educação especial brasileira têm se caracterizado pela descontinuidade”. Deste modo, essas descontinuidades estão intimamente ligadas à política, um espaço de negociação e rupturas, que acaba influenciando no regime de colaboração da União com os estados e municípios.

Finalizada essa exposição dos documentos nacionais, a seguir apresentaremos alguns documentos de educação especial do estado do Mato Grosso do Sul.

2.3 Documentos de educação especial do estado de Mato Grosso do Sul

Nesta seção discorreremos sobre alguns documentos normativos de educação especial do estado de Mato Grosso do Sul, estado da região Centro-Oeste brasileira, que faz divisa com Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, e também com o Paraguai e a Bolívia. Seu território possui 357.145,531 km², no qual estão estabelecidos 79 municípios. Segundo o último censo demográfico, possuía em 2010 população de aproximadamente 2.449.024 habitantes, com estimativa para 2021 de 2.839.188 pessoas (IBGE, 2010).

A fim de melhor compreensão, no Quadro 9 elencamos os documentos de educação especial do Mato Grosso do Sul, com o respectivo ano e suas finalidades, e que serão explicadas na sequência.

Quadro 9 – Documentos de educação especial do estado do Mato Grosso do Sul

Ano	Documento	Finalidade
1981	Decreto n.º 1.231	Criar o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (CRAMPS).
1982	Deliberação CEE/MS n.º 261	Estabelecer normas de funcionamento dos serviços especializados da educação especial.
1986	Resolução SED n.º 1	Determinar normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle das classes especiais, modalidade da educação especial.
1991	Decreto n.º 6.064	Implantar em Campo Grande e em mais treze municípios do estado as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP).
1997	Lei n.º 1.772	Dispor sobre o Programa Estadual de Educação Especial.
2005	Deliberação CEE/MS n.º 7.828	Organizar a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino.
2010	Deliberação CEE/MS n.º 9.367	Dispor sobre o AEE na educação básica, modalidade educação especial, no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

2011	Resolução SED n.º 2.505	Criar o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) para prestar AEE aos estudantes com deficiência; possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva; e atender diferentes necessidades de estudantes matriculados na rede pública de ensino.
2011	Resolução SED n.º 2.506	Dispor sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial (NUESPs).
2014	Lei n.º 4.621	Aprovar o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS).
2017	Resolução SED n.º 3.196	Dispor sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da rede estadual de ensino.
2019	Deliberação CEE/MS n.º 11.883	Dispor sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Fonte: Elaborado pela autora.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência iniciou-se com as instituições filantrópicas, como o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos Florisvaldo Vargas (ISMAG), em 1957, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1967, e a Sociedade Pestalozzi, em 1979. Gradativamente, outras instituições foram surgindo no estado (BUYTENDORP; MENESES; BRAGA, 2019).

Apesar de tais iniciativas, a educação especial iniciou oficialmente em Mato Grosso do Sul a partir da década de 1980, com a publicação do Decreto n.º 1.231, de 23 de agosto de 1981, que criou o Centro Regional de Assistência Médica-Psicopedagógica e Social (CRAMPS), composto de duas equipes multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem (BUYTENDORP; MENESES; BRAGA, 2019). Paralelamente, foi criada a Diretoria de Educação Especial, que tinha como objetivo a implementação da política de educação especial no estado e que estabeleceu normas de atuação, tendo como guia os parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão nacional, criado em 1973, que orientava toda a educação especial no país (BUYTENDORP; MENESES; BRAGA, 2019).

Além disso, em 26 de março de 1982, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) estabeleceu normas de funcionamento dos serviços especializados da educação especial, por meio da Deliberação CEE/MS n.º 261; e no dia 10 de outubro de 1986, a Secretaria de Estado

de Educação (SED) estabeleceu normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle das classes especiais, modalidade da educação especial, prevalente no estado nessa época, por meio da Resolução SED n.º 1/1986.

A partir da década de 1990, a SED implantou, por intermédio do Decreto n.º 6.064, de 19 de agosto de 1991, em Campo Grande e em mais treze municípios do estado, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP). Essas unidades tinham como objetivo prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando o atendimento (BUYTENDORP; MENESES; BRAGA, 2019).

Já em 1997, foi publicada a Lei n.º 1.772, de 29 de setembro, que dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial. No artigo 2º dessa Lei estão destacados os objetivos fundamentais do Programa Estadual de Educação Especial, sendo que o inciso VII determina a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de “[...] pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 1997).

Nos anos 2000, por meio da Deliberação CEE/MS, n.º 7.828, de 30 de maio de 2005, o CEE/MS organizou a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino. Conforme o artigo 3 desta deliberação, são considerados estudantes com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentam:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que comprometam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) as não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Essa deliberação também determina, no artigo 4º, que caberá ao coordenador do sistema de ensino:

- I - garantir matrícula para todos, cabendo às escolas providenciar as devidas condições para uma educação de qualidade, privilegiando a organização curricular, os recursos educativos e os humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas;
- II - estabelecer mecanismos que possibilitem o conhecimento da demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os

órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos;

III - assegurar as condições de acessibilidade dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais nas edificações, instalações, equipamentos, recursos tecnológicos, mobiliários, transporte escolar, nas comunicações e outras, nos termos da legislação vigente;

IV - promover a articulação com os demais serviços públicos, dentre eles a saúde e a assistência social, na organização do atendimento educacional especializado;

V - desenvolver o acompanhamento sistemático e contínuo das condições de funcionamento das escolas do Sistema Estadual de Ensino como um dos procedimentos de avaliação que visa ao aperfeiçoamento do processo educativo, tendo como referência a proposta pedagógica (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Além disso, o inciso VI do artigo 8º da Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005 prevê serviços de apoio pedagógico especializado nas classes da escola comum, dentre eles: a atuação colaborativa de professor especializado em educação especial junto ao professor regente e, ainda, a disponibilização de outros apoios e serviços necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Esse documento também prevê o atendimento em salas de recursos, todavia a ênfase é de que este atendimento tem caráter transitório e deve ser ofertado no turno oposto ao do ensino na classe comum. Dispõe, ainda, em seu artigo 9º, que os alunos com necessidades educacionais especiais “poderão” ser ali atendidos, de modo que o atendimento nesse serviço não é compulsório (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Por fim, frisamos o artigo 10 da Deliberação CEE/MS n.º 7.828/2005, o qual define que as escolas poderão organizar, com o acompanhamento do órgão coordenador do sistema estadual de ensino, outros serviços de apoio pedagógico para atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Já em 2010, considerando a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, o CEE/MS emitiu a Deliberação CEE/MS n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010, que “[...] dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul”. No artigo 2º desta Resolução afirma-se que o AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

Na Deliberação CEE/MS n.º 9.367/2010, em seu artigo 18, estabelece-se que o AEE oferecido por escola comum e por Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) deve ser objeto de verificação sistemática pelos setores próprios do órgão executivo do sistema estadual de ensino. Por sua vez, o artigo 21 dispõe sobre o descredenciamento do CAEE, em que o acervo deve ser recolhido para o órgão competente no sistema estadual de ensino. Por último, nosso destaque é para o artigo 25, que determina que os sistemas de ensino poderão atuar em regime de colaboração, no que se refere ao AEE, por meio de termo de cooperação estabelecido unicamente para esse fim.

Em 3 de abril de 2009, a SED criou o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), sob o Decreto Estadual n.º 12.737, e regulamentou seu funcionamento por intermédio da Resolução n.º 2.505, de 28 de dezembro de 2011, o qual era vinculado diretamente à Coordenadoria de Educação Especial (BUYTENDORP; MENESES; BRAGA, 2019). A criação do CEESPI teve a finalidade de prestar AEE aos estudantes com deficiência e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva e atender a diferentes necessidades de estudantes matriculados na rede pública de ensino, possuindo uma estrutura muito ampla na perspectiva de atender a diversas demandas escolares (BUYTENDORP; MENESES; BRAGA, 2019).

A Resolução SED n.º 2.506, de 28 de dezembro de 2011, dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial (NUESPs). O NUESP tem como objetivo promover, articular e desenvolver a PNEEPEI (BRASIL, 2008a) nas unidades escolares da rede estadual de ensino, assim como promover articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos estudantes PAEE (BUYTENDORP; MENESES; BRAGA, 2019).

Com o propósito de garantir o cumprimento das deliberações do governo federal, a Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014, aprovou o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS). Do PEE/MS, com 20 metas, sinalizamos a meta 4:

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

Buscando atingir essa meta, destacamos algumas estratégias: garantir que a educação especial seja integrada à proposta pedagógica da escola comum; promover, em articulação com as Instituições de Ensino Superior públicas, a formação de professores em educação especial e

educação bilíngue, inclusive em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, para atuar em todos os níveis e etapas da educação; propiciar aos estudantes PAEE uma proposta pedagógica acessível, nas escolas comuns, com a utilização do Plano Educacional Individualizado (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Continuando a sequência temporal dos documentos normativos estaduais, a Resolução SED n.º 3.196, de 30 de janeiro de 2017, em seu artigo 1º, determina que deve se implantar o regime de progressão parcial na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, nas escolas que operacionalizam o regime de progressão regular, preservadas as normas do sistema estadual de ensino. Já o artigo 47 destaca que a organização do AEE em ambiente hospitalar se dará mediante ação integrada dos órgãos competentes do sistema estadual de ensino com os do sistema de saúde (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Em 2019, o CEE/MS expediu a Deliberação n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, que “[...] dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul”. Por conseguinte, seu artigo 8º estabelece que o órgão executivo do sistema estadual de ensino, as mantenedoras e as instituições mantidas, no cumprimento dos princípios e diretrizes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no âmbito de suas competências, deverão:

- I - organizar o ensino, considerando as formas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), proporcionando ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, percurso educacional que contemple as necessidades de aprendizagem de todos os alunos;
- II - assegurar acesso, permanência, participação, aprendizagem, progressão e terminalidade, por meio da oferta de serviços, apoios e condições de acessibilidade que promovam a inclusão, primando por organização curricular flexível, recursos humanos, recursos didáticos e estrutura física, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos;
- III - estabelecer mecanismos que possibilitem acesso a dados de demanda relativa às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com foco na identificação precoce, mediante interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, com fins de oferta de atendimento;
- IV - assegurar acessibilidade, mediante a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, nas tecnologias, nas comunicações e informações, favorecendo o acesso à aprendizagem e o respeito às diferenças, de forma a contemplar as necessidades educacionais de todos os alunos;
- V - desenvolver ações de intersetorialidade na implementação das políticas, tendo em vista o desenvolvimento de projetos, em parceria com outros serviços e áreas, visando aos atendimentos de saúde, de assistência social,

trabalho e justiça e à acessibilidade arquitetônica, urbanística, nos transportes, nas comunicações e informações (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Por meio dessa Deliberação, o sistema estadual de ensino do estado procura organizar o ensino buscando: assegurar acesso, permanência, participação, aprendizagem, progressão e terminalidade; estabelecer mecanismos que possibilitem acesso a dados de demanda relativa ao PAEE; garantir acessibilidade mediante a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, nas tecnologias, nas comunicações e informações, desenvolver ações de intersetorialidade na realização das políticas (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Notamos que a educação especial estadual tem como embasamento a legislação educacional nacional, e que os atendimentos e serviços da educação especial são ofertados em escolas públicas, em escolas especiais e nos CAEEs (BUYTENDORP; MENESES; BRAGA, 2019).

Diante disso, Pavezi e Mainardes (2019) manifestam que a limitada autonomia identificada na produção dos textos legais que normatizam a educação especial no Brasil indica dificuldades em retraduzir o mundo exterior, embora consideremos que a reprodução pode ser entendida como uma forma de produção, ao entendermos que isso envolve a decisão de manter certas regras, e não outras. Nesse sentido, constatamos que as políticas de educação especial do estado de Mato Grosso do Sul tendem a recontextualizar as políticas nacionais.

Findada esta exposição dos documentos normativos sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no próximo capítulo propomos caracterizar e contextualizar o sistema de ensino do município de Ponta Porã, com ênfase na política municipal de educação especial, a fim de identificar as propostas formuladas pelas políticas públicas locais para a inclusão dos estudantes PAEE.

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE PONTA PORÃ

Os textos políticos estão relacionados a interesses de grupos distintos. De acordo com Mainardes (2006), “[...] os textos políticos [...] representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). Desta forma, a análise de documentos políticos possibilita um vislumbre, ainda que parcial, da representação de determinada política educacional.

Nessa direção, este capítulo almeja caracterizar o sistema municipal de ensino de Ponta Porã, com ênfase na política local de educação especial. Para tanto, organiza-se em três seções: a primeira contextualiza o município de Ponta Porã; a segunda descreve o sistema municipal de educação; e, por fim, a última seção destaca os textos políticos ponta-poranenses de educação especial.

3.1 Contextualização de Ponta Porã

Nesta seção apresentamos, brevemente, Ponta Porã e a história de sua criação e povoação, sua localização, sua delimitação territorial internacional e intermunicipais, seu relevo e clima, e os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes aos seus indicadores populacionais e de desenvolvimento, a fim de compreendermos o contexto geral da pesquisa.

Começando por seu histórico, até meados do século XVII, Ponta Porã era apenas uma região no interior do Paraguai, habitada por algumas etnias indígenas, como os Nhandevas e os Caiuás, descendentes do povo Guarani, que viviam em harmonia com a natureza, caçavam, coletavam frutos e pescavam, além de cultivarem pequenas roças (PONTA PORÃ, 2015a).

No século XVIII, passou a ser parada de carreteiros que faziam o transporte de erva-mate. Em 1777, uma expedição militar compareceu ao local tendo como objetivo explorar o solo, conhecer, mapear e documentar sua extensão e todas as riquezas que existiam na vasta região de fronteira, pois o fator que chamou a atenção foi a grande quantidade de matas e de terras para cultivo (PONTA PORÃ, 2015a).

Um século depois, mais precisamente em 1862, ali chegou o grupo do tenente militar Antônio João Ribeiro, com o objetivo de fixar um forte na cabeceira do rio Dourados (atualmente município de Antônio João/MS), onde foi fundada a Colônia Militar dos Dourados.

Em 1864, Brasil, Argentina e Uruguai firmaram um pacto — o mais longo e destrutivo episódio bélico — contra o Paraguai, que culminou na Guerra da Tríplice Aliança, um conflito com duração de quase seis anos e que teve como causas desavenças políticas, econômicas e territoriais entre as nações da Bacia Platina, influenciadas pela Inglaterra, arrasando as populações locais e envolvendo-as direta e indiretamente no conflito (COUTINHO, 2017). Nesse período, a Colônia Militar dos Dourados foi destruída pelos paraguaios, onde faleceu o tenente Antônio João Ribeiro (PONTA PORÃ, 2015a). Em 1872, após o fim da Guerra, definiu-se a região fronteira do Brasil com o Paraguai e seus respectivos limites. A partir daí, a região de Ponta Porã tornou-se posse territorial brasileira.

Em 1880, apareceu na região o Senhor Nazareth, um militar que veio com a missão de comandante, que ergueu seu acampamento na beira da lagoa do Paraguai, onde hoje é a cidade de Pedro Juan Caballero. O Senhor Nazareth veio com sua esposa, tiveram um filho de nome Boaventura Nazareth, nascido em 14 de julho de 1881, tendo sido registrado no cartório de Nioaque, MS, a 250 km de Ponta Porã, por ser o cartório brasileiro mais próximo na época (PONTA PORÃ, 2015a).

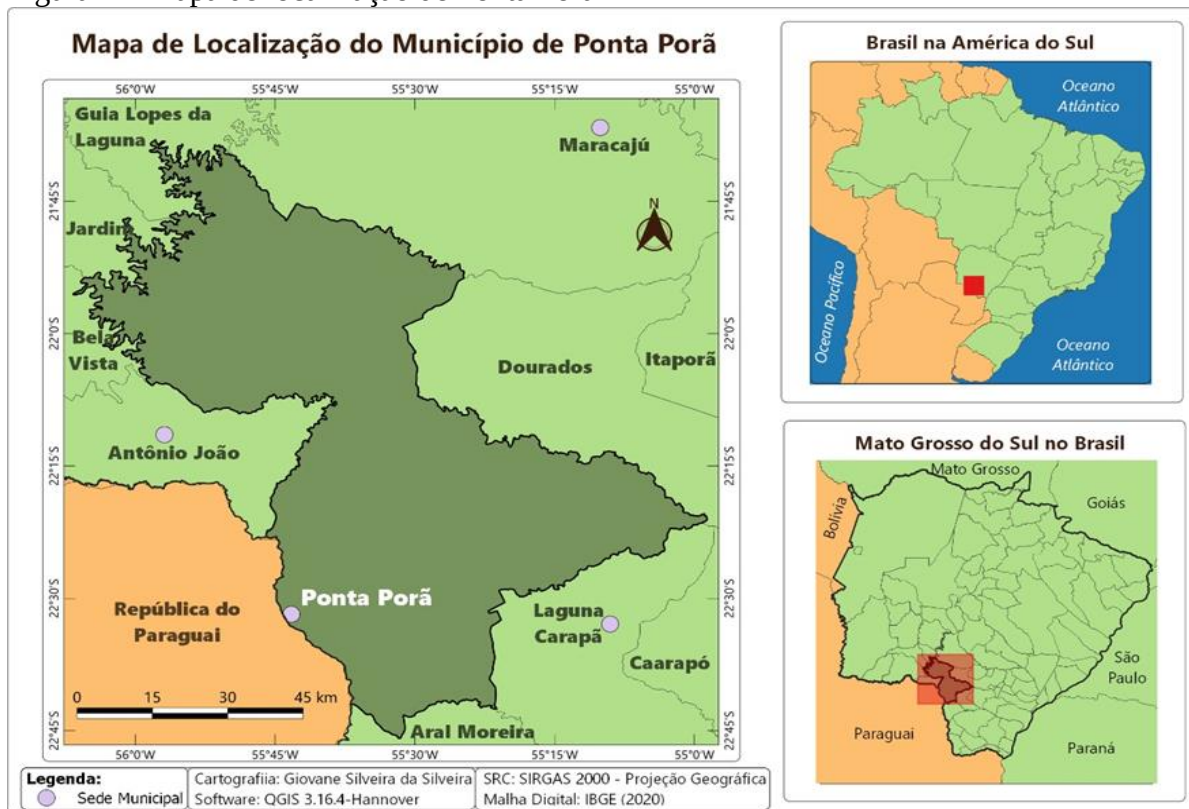
Em 1892, a guarnição da Colônia Militar dos Dourados veio para proteger a região de Ponta Porã. Nesse mesmo ano, esta começa a ter seus primeiros impulsos de progresso econômico com a vinda de muitos migrantes gaúchos, cuja finalidade era praticar a agropecuária. Em 1897, é criado ali seu primeiro destacamento policial, e o Senhor Nazareth foi nomeado seu comandante. Em 1900, Ponta Porã tornou-se distrito de Bela Vista/MS (PONTA PORÃ, 2015a).

No decorrer dos anos, houve uma luta incansável pela criação do município de Ponta Porã por políticos e cidadãos que arduamente se dedicavam para que a pequena região do sul do estado se tornasse emancipada, para, assim, poder seguir seu desenvolvimento sócio, político, econômico e cultural, tendo em vista que a cidade paraguaia limítrofe já evoluía e desenvolvia-se, servindo de atrativo a novos viajantes e aventureiros. Por essa razão, as famílias que chegavam à região preferiam fixar-se no lado paraguaio, por ter mais garantias econômicas e de frente de trabalho. Somente após alguns anos, em 18 de julho de 1912, finalmente ocorreu a emancipação político-administrativa de Ponta Porã, que passou a ser um município e deixou, enfim, de ser distrito de Bela Vista (PONTA PORÃ, 2015a).

Em relação à sua localização, Ponta Porã está na região Centro-Oeste do País, no sul do estado de Mato Grosso do Sul, precisamente no sudoeste, possuindo uma área territorial de 5.359,354 km² (IBGE, 2021). No País, faz divisa com os municípios de Antônio João, Bela Vista, Jardim, Guia Lopes da Laguna, Maracaju, Dourados, Laguna Carapã e Aral Moreira,

todos no Mato Grosso do Sul. Internacionalmente, faz fronteira com a cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai. Esses dados podem ser visualizados na Figura 1.

Figura 1 – Mapa de localização de Ponta Porã



Fonte: Silveira (2021, p. 318).

A respeito da divisa internacional de Ponta Porã, a cidade brasileira faz “fronteira seca” com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero, pois inexistente uma barreira entre os países, sendo delimitados “[...] apenas por uma linha imaginária, facilitando as trocas comerciais, culturais e afetivas” (PINTO; SANTANA, 2020, p. 495). Essa linha corresponde a 13.800 metros de extensão dentro do perímetro urbano que separa as duas cidades-gêmeas, por meio de um eixo longitudinal, com 50 metros de largura (25 metros de cada cidade), e demarca o limite internacional entre Brasil e Paraguai. Essa linha de fronteira é, possivelmente, o espaço mais importante para as duas cidades: trata-se de um símbolo que representa e integra os dois países. Além disso, é o espaço de circulação mais intenso de encontros, de trabalho, de serviços, de comércio formal e informal entre os dois povos e as duas culturas, de identidade da região; sendo onde as cidades nasceram, desenvolveram-se e, dialeticamente, separam e integram os dois países (OLIVEIRA, 2010).

Quanto à caracterização geográfica de Ponta Porã, a cidade representa 1,49% da extensão territorial de Mato Grosso do Sul (IBGE, 2010), pode ser definida pela altitude média

de 755 metros e está posicionada na Serra de Amambai, a qual é uma continuidade da Serra de Maracaju. Sua topografia é plana e levemente ondulada, com o ponto culminante na Serra de Maracaju, iniciando a elevação máxima no distrito de Cabeceira do Apa, a 850 metros acima do nível do mar (PONTA PORÃ, 2015a). Por estar na parte mais alta do território sul-mato-grossense, seu clima é agradável e aprazível.

No tocante ao seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Ponta Porã apresenta IDH de 0,701 e tem 22,4% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 96,6% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 14% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Esses índices a fazem ocupar, quando comparada nos mesmos quesitos aos outros 79 municípios do estado, as posições 31º, 30º e 25º, respectivamente. Já em relação às outras cidades do Brasil, que totalizam 5570, sua posição é 3512º, 639º e 2372º, respectivamente (IBGE, 2010).

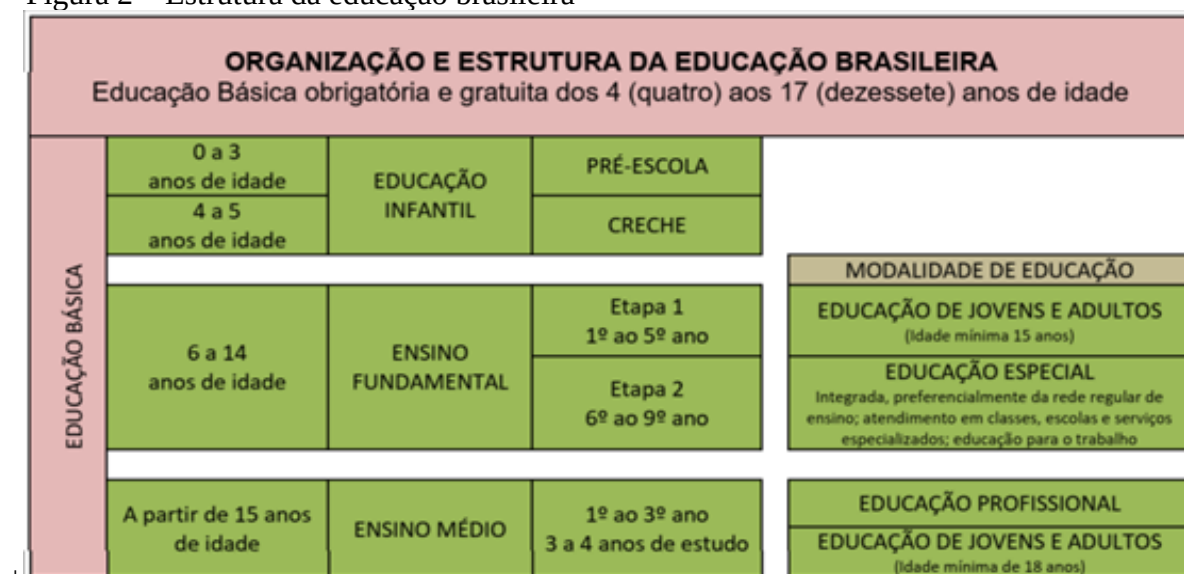
Por fim, encerrando a exposição sobre a cidade, no último censo publicado pelo IBGE (2010), sua população era de 77.872 pessoas. Entretanto, segundo informações mais recentes da instituição (IBGE, 2021), que está organizando os dados para um censo atualizado, estima-se que 95.320 pessoas vivam em Ponta Porã.

3.2 Caracterização do sistema municipal de ensino

Nesta seção discorreremos sobre a estrutura da educação básica no Brasil, a definição de sistema de ensino, o sistema de ensino de Ponta Porã — o que inclui sua reorganização e a criação da Central de Matrícula, o organograma da SEME, além de apresentar a rede municipal de ensino —, as etapas da educação básica ofertadas, o total de crianças e estudantes matriculados e o total de matrículas de PAEE. Com isso, objetivamos conhecer a rede municipal de ensino de Ponta Porã, para, então, escrutinar a política de educação especial na perspectiva inclusiva.

Para iniciarmos as reflexões desta seção, é necessário entender como a educação brasileira está organizada. Desde a última atualização da LDB (BRASIL, 1996), a estrutura da educação brasileira compõe-se de educação básica e educação superior. A educação básica obrigatória e gratuita corresponde à idade de 4 a 17 anos, disposta da seguinte forma: a) educação infantil (creche e pré-escola); b) ensino fundamental (séries iniciais e finais); e c) ensino médio.

Figura 2 – Estrutura da educação brasileira



Fonte: Ghellere, Fernandes e Souza (2021, p. 13).

Conforme a Figura 2, a educação básica brasileira é estruturada em três etapas, que correspondem a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, sendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e em modalidades de ensino: educação de jovens e adultos no ensino fundamental (para jovens com idade mínima de 15 anos), e no ensino médio (jovens e adultos com idade mínima de 18 anos); educação especial; e educação profissional.

Convém ressaltar que a educação básica é obrigatória, cabendo aos pais ou responsáveis a responsabilidade de finalização dessa etapa escolar, assim como ao Estado a oferta dessa educação. Para tal, o sistema de ensino precisa estar organizado para que de fato se efetive o direito à educação de todos os estudantes, incluindo o PAEE.

Para isso, precisamos primeiro entender o que é sistema, termo que vem do latim *systema* e pode ser conceituado como um conjunto ordenado de elementos que se encontram interligados e que interagem entre si (SIUSSC, 2022). Relacionando-o à área educacional, o Parecer CNE/CEB n.º 30, de 12 de setembro de 2000, afirma que sistema de ensino consiste em um

[...] conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar que se materializam em instituições, órgãos executivos e normativos, recursos e meios articulados pelo poder público competente, abertos ao regime de colaboração e respeitadas as normas gerais vigentes (BRASIL, 2000a, p. 13-14).

Assim sendo, o Sistema Educacional Brasileiro (SEB) é um cadastro contínuo, preenchido e atualizado por instituições de educação básica e superior; federais, estaduais e municipais; públicas e privadas; assim como instituições federais de educação profissional e tecnológica (INEP, 2022), dando suporte para a gestão educacional organizar e manter a estrutura da rede de ensino.

Quanto ao financiamento do SEB, é compartilhado pelas instâncias federal, estadual e municipal, conforme o regime dos fundos de desenvolvimento educacional (SAVIANI, 2010). Em vista disso, é dever do governo federal estabelecer a colaboração entre os estados, o Distrito Federal e os municípios para proporcionar esse financiamento.

Delimitando nossa explanação sobre o SEB à educação básica, o artigo 15 da LDB registra a necessidade de promoção da autonomia pedagógica e administrativa das instituições escolares: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996). Em que pese essa autonomia dada aos sistemas de ensino, o governo federal é competente para instituir políticas e estabelecer diretrizes a serem seguidas em todo o País.

Nesse sentido, Zardo (2012) salienta que a organização dos sistemas de ensino deve almejar a elaboração de diretrizes e práticas educacionais que considerem a diferença humana como valor pedagógico. Ao pensarmos nisso, no caso específico da educação especial, por ser uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, ela deve, destarte, realizar o atendimento educacional especializado, disponibilizar os recursos e serviços — que são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, espaços e equipamentos, sistemas de comunicação e informação e conjunto das atividades escolares — e orientar quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, 2009b).

Corroborando essa afirmação, um documento nacional que deve ser observado por todos os sistemas de ensino são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução n.º 2, de 21 de setembro de 2001. Elas, em seu artigo 2º, determinam que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Portanto, as diretrizes possibilitam que, de fato, ocorram matrículas dos estudantes PAEE na rede regular de ensino, proporcionando serviços de AEE a todos que deles necessitem.

Entretanto, “[...] a construção de um sistema educacional inclusivo, com garantia de acesso e permanência do PAEE nas escolas da rede regular de ensino, mesmo com todas as produções políticos-normativas, representa um problema complexo, controverso e latente” (NOZU; SOUZA, 2021, p. 295), pois alguns gestores educacionais encontram dificuldades no entendimento e no atendimento dos serviços ofertados aos estudantes PAEE.

Nesse sentido, conforme Almeida, Rocha e Silva (2012, p. 141), “Um dos desafios que se coloca à área de Educação Especial diz respeito à formação de gestores públicos, principalmente diante das diretrizes e propostas de inclusão escolar”. Assim, gestores públicos devem ser conscientes da necessidade de mudanças para construção de uma educação inclusiva e responsáveis por assegurar e proporcionar a acessibilidade aos estudantes, eliminando barreiras arquitetônicas, no transporte escolar e nas formas de comunicação.

Nesse contexto, ressaltamos o papel do gestor, visto que, por meio de suas atitudes e ações, o processo de inclusão escolar do PAEE poderá ocorrer com maior potência na rede regular de ensino. Consoante Zardo (2012), acreditamos que a visão de mundo do gestor sobre a política pública e sobre sua atuação interfere nas estratégias promovidas para a concretização do direito à educação aos estudantes com deficiência.

Acerca disso, Ball (2001, p. 108-109), em análise crítica, afirma que

O gestor é o herói cultural do novo paradigma. O trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização.

Portanto, Ball (2001) destaca que o gestor é a figura central nas organizações e que deve empenhar-se para que os trabalhadores se reconheçam e se responsabilizem pela relação entre a segurança do seu posto de trabalho e a sua contribuição, na lógica neoliberal, para a competitividade dos bens e dos serviços que produzem.

Procurando estabelecer uma autogestão, a CF (BRASIL, 1988), complementada pela LDB (BRASIL, 1996), define as competências e atribuições da União, dos estados e dos municípios, e estabelece com clareza a autonomia do município para criar o seu próprio sistema de ensino. Nesse sentido, Sari (2015) evidencia que a CF é a responsável pela certidão de nascimento dos sistemas municipais de ensino, com destaque para seu artigo 211, *caput*, o qual define o regime de colaboração como estratégia de relacionamento entre os entes federados para a organização dos sistemas.

Assim, um sistema municipal de ensino define o processo de descentralização e diferencia a redistribuição de poder entre instâncias governamentais, distribui as competências

e os recursos, resultando em uma redivisão do trabalho entre diferentes instâncias do sistema (PEREIRA, 2018). Com isso, os sistemas municipais de educação possibilitam aos municípios usarem sua autonomia para encaminhamento das questões referentes à sua área de atuação, tais como organizar os órgãos e as instituições de ensino, exercer as relações redistributivas das escolas, baixar normas complementares para o sistema de ensino, credenciar e autorizar instituições, sendo de sua competência, conforme o artigo 11 da LDB:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
 - II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
 - III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
 - IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 - V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;
 - VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003.)
- Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (BRASIL, 1996).

Com essa autonomia, os sistemas municipais de ensino podem oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental nas escolas, sendo permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente às necessidades de sua área de competência, com recursos dos percentuais mínimos vinculados pela CF (BRASIL, 1988) à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. Também têm responsabilidade no transporte escolar dos alunos da rede municipal, bem como podem criar suas próprias regras de gestão educacional, com poder de decisões significativas (MONLEVADE, 1997), mas sempre em observância às normas e leis federais.

Ainda de acordo com o artigo 11 da LDB (BRASIL, 1996), observamos que essa legislação oferece a todos os municípios a opção de compor com o estado um sistema único de ensino ou manter-se integrado ao sistema estadual. No caso de Ponta Porã, o município optou por criar seu próprio sistema de ensino, por meio da Lei n.º 3.171, de 27 de novembro de 2000, alterada posteriormente pela Lei n.º 3.560, 30 de novembro de 2007.

O sistema municipal de ensino de Ponta Porã, em semelhança ao capítulo III da seção I da Lei Orgânica do Município de Ponta Porã (Lei Complementar n.º 121, de 12 de agosto de 2014) e da LDB, tem como objetivo desenvolver a gestão democrática com base nos seguintes

documentos: CF (BRASIL, 1988); Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul (1989); Lei Orgânica do Município de Ponta Porã (2014); LDB (BRASIL, 1996); ECA (BRASIL, 1990); dentre outras normas e legislações relevantes ao setor.

O artigo 2º da Lei n.º 3.560, 30 de novembro de 2007, determina que compete ao município de Ponta Porã, por meio dos órgãos municipais de educação, administrar o ensino em suas diferentes modalidades, observando as medidas legais relevantes e garantindo que o sistema municipal de ensino tenha como fundamento:

- I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de estabelecimentos públicos e privados de ensino;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais do Município;
- VI - valorização dos profissionais de Educação;
- VII - gestão democrática do ensino público;
- VIII - garantia de padrão de qualidade;
- IX - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - ampla participação dos pais, educadores e educandos nas instâncias do Sistema (PONTA PORÃ, 2007, p. 2).

Esses fundamentos são a base e o princípio para termos um sistema de ensino que possa administrar o ensino em todas as modalidades; são as regras para regular e determinar como funcionará o sistema de ensino municipal.

Já no parágrafo único desse mesmo artigo 2º, há nove diretrizes que reafirmam que o ensino, ministrado com base nos princípios citados anteriormente, tem por diretrizes gerais:

- a) Compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõe a comunidade;
- b) O respeito a dignidade e as liberdades fundamentais da pessoa humana;
- c) O desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na sociedade;
- d) A preservação, difusão e expansão dos patrimônios cultural e ambiental;
- e) A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, etnia, gênero ou idade;
- f) Desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade;
- g) A formação da pessoa para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhe permita utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- h) Atendimento às crianças e adolescentes com deficiência;
- i) Universalização do ensino (PONTA PORÃ, 2007, p. 4).

Convém destacar que essas diretrizes buscam proporcionar aos estudantes direitos fundamentais para que possam ter a garantia de um aprendizado de excelência no sistema de ensino municipal.

No artigo 6º da Lei n.º 3.560/2007 consta a reorganização do sistema municipal de ensino, determinando que ele exercerá suas atribuições com apoio técnico dos colegiados, competindo-lhe o planejamento setorial, a coordenação programática e executiva, a supervisão técnica, o controle e a fiscalização da educação municipal.

Art. 6º O Sistema Municipal de Ensino exercerá suas atribuições com apoio técnico dos colegiados, competindo-lhe o planejamento setorial, coordenação programática e executiva, supervisão técnica, controle e fiscalização da Educação Municipal tendo como finalidade:

I - oferecer educação infantil garantindo acesso e permanência nas unidades educacionais as crianças de 0 a 05 anos, tendo como objetivo o desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, completando a ação da família e da comunidade;

II - oferecer o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

III - garantir padrões mínimos de qualidade de ensino;

IV - assegurar formação, produção e a pesquisa científica, que possibilite o direito à aprendizagem a todos os educando;

V - garantir a participação de docentes, pais e demais segmentos ligados as questões da Educação Municipal na formulação de políticas e diretrizes para a Educação do Município;

VI - viabilizar projetos e programas especiais para crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social (PONTA PORÃ, 2007, p. 6).

Com a reorganização do sistema municipal de ensino, o município assumiu a responsabilidade, por meio dos órgãos municipais de educação, de administrar o ensino em suas diferentes modalidades, observando as disposições legais pertinentes (PONTA PORÃ, 2007).

Por fim, encerrando nossos apontamentos sobre esta Lei, seu artigo 8º determinou que a rede municipal de ensino, por intermédio das suas unidades, exercerá suas atribuições de acordo com as normas de gestão democrática, tanto no que se refere à participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas e/ou unidades de ensino, bem como à participação dos pais e da comunidade nos órgãos e conselhos escolares de educação municipal (PONTA PORÃ, 2007).

Com o propósito de democratizar, dinamizar e facilitar a matrícula das crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil (Ceinfs) e dos estudantes das escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã, por meio da Resolução n.º 6, de 2 de setembro de 2019, foi criada a Central de Matrícula Digital Professora Adyles Guimarães Caimar. A execução desse sistema de matrícula é um avanço no direito educacional de crianças e estudantes ponta-

poranenses, pois no ato da matrícula são designados para a escola ou o Ceinf mais próximo da sua residência, o que não era levado em consideração antes da Central (PONTA PORÃ, 2019b).

Essa ação do governo municipal vem ao encontro dos direitos estabelecidos no ECA (BRASIL, 1990) e na LDB (BRASIL, 1996), que asseguram aos estudantes o direito de frequentar uma instituição pública de educação próxima à sua residência. O critério de seleção/matriculação pelo endereço é o mais democrático, pois já está comprovado que quanto menos tempo a criança leva de casa até o estabelecimento de educação, mais disposta chega e melhor é o seu desenvolvimento (PONTA PORÃ, 2019b).

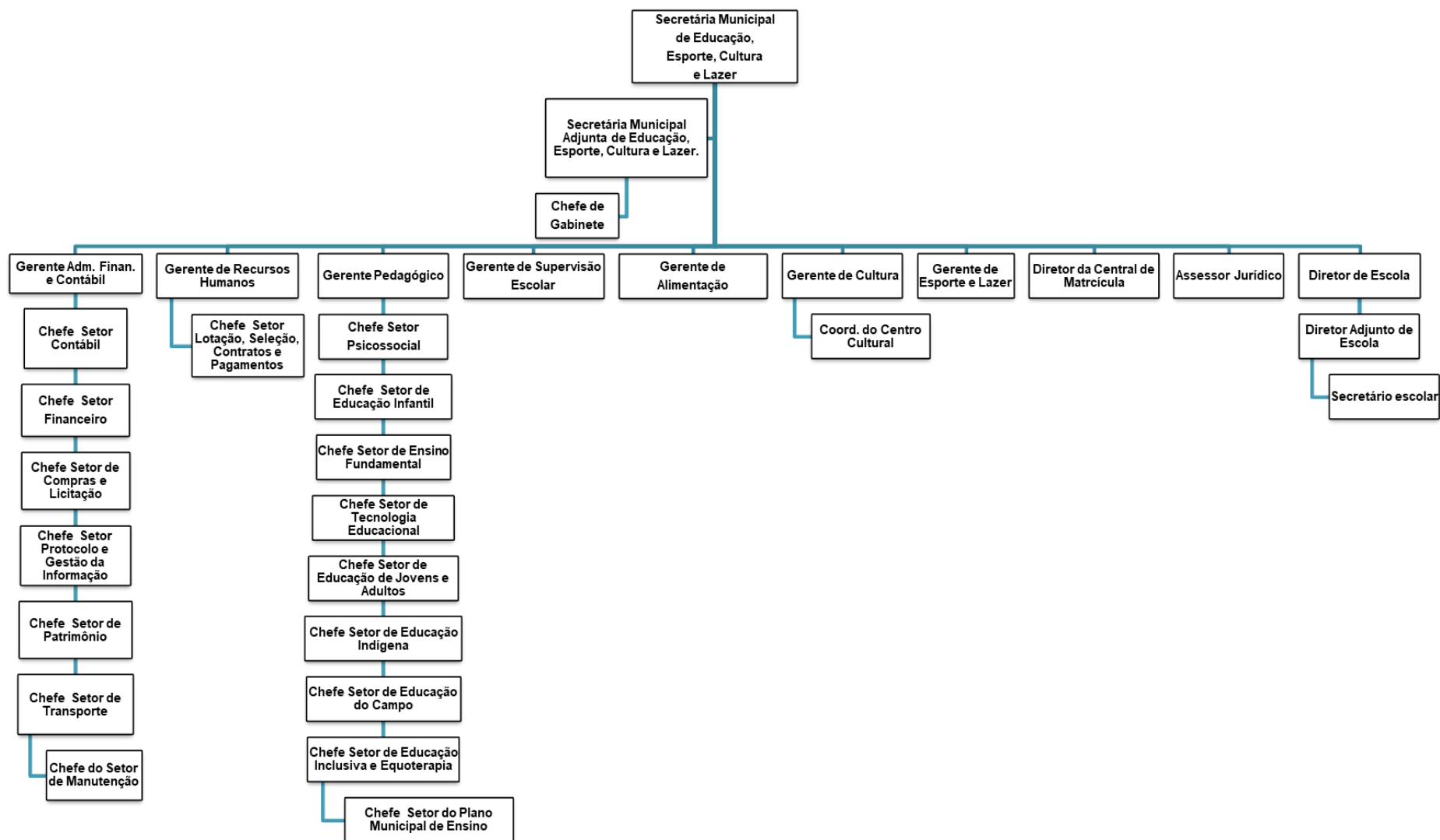
Outro benefício da Central de Matrícula Digital é a sua capacidade de proporcionar um planejamento educacional eficaz, uma vez que tanto o número de matrículas realizadas quanto o número de vagas existentes ficam armazenadas e centralizadas em um mesmo sistema, facilitando o cálculo de quantas novas instituições devem ser construídas para atender à demanda existente. Essa ação pode ser acompanhada por qualquer cidadão, pois toda movimentação fica disponível para acesso por meio de um endereço eletrônico⁴ (PONTA PORÃ, 2019b).

Para visualizar o sistema municipal de ensino de Ponta Porã, criamos o organograma a seguir com o objetivo de descrever os agentes envolvidos.

⁴ Disponível em:

<https://educacao.pontapora.tisocial.com.br/matriculadigital/prematricula/6/inscricoes/nova>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Figura 3 – Organograma da SEME de Ponta Porã



Fonte: Elaborado pela autora.

O organograma da SEME de Ponta Porã foi produzido a partir das disposições da Lei Complementar n.º 222, de 29 de julho de 2022, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos Profissionais da Educação do Município de Ponta Porã. Ele é dividido em parte administrativa (gerência, direção e chefes de setores) e parte pedagógica (gerente pedagógico e chefe de setores). Conforme o PCCR, os cargos e funções são de livre nomeação do poder executivo, sendo 20% desses cargos em comissão destinados a funcionários efetivos (PONTA PORÃ, 2022).

Atualmente, no município de Ponta Porã, no que se refere à educação básica, na etapa da educação infantil, a rede municipal de ensino conta com 17 escolas públicas e seis escolas da rede privada oferecendo a pré-escola (INEP, 2022). Já na etapa do ensino fundamental, os anos iniciais somam 34 escolas, distribuídas em 19 municipais, oito estaduais e sete privadas; os anos finais têm um total de 20 escolas, sendo três municipais, 11 estaduais e seis privadas; e o ensino médio, um total de 15 escolas — 11 estaduais e quatro privadas (INEP, 2022).

A seguir, apresentamos brevemente, no Quadro 10, como estava organizada a rede municipal de ensino de Ponta Porã no ano letivo de 2022, com as instituições representadas por cores para preservar sua identidade, suas zonas (urbana/rural), as etapas ofertadas da educação básica, o total de matrículas e a quantidade de estudantes PAEE matriculados.

Quadro 10 – Rede municipal de ensino de Ponta Porã (2022)

Instituição	Zona	Etapas da educação básica	Número de matrículas	PAEE
Amarelo	Urbana	Creche e Pré-escola	275	08
Pink	Urbana	Creche e Pré-escola	317	14
Azul	Urbana	Creche integral	182	-
Bege	Urbana	Creche e Pré-escola	229	09
Bordô	Urbana	Creche e Pré-escola	140	04
Branco	Urbana	Creche e Pré-escola	282	06
Cinza	Urbana	Creche e Pré-escola	251	07
Rosa	Urbana	Creche	211	06
Laranja	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	442	15
Lilás	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	1132	44
Preto	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	981	46
Púrpura	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	918	39
Roxo	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	414	13
Verde	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	262	21
Vermelho	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	601	15
Violeta	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	860	21
Verde-claro	Distrito	Pré-escola e Ensino Fundamental	688	18
Azul-celeste	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental	360	05
Verde-bandeira	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	449	15
Azul-turquesa	Urbana	Ensino Fundamental I e II	320	08
Amarelo-ouro	Urbana	Ensino Fundamental I e II	334	10

Rosa-claro	Urbana	Pré-escola e Ensino Fundamental I	791	18
Amarelo-claro	Rural	Pré-escola	288	08
Vermelho-cereja	Rural	Ensino Fundamental I e II	170	04
Verde-militar	Rural	Pré-escola e Ensino Fundamental	98	-
Dourado	Rural	Ensino Fundamental I	190	05
			11185	351

Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2022).

Como se nota no Quadro 10, a rede municipal de ensino de Ponta Porã contava, no ano de 2022, com 665 profissionais docentes para atender a 14 escolas urbanas, sete Ceinfs e quatro escolas rurais/campo, com 1887 matrículas na educação infantil; 8.552 nas escolas urbanas que possuem ensino fundamental I; e 746 nas escolas rurais/campo, totalizando 11.185 matrículas. Também havia 351 estudantes PAEE matriculados nos Ceinfs e nas escolas urbanas e rurais.

Sobre as escolas da rede municipal de ensino, e tendo em vista o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) — um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar obtidas no censo escolar com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (INEP, 2022) —, elas obtiveram uma média no IDEB de 4,5, no último SAEB, realizado em 2019 (INEP, 2021), quase alcançando a meta nacional, que era de 5,5.

As metas que são estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, mas o objetivo único era alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Para os anos finais do ensino fundamental, a meta nacional era de 5,5; e para o ensino médio, 5,2.

Com o resultado de avaliações educacionais como o IDEB, é possível o monitoramento da qualidade da educação pela gestão educacional, podendo-se mobilizar em busca de melhorias para a qualidade da educação (INEP, 2021). Nesse sentido, Ball (2012) construiu o conceito de performatividade, que

É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste, e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de “qualidade” (BALL, 2012, p. 37).

Portanto, a performatividade tem como propósito os resultados e os desempenhos, destacando critérios de competição e individualismo, esquecendo dos princípios democráticos como autonomia e cooperação. O autor ainda define como funciona essa performatividade:

Ela é alcançada através da construção e publicação de informações,

indicadores e outros desempenhos institucionais e de materiais promocionais como mecanismos para animar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados, a unidade (de medida) para nomear, diferenciar e classificar – como, por exemplo, através do “padrão de excelência” (BALL, 2012, p. 37).

Esse processo de performatividade ocorre no contexto do sistema educacional brasileiro. Temos como exemplo a divulgação dos resultados do IDEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nos termos de Ball (2005), instaura-se uma cultura da performatividade uma vez que o Estado pode estabelecer metas a serem cumpridas, comparar e controlar se as escolas estão alcançando-as ou não. A aferição e publicização de tais índices provoca mudanças na gestão dos sistemas de ensino, visto que o Estado é auditor e regulador das políticas educacionais.

Finalizando esta seção, compreendemos a importância dos sistemas municipais de ensino no processo de descentralização das ações. Notamos que, por meio dos documentos nacionais, destacam-se a autonomia municipal e a possibilidade de os municípios organizarem seus próprios sistemas. Foram definidas competências, responsabilidades, recursos financeiros e direitos, colocando o município como ente federativo a atuar em regime de colaboração com o estado e a União.

Na próxima seção, nosso foco será a política municipal de educação especial em Ponta Porã, elencando os documentos normativos municipais.

3.3 Política municipal de educação especial

O município é o espaço, o ponto de partida para a construção de uma educação de qualidade. Por isso, é necessário que o sistema municipal de ensino estimule discussões sobre a função da educação como motivadora da construção de conhecimentos que contribuam e apoiem ações voltadas para o desenvolvimento social e econômico (PEREIRA, 2018). E isso envolve não só a educação, de maneira ampla, mas também a educação especial, com suas devidas especificidades.

Sendo assim, nesta seção apresentamos a maneira como é textualizada a política de educação especial no município de Ponta Porã, percorrendo sobre os principais documentos normativos que a regulamentam: a Deliberação CME/MS n.º 72; o atual Plano Municipal de Educação (PME); e as Resoluções SEME n.º 2/2019, 27/2021 e 29/2021. Esses documentos normativos, com o ano de sua criação e suas finalidades, podem ser visualizados no Quadro 11.

Quadro 11 – Documentos normativos de Ponta Porã relacionados à educação especial

Ano	Documento	Finalidade
2012	Deliberação CME/MS n.º 72	Dispor sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação básica, para o sistema municipal de ensino.
2015	Plano Municipal de Educação de Ponta Porã, instituído pela Lei n.º 4.100	Aprovar o Plano Municipal de Educação.
2019	Resolução SEME n.º 2	Estabelecer o atendimento dos estudantes PAEE em todas as etapas e modalidades da educação básica.
2021	Resolução SEME n.º 27	Tratar da organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de ensino.
2021	Resolução SEME n.º 29	Dispor sobre a organização curricular e o regime escolar da educação infantil nas instituições de ensino da rede municipal de Ponta Porã.

Fonte: Elaborado pela autora.

Pavezi (2018) argumenta que é fundamental considerar a dimensão processual da elaboração das políticas públicas, as quais sofrem influências de múltiplos contextos. Sobre isso, Mainardes (2009) afirma que “[...] implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas” (MAINARDES, 2009, p. 10).

Nesse sentido, para Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 159), a análise do texto político “[...] envolve a análise dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios (o que não é afirmado ou que é deixado de lado nos textos), bem como as ideias e conceitos explicitados”. Logo, os textos políticos representam a política e os interesses dos envolvidos no contexto.

As políticas educacionais, assim como outras políticas sociais, são formadas por documentos legais, programas, projetos e ações financiados segundo o disposto na sua legislação. É desta forma que compreendemos as políticas de educação especial na perspectiva do direito como um desdobramento das políticas educacionais. Assim, podemos afirmar que as políticas de educação especial surgem a partir do aprimoramento do conhecimento, mudando a perspectiva de atendimento às pessoas com deficiências: do modelo médico para o modelo educacional (PAVEZI, 2018).

O primeiro documento normativo municipal exposto no Quadro 11 é a Deliberação CME/MS n.º 72, de 20 de março de 2012, que estabelece a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação básica, para o sistema municipal de ensino. Em seu artigo 1º, define educação especial como a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades da educação básica; realiza o AEE; e disponibiliza recursos e serviços de forma complementar e suplementar às instituições de ensino (PONTA PORÃ, 2012). No parágrafo 1º desse artigo, estabelece que o sistema municipal de ensino, por meio do órgão mantenedor das instituições de ensino, assegurará aos estudantes PAEE:

- I - matrícula na Educação Básica;
- II - recursos educativos, humanos e estrutura física compatíveis com as necessidades específicas dos alunos, público alvo da educação especial;
- III - mecanismos que possibilitem o levantamento da demanda real de atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, mediante os sistemas integrados de informação com o setor responsável pelo censo da instituição de ensino;
- IV - projetos e/ou ações com outras áreas visando, a acessibilidade arquitetônica, atendimentos de saúde, assistência social, trabalho e justiça;
- V - recursos e serviços educacionais especiais que dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva, para o Sistema Municipal de Ensino (PONTA PORÃ, 2012).

Desse modo, o sistema de ensino municipal deve assegurar aos estudantes PAEE uma educação inclusiva, organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, para atender às necessidades educacionais de todos os alunos.

Ainda sobre a Deliberação CME/MS n.º 72/2012, ela dispõe no parágrafo 2º do artigo 1º que devem ser assegurados os serviços de educação especial desde a educação infantil, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade (PONTA PORÃ, 2012).

Já em seu artigo 2º, identifica o conceito do AEE como sendo o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos da rede regular de ensino (PONTA PORÃ, 2012). Também define o PAEE: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; caracterizando-os nos incisos I a III, transcritos a seguir:

- I - com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas

barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na instituição de ensino e na sociedade;

II - com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil;

III - com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (PONTA PORÃ, 2012).

O público-alvo estabelecido nesta Resolução é o mesmo definido pela PNEEPEI (BRASIL, 2008a), que desde 2008 já especificou que o público-alvo de suas ações seriam os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em relação à estruturação do currículo das instituições de educação especial, de modo a atender alunos com necessidades educacionais especiais, o artigo 19 da Deliberação CME/MS n.º 72/2012 destaca que devem ser observados, entre outros: a base nacional comum; os conteúdos da parte diversificada que contemplem as necessidades sociais, econômicas, culturais e individuais dos alunos e que promovam a integração familiar, social e laboral; os critérios de acompanhamento e avaliação que possibilitem avanços progressivos, com registro qualitativo e quantitativo da vida escolar dos alunos arquivado na instituição (PONTA PORÃ, 2012).

Outro documento que orienta a educação especial no município é o atual PME, instituído pela Lei n.º 4.100, de 2 de junho de 2015, publicada no Diário Oficial de 12 de junho de 2015. Esse documento foi aprovado com vigência de dez anos, a contar de sua publicação (2015 a 2025), com vistas ao cumprimento do disposto nos artigos 214 da CF (BRASIL, 1988); 194 da Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul, de 1989; 8º da Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o PNE; assim como a Lei n.º 4.621/2014, que aprovou o PEE/MS. Ressaltamos que os planos municipais de educação não são planos de governo, mas planos de estado, e que sua aprovação passa pelo crivo do poder legislativo municipal, com consequente sanção do prefeito (PONTA PORÃ, 2015b).

O atual PME segue as normativas e as orientações nacionais e estaduais, adequando-se à necessidade do município. Ele apresenta 20 metas a serem cumpridas, dentre as quais destacamos a meta 4, que garante:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,

preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PONTA PORÃ, 2015b, p. 61).

Essa meta trata da universalização do acesso à educação básica e o AEE para os estudantes PAEE, pautado pela educação inclusiva, estabelecendo que o atendimento educacional para essa população ocorra preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse PME (2015–2025) foi construído por ações coletivas, procurando sensibilizar o maior número de pessoas para buscar soluções para as adversidades enfrentadas, para garantir a universalização do acesso à educação básica e ao AEE aos estudantes da rede pública de ensino, bem com o provimento de salas de recursos multifuncionais às escolas e o acompanhamento psicossocial à família dos estudantes assistidos (PONTA PORÃ, 2015b). Para tanto, o documento apresenta algumas estratégias:

[...] atendimento de qualidade na inserção de todos os portadores de necessidades especiais adotando um trabalho intersetorial entre as demais secretarias do município, além de articulação com as demais esferas nacional e estadual no que tange a formação continuada dos profissionais da educação, principalmente os docentes e a implementação, adaptação das instituições educacionais para sanar este problema que permeia as escolas brasileiras (PONTA PORÃ, 2015b, p. 61).

Essas estratégias buscam consolidar os atendimentos, acompanhar junto aos órgãos o cumprimento das metas, promover parcerias, assegurar a oferta da educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os estudantes surdos da rede regular de ensino, além de monitorar o acesso à escola, a garantia do AEE e a permanência do estudante PAEE nas escolas (PONTA PORÃ, 2015b).

Assim também, as submetas 4.10 e 4.11 almejam estimular pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, material didático, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, promovendo, assim, qualidade no ensino-aprendizagem, melhorias e condições de acessibilidade, além de proporcionar oportunidades de pesquisas em quaisquer níveis, visando à produção do conhecimento sobre a educação especial, contribuindo para a formulação de políticas que atendam às especificidades educacionais de estudantes PAEE (PONTA PORÃ, 2015b).

Cabe esclarecer que o município procura atender a toda a demanda de procura de estudantes PAEE, por meio do Setor de Educação Especial da SEME e da parceria com o NUESP da rede estadual de ensino e a APAE (PONTA PORÃ, 2021a).

Essas parcerias, e a que a SEME tem com a 11ª Coordenadoria Regional de Educação, representante do estado de Mato Grosso do Sul, organizam o atendimento dos estudantes PAEE, pois apresentam um setor específico responsável por definir estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo escolar. Desse modo, o município de Ponta Porã garantiu a implantação desses setores e permitiu interação entre as escolas e a sociedade, promovendo condições favoráveis para o aumento do índice de aprendizagem, aprovação e inclusão dos alunos em toda a atividade escolar (PONTA PORÃ, 2015b).

Dito isso, é possível afirmar que, de acordo com os indicadores utilizados para monitorar a evolução da meta 4 (indicador 4 A: percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola; e indicador 4B: percentual de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica), Ponta Porã vem buscando estratégias para cumprir as metas e garantir a universalização do acesso à educação básica e o AEE aos estudantes da rede pública de ensino, bem como para prover SRM nas escolas e propiciar o acompanhamento psicossocial às famílias dos estudantes assistidos (PONTA PORÃ, 2015b).

Entretanto, segundo Ledur (2022), existem dois grandes desafios enfrentados pelos sistemas públicos na região de “fronteira seca”, a saúde e a educação, pois a demanda populacional registrada nos bancos de dados oficiais do IBGE não é real, porque existe uma quantidade de pessoas estrangeiras vivendo em Pedro Juan Caballero e em Ponta Porã, de modo que não estão registradas nos censos para serem inseridas em auxílios, investimentos e gratuidade de alguns benefícios e serviços (LEDUR, 2022).

Mediante o exposto, questionamo-nos: o PME (2015–2025) contempla as especificidades de uma região de fronteira? Os casos de crianças e estudantes brasiguaios com deficiência que estudam em Ponta Porã estão sendo contemplados pelo PME? Há a necessidade de um olhar específico para essa realidade?

Essas especificidades, conforme observado no PME (2015–2025), não são contempladas, mas, tendo em vista a quantidade de crianças/estudantes provenientes de Pedro Juan Caballero para frequentar escolas em Ponta Porã, urge pensar nelas, porque um dos requisitos para matrícula na rede municipal de ensino é justamente a apresentação de comprovante de residência, e muitas famílias paraguaias utilizam desses comprovantes emprestados de moradores ou familiares que residem em Ponta Porã, para garantir benefícios do governo brasileiro (LEDUR, 2022).

Segundo os dados do censo escolar nas escolas municipais, existem vários estudantes residentes em Pedro Juan Caballero que estão matriculados na rede municipal de ensino de Ponta Porã, como exposto na Tabela 1.

Tabela 1 – Estudantes residentes em Pedro Juan Caballero/PY matriculados na rede municipal de ensino de Ponta Porã (2020–2022)

Ano	Estudantes residentes em Pedro Juan Caballero
2020	941
2021	861
2022	766

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2020, 2021).

Consoante a Tabela 1, percebemos que o número de estudantes estrangeiros matriculados na rede municipal de ensino de Ponta Porã se aproxima da unidade de milhar. Em 2022, esse quantitativo representou quase 7% do total, que foi de 11.185 alunos, como exposto no Quadro 10. Não obstante, esse número deve ser maior, porque em 2022 havia sido realizada apenas a primeira etapa do censo, que ocorreu na última quarta-feira do mês de maio; já a segunda etapa deve acontecer até 31 de março de 2023, compondo, assim, os dados oficiais de 2022.

Sobre essa matrícula de residentes paraguaios nas escolas de Ponta Porã, Ledur (2022) pontua que isso se deve, dentre outros motivos, à

[...] busca de serviços de saúde ou educação ou para visitação de familiares que moram do “outro lado”, quer seja Ponta Porã ou Pedro Juan Caballero. Além disso, o “vai e vem” visa a procura de lazer, pois as famílias vão a parques, lagos, lanchonetes e praças, e é nesses momentos em espaços livres que curiosamente se notam as maiores trocas de experiências entre as crianças (LEDUR, 2022, p. 125).

De fato, a legislação brasileira afirma que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pelos artigos: 5º e 6º da CF (BRASIL, 1988); 53 ao 5º do ECA (BRASIL, 1990); 2º e 3º da LDB (BRASIL, 1996); 3º e 4º da Lei da Migração (Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017); e 43 e 44 da Lei dos Refugiados (Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997).

De volta à legislação ponta-poranense que orienta a política da educação especial municipal, a SEME, no uso de suas atribuições legais, publicou a Resolução SEME n.º 2, de 16 de abril de 2019, que estabelece o atendimento dos estudantes PAEE em todas as etapas e

modalidades da educação básica, contendo 15 artigos. Destes, discorreremos sobre alguns que se fazem pertinentes às reflexões desta dissertação.

O artigo 1º define o conceito de educação especial como modalidade de ensino que decorre em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, e dispõe que o AEE é parte integrante do processo educacional (PONTA PORÃ, 2019a), sem, no entanto, apresentar um conceito de AEE.

Já o artigo 2º garante que a rede municipal de ensino viabilize ao estudante PAEE: matrícula na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos; recursos educativos, humanos e estrutura física conforme a necessidade específica; bem como mecanismos que possibilitem o levantamento real da demanda, mediante os sistemas integrados de informação (PONTA PORÃ, 2019a).

O artigo 6º estabelece que os serviços ofertados são: SRM, intérpretes, professores de apoio, atendimento ao estudante fora do espaço escolar, classe hospitalar e ambiente domiciliar. Também determina qual o profissional e a formação que deve ter para atuar no AEE, devendo ser um professor de apoio, com formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (PONTA PORÃ, 2019a). Este artigo apresenta, ainda, uma ressalva em relação ao professor de apoio, que deve ser permanente em sala de aula; precisa ser professor habilitado ou especializado em educação especial; que preste atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola (PONTA PORÃ, 2019a).

Em 2021, tendo em vista que o desenvolvimento de estudos no campo da educação e que a defesa dos direitos humanos vem modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e considerando, especialmente, a PNEPEI (BRASIL, 2008a), a SEME publicou a Resolução n.º 27, cujo título II trata especificamente da educação inclusiva e do AEE.

Nesta Resolução, seu artigo 35 determina que a escola deve oportunizar a inclusão, em sala comum, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, e serviços de apoio especializados, conforme as necessidades individuais dos estudantes, por meio de:

- I - Plano Educacional Individualizado (PEI) que contemple:
 - a) avaliação das necessidades educacionais do estudante;

- b) flexibilização curricular, estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidades adequados;
- c) processo de avaliação qualitativa, contínua e sistemática;
- II - do apoio aos estudantes que necessitam de auxílio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção, por profissional de apoio capacitado;
- III - da atuação colaborativa entre professor regente, equipe pedagógica e professor especializado em educação especial;
- IV - da distribuição dos estudantes pelas classes comuns, de maneira que se privilegie a interação entre eles;
- V - da disponibilização de ambientes colaborativos de aprendizagem (PONTA PORÃ, 2021a).

Portanto, deve-se proporcionar ao estudante PAEE todas as condições necessárias à sua promoção no ambiente escolar. O documento ainda apresenta, no parágrafo único do artigo 38, a atuação da gestão educacional, afirmando que:

A disponibilização do apoio pedagógico especializado se dará mediante avaliação realizada pela equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, em articulação entre professor regente e equipe pedagógica da escola, acompanhada de relatório individual circunstanciado (PONTA PORÃ, 2021a).

Verificamos que a gestão educacional representa o processo de conduzir o funcionamento do sistema de ensino como um todo, em parceria com as equipes das escolas, promovendo as condições necessárias para que os estudantes PAEE tenham acesso e permanência nas escolas.

Em contraposição à Resolução SEME n.º 2/2019, esta Resolução, sim, apresenta o conceito de AEE, em seu artigo 42, afirmando que este é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (PONTA PORÃ, 2021a).

Já nas disposições finais desta Resolução, no título V, em seu artigo 204, dispõe-se que os estudantes com necessidades educacionais especiais podem ser inscritos em atividades complementares desde que a modalidade oferecida na escola seja compatível com o atendimento de que eles necessitam, observando que:

§ 1º Cabe à Equipe Pedagógica da Escola organizar o atendimento aos estudantes com Necessidades Especiais de acordo com as necessidades dos mesmos.

§ 2º Todo planejamento da Atividade Complementar a que o estudante com Necessidades Especiais estiver inscrito, tendo necessidade de adaptação das

atividades deve ser analisado e aprovado pelo Coordenador Pedagógico da Escola (PONTA PORÃ, 2021a).

Nesse sentido, cabe à direção e à coordenação pedagógica organizar, acompanhar e avaliar o planejamento e a execução do trabalho pedagógico realizado pelo corpo docente das etapas do ensino fundamental, de acordo com as diretrizes emanadas da SEME.

Pensando na maneira de distribuir os estudantes PAEE nas salas comuns do ensino fundamental, devem ser considerados o total de estudantes por sala, as necessidades específicas e os recursos disponibilizados. Dessa maneira, esta normativa, em seu artigo 208, estabelece o máximo de 20 estudantes por sala nos anos iniciais do ensino fundamental; e nos anos finais do ensino fundamental, 25 (PONTA PORÃ, 2021a).

Por sua vez, o artigo 209 determina que, para viabilizar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, a escola deverá:

- I - dispor de professores com formação adequada para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes;
- II - distribuir os estudantes pelas classes comuns, de maneira que se privilegie a interação entre eles;
- III - disponibilizar ambientes colaborativos de aprendizagem (PONTA PORÃ, 2021a).

Sendo assim, é importante que a gestão educacional seja flexível e que leve em consideração as necessidades específicas dos estudantes, proporcionando adequações curriculares, adoção de estratégias, recursos e procedimentos diferenciados, quando necessário, para a avaliação da aprendizagem de estudantes PAEE, em atendimento à legislação vigente, incluindo essas disposições nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas, conforme o artigo 215 da Resolução SEME n.º 27/2021 (PONTA PORÃ, 2021a).

Finalizando a exposição da legislação municipal de Ponta Porã no tocante à educação especial, o último documento publicado é a Resolução SEME n.º 29, de 15 de fevereiro de 2021, que trata da organização curricular e do regime escolar da educação infantil nas instituições de ensino da rede municipal. Essa resolução está em conformidade com as leis federais e busca orientar os profissionais e todas as equipes escolares sobre como direcionar todo o processo de escolarização dos estudantes PAEE (PONTA PORÃ, 2021b).

Nesta Resolução, visando à organização curricular da educação infantil, seu artigo 7º determina que as crianças de 0 a 5 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser preferencialmente atendidas no ensino regular. Além disso, essas crianças devem ter respeitado o direito ao atendimento de

suas necessidades específicas, por meio de ações compartilhadas entre as áreas de saúde e assistência social, quando necessário, contando com profissionais de apoio especializado nas instituições de ensino (PONTA PORÃ, 2021b).

Já o artigo 37 da Resolução n.º 29/2021 apresenta as mesmas orientações do artigo 35 da Resolução n.º 27/2021, que trata da organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental nas escolas da rede municipal de ensino, transcritas anteriormente, apenas com o uso do termo “estudante” em vez de “criança” no parágrafo terceiro.

Isto posto, para que se efetive a inclusão escolar, todos devem assumir esta responsabilidade: o professor regente, em conjunto com a equipe pedagógica e administrativa e com assessoramento da equipe de educação especial da SEME, deve proporcionar aos estudantes PAEE todo o acompanhamento necessário em seu processo de ensino-aprendizagem. Quando necessário, também se pode recorrer ao suporte de profissionais de outras áreas com as quais a educação faz interface, o que se dará em articulação com a equipe da educação especial da rede municipal de ensino (PONTA PORÃ, 2021b).

Nessa perspectiva, Nozu e Souza (2021, p. 306) destacam a necessidade

[...] de um compromisso dos sistemas de ensino e das unidades escolares na construção de uma educação inclusiva e resistente às mais variadas formas de exclusão. Para tanto, gestores públicos, professores, servidores administrativos e gerais, alunos, familiares e comunidade escolar necessitam congregiar esforços para a identificação e o enfrentamento de barreiras arquitetônicas, de transportes, de materiais, atitudinais, culturais, de comunicação, curriculares e didático-pedagógicas que se interpõem para o gozo do direito à educação de todas as pessoas [...].

Quanto à matrícula do PAEE, os artigos 55 e o 83 da Resolução SEME n.º 29/2021 esclarecem que os pais ou o responsável legal devem, durante o processo de matrícula para a criança com deficiência, apresentar à instituição de ensino laudo médico em que conste sua Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) (PONTA PORÃ, 2021b). Sobre este aspecto, Agrelos (2021), em análise de 11 municípios da região da Grande Dourados, em Mato Grosso do Sul, problematiza o laudo médico como instrumento definidor de acesso ao AEE. Conforme a autora:

Ao privilegiar o saber médico como critério para concessão dos serviços, isto é, ao desejar o laudo médico de deficiência e ao movimentar pais e responsáveis para obtenção de um diagnóstico e, ainda, ao utilizar esse laudo como critério objetivo e preponderante para os serviços de AEE, potencializa-se uma relação histórica de saber-poder da medicina sobre a educação. Neste processo, a escola se exime da responsabilidade pela avaliação das necessidades educacionais dos alunos (AGRELOS, 2021, p. 147).

Ainda sobre a Resolução SEME n.º 29/2021, o artigo 40 apresenta a definição de apoio pedagógico especializado, entendido como um conjunto de estratégias, de recursos pedagógicos, humanos e materiais e de acessibilidade, que modifica as contingências curriculares e ambientais, fornecendo oportunidades à criança para a realização de atividades, com autonomia ou níveis de ajuda adequados (PONTA PORÃ, 2021b). Também determina que a disponibilização desse apoio se dará mediante avaliação realizada pela equipe da educação especial, em articulação com professor regente e equipe pedagógica da instituição de ensino, acompanhada de relatório individual circunstanciado (PONTA PORÃ, 2021b).

Sobre o AEE, esta Resolução dispõe de alguns artigos tratando disso. O 41, por exemplo, institui que será disponibilizado AEE em SRM, em caráter transitório e concomitante, e que esses atendimentos ocorrerão no turno inverso, organizado em pequenos grupos ou por meio de acompanhamento individualizado, quando for o caso. Já o artigo 43 afirma que será disponibilizado às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que necessitem de AEE um profissional de apoio em ambiente escolar, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção (PONTA PORÃ, 2021b). No artigo 44, define-se que o AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação da criança, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (PONTA PORÃ, 2021b).

No que concerne ao modo de efetivação do AEE, a Resolução esclarece, em seu artigo 46, que se este for realizado em ambiente hospitalar, ocorrerá mediante ação integrada dos órgãos competentes da rede municipal de ensino com os do sistema de saúde (PONTA PORÃ, 2021b). Em seus artigos 47 e 48, define como será disponibilizada a acessibilidade comunicacional às crianças com deficiência, seja por meio do código braille, da Libras ou de outras formas de comunicação (PONTA PORÃ, 2021b); e que o AEE acontecerá com estudo de caso e um plano (PONTA PORÃ, 2021b), que deve contemplar o sistema individual de suporte necessário à criança, identificar os apoios e dispor de estratégias e recursos favorecedores da aprendizagem no contexto do AEE e da escola (PONTA PORÃ, 2021b).

Em relação ao professor de apoio, tanto a Resolução SEME n.º 27/2021 quanto a n.º 29/2021 preveem que o professor de apoio pedagógico especializado atue no ensino fundamental e na educação infantil, devendo ser um professor habilitado ou especializado em educação especial, auxiliando o professor regente e a equipe técnico-pedagógica da escola no

atendimento educacional ao aluno que necessite de apoios intensos e contínuos, no contexto de ensino regular (PONTA PORÃ, 2021a, 2021b).

Em suma, ao analisar as últimas duas resoluções da SEME (PONTA PORÃ, 2021a, 2021b), percebemos que são muitos similares, cuja diferença está nas orientações dos serviços de educação especial ofertados para cada etapa de ensino: enquanto a Resolução SEME n.º 27/2021 trata especificamente da organização curricular e do regime escolar do ensino fundamental; a Resolução SEME n.º 29/ 2021 aborda a organização curricular e o regime escolar da educação infantil nas instituições de ensino da rede municipal de Ponta Porã.

Findada a exposição sobre a legislação de Ponta Porã que orienta a educação especial na rede municipal de ensino — o PME de 2015, a Deliberação CME/MS n.º 72/2012 e as Resoluções SEME n.º 2/2019, 27/2021 e 29/2021 —, apreendemos que ela está, em partes, em consonância com o artigo 27 da LBI (2015), que dispõe que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015). Entretanto, ao exigir laudo médico para matrícula de criança com deficiência, o sistema de ensino vai de encontro com normativas federais e reforça uma perspectiva individualizante e biomédica da deficiência, que sinaliza entraves ao avanço da inclusão escolar.

Para que se avance nessa direção, é necessário que os sistemas de ensino busquem conhecer a demanda real de atendimento aos alunos PAEE, mediante a criação de sistemas de informação que, além do conhecimento da realidade, possibilitem a identificação, a análise, a divulgação e o intercâmbio de experiências educacionais inclusivas, com estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses estudantes (BRASIL, 2001).

Entendemos que a política de inclusão de estudantes PAEE na rede regular de ensino não se resume à matrícula e à permanência deles no mesmo espaço físico que os demais, mas que contribua com o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Nesse sentido, acreditamos que os sistemas de ensino municipais deverão adequar-se a essa realidade educacional, elaborando alternativas institucionais e pedagógicas para garantir qualidade de ensino a todos os estudantes.

Isto posto, no capítulo a seguir abordaremos de que maneira se dão as (re)interpretações e as ações dos representantes da equipe gestora da SEME na gestão da educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã, por meio de análise das entrevistas realizadas com alguns de seus profissionais.

4 (RE)INTERPRETAÇÕES E AÇÕES DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONFIGURAÇÕES NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA PORÃ

O estudo das políticas públicas educacionais é fator primordial para compreensão da dinâmica regional e local, de modo que o Estado possa fomentar mais políticas públicas para diminuir as desigualdades educacionais (VINENTE, 2017), particularmente quanto à inclusão escolar do PAEE.

Neste capítulo, buscamos analisar de que forma acontecem as (re)interpretações e as ações da equipe gestora da SEME na gestão da educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã.

Para tanto, realizamos entrevistas com seis profissionais do sexo feminino que atuam junto ao sistema municipal de ensino de Ponta Porã. Delas, quatro são professoras efetivas da rede municipal e duas da rede estadual de ensino, cedidas para o cargo na SEME na função de cargo de confiança. A fim de garantir o anonimato, as participantes da pesquisa foram representadas por siglas, a saber: Secretária Municipal de Educação (SME); Secretária-Adjunta Municipal de Educação (SAE); Diretora do Departamento Pedagógico (DDP); Técnica Responsável pela Educação Especial (TREE); Técnica Responsável pela Educação Infantil (TREI); Técnica Responsável pelo Ensino Fundamental I (TREF).

No Quadro 12, destacamos o perfil dessas participantes em relação à formação inicial e continuada, ao tempo de experiência na educação e de atuação na gestão e às atribuições do cargo. Essas informações nos foram concedidas por elas durante as entrevistas.

Quadro 12 – Perfil das participantes da entrevista

Participante	Formação inicial e continuada	Tempo de experiência na educação	Tempo de atuação na gestão	Atribuições do cargo
SME	Graduação em Pedagogia e especialização em Supervisão Escolar	30 anos	5 anos	Subsidiar e assessorar o Prefeito Municipal nas tomadas de decisão referentes à SEME; promover, acompanhar e controlar a política educacional e o sistema de ensino municipal; criar e desenvolver projetos atinentes à pasta; planejar os investimentos dos recursos anuais destinados à Educação, atribuindo aos gerentes de setores as ações destinadas à execução das diretrizes educacionais; coordenar e acompanhar a demanda escolar e os censo escolares, solicitando a construção ou ampliação das unidades escolares, entre outras funções.
SAE	Graduação e mestrado em Letras	25 anos	15 anos	Cuidar da área pedagógica, junto com a Secretária de Educação; da Central de Matrícula; dos planejamentos de vagas e o <i>on-line</i> dos professores; das demandas das crianças e da escola.
DDP	Graduação em Ciências Biológicas bacharelado e licenciatura, especialização em Metodologia do Ensino Superior e mestrado profissional em Ciências	23 anos	6 anos	Planejar, coordenar e acompanhar pedagogicamente as creches e escolas da rede, no tocante à educação infantil, ao ensino fundamental, à educação do campo, à educação indígena e à educação especial; identificar o diagnóstico dos estudantes que necessitam de encaminhamento para o Centro de Atendimento e para as salas de recurso multifuncional; elaborar e divulgar cronograma de acompanhamento; propor e organizar os currículos que serão aplicados na rede municipal; realizar assessorias à equipe escolar; selecionar materiais a serem adquiridos para que as escolas consigam elaborar os seus projetos de educação especial.

TREE	Graduação em Pedagogia e especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado	22 anos	6 anos	Elaborar e adaptar planejamento individualizado para o atendimento especializado; gerenciar as salas de recurso multifuncionais do município; acompanhar a realização da equoterapia, fruto de uma parceria com o exército; selecionar e contratar os professores para a rede e também para a APAE; oferecer formação continuada para a rede municipal de ensino.
TREI	Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação	7 anos	5 anos	Acompanhar o trabalho pedagógico direcionado à educação infantil; atender as demandas da escola; orientar os coordenadores em relação ao planejamento e ao desenvolvimento do currículo; ministrar cursos de formação continuada para professores da educação infantil e coordenadores.
TREF	Graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e Metodologia do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e mestranda em Educação	25 anos	20 anos	Articular municipalmente o currículo de referência; gerir todos os aspectos referentes ao ensino fundamental, cujo foco maior é na alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora.

Consoante o Quadro 12, verificamos que a formação das profissionais condiz com o cargo que ocupam, pois todas têm uma licenciatura e especializações *lato e/ou stricto sensu*. Quase todas têm mais de 20 anos de experiência, exceto TREI, que exerce a docência há sete anos. Sobre o tempo de atuação na gestão, é variado, indo desde cinco a 20 anos. As atribuições das técnicas são semelhantes, mas SME, como representante do executivo, coordena as demais.

Munidos destas informações, ou seja, de que as participantes da pesquisa fazem parte da gestão do sistema municipal de ensino, têm formação e experiência adequadas, elas precisam pensar em ações de gestão democrática que busquem a participação, autonomia e transparência de toda a comunidade escolar.

Alves (2014) afirma que a concepção de gestão democrática tem relação com o processo de caráter político-pedagógico e administrativo, em que a comunidade local e escolar participa

efetivamente em todos os níveis de decisão e execução, de maneira direta e indireta. Pensando em gestão democrática, Noya (2016) reflete que a produção de alianças entre gestão democrática e inclusão escolar tornou-se interessante para entender de que maneira os gestores são posicionados como profissionais-alvo de ações de formação na lógica inclusiva, com o objetivo de criar as condições para a organização das escolas inclusivas.

Quando falamos em gestão, precisamos identificar onde a política está sendo atuada pelos agentes sociais e como vêm acontecendo os processos de reinterpretação e recontextualização dessa política por eles, podendo “[...] ser considerado um microprocesso político” (MAINARDES, 2006, p. 59). Mainardes (2006) afirma também que podem ser identificados nesse processo os contextos de influência e de produção de texto.

Sobre os atores educacionais, segundo a Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), não são meros executores e receptores de política, tal qual se percebe nas atribuições da equipe de gestão da SEME. Sendo assim, eles vivenciam e recriam a política, processo este que pode acarretar transformações na política original (MAINARDES, 2018).

Considerando essas noções de atores educacionais e de gestão democrática, entendemos que é durante as ações da equipe de gestão da SEME que a política educacional está sujeita a (re)interpretações. Por isso, destacaremos alguns trechos das entrevistas realizadas com essas profissionais, a fim de apresentar suas reflexões sobre as ações da gestão da educação especial no sistema de ensino municipal. Para tanto, dividimos a exposição em cinco seções, inspiradas na análise temática (SOUZA, 2019), por meio dos eixos temáticos: articulações no âmbito da SEME; orientações dadas às escolas atendimentos às demandas dos serviços ofertados de educação especial para o PAEE; formações aos profissionais; e avanços e desafios para a inclusão escolar de estudantes PAEE nas escolas da rede municipal de ensino.

4.1 Articulações no âmbito da SEME

Nesta seção, explicamos como acontecem as articulações, os diálogos e o planejamento das ações da SEME na rede de ensino em relação à educação especial/inclusiva. Mediante a ACP e a Teoria da Atuação (MAINARDES, 2006; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), será possível compreender os diferentes contextos da política, permitindo um olhar a partir da posição dos agentes que colocam a política de educação especial em ação (PAVEZI, 2018).

Sobre os atores envolvidos na atuação das políticas de educação, que nesta investigação é a equipe de gestão educacional da SEME, entendemos que não são meros implementadores das políticas (MAINARDES, 2018). Isso evidencia as características complexas e controversas

da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais com as políticas em âmbito local. Também permite refletirmos sobre a formação do discurso da política e a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem dos textos políticos (RAMOS, 2014).

Especificamente no tocante aos textos políticos de Ponta Porã, a rede municipal de ensino tem buscado garantir a inclusão de crianças e estudantes no PAEE. No entanto, é necessário pensar a educação especial a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos (PLETSCH, 2020).

Pensando nisso, perguntamos para a entrevistada SME como a educação especial está presente na organização das ações na rede municipal de ensino, cuja resposta foi: “[...] de forma articulada nas Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social [...] todas as vezes que solicitamos apoio das outras secretarias somos atendidos” (SME, 2022). Já a entrevistada SAE respondeu que a educação especial está presente

[Em] tudo, na verdade, em todas as ações que nós desenvolvemos na rede, temos também o trabalho feito com a APAE, com a equoterapia. Então todas essas ações, ou seja, assim, são voltadas para o atendimento dessas crianças, além das salas de recursos nas escolas, além do profissional de apoio do professor de apoio. Então, nós temos essas outras ações também, onde essas crianças possam ser incluídas (SAE, 2022).

Dessa maneira, para SAE, a educação especial ocorre em todas as ações desenvolvidas, tanto nas feitas por meio de parcerias — como a equoterapia (fruto da parceria com o Exército) e a APAE (que oferece os serviços para a rede de ensino) — quanto nos serviços ofertados nos ambientes escolares.

SAE ainda explicou os procedimentos para a matrícula de crianças com deficiência:

[...] Na verdade, quando o pai já tem laudo no ato da matrícula, ele já coloca na justificativa, para deixar registrado no sistema que essa criança tem um laudo e que laudo que é. Então, todos da equipe da Secretaria de Educação já sabem que a criança tem essa necessidade. Quando não tem um laudo, o que a gente faz primeiro: solicita que a família providencie o laudo. E aí que eu falo que entra a parceria com as outras secretarias, porque às vezes a família é carente, e aí a gente presta assistência também (SAE, 2022).

Destarte, o laudo médico é solicitado no ato da matrícula da criança ou do estudante para que seja garantido seu atendimento especializado. Nos casos em que não há laudo, há a orientação para que o providenciem. Nesse sentido, SAE afirma que é necessário que as

secretarias estejam articuladas para que todos possam ser atendidos.

Agrelos (2021), em pesquisa realizada em 11 municípios sul-mato-grossenses, evidencia que

É possível perceber que o laudo médico de deficiência tem sido o instrumento definidor do acesso aos serviços do AEE, em algumas redes de ensino. Isto porque, os alunos identificados com necessidades educacionais específicas são compelidos a se submeterem à avaliação e ao diagnóstico médico e, somente após esse procedimento, os serviços de educação especial são mobilizados em favor deste educando (AGRELOS, 2021, p. 145).

Entretanto, convém ressaltar que, em relação ao laudo, a Nota Técnica n.º 4, de 23 de janeiro de 2014, salienta que o AEE é um atendimento de caráter pedagógico, e não clínico, não sendo considerado fundamental o diagnóstico clínico, ou seja, o laudo. Essa Nota Técnica recomenda que deve ser elaborado o Plano de AEE, considerado o documento responsável por comprovar e assegurar o atendimento (BRASIL, 2014b).

Ainda na pergunta feita a SAE sobre como a educação especial está presente na organização das ações na rede municipal de ensino, ela discorreu que:

[...] Fazemos um acompanhamento mesmo, a gente sabe que é difícil, agora mesmo a gente está encaminhando para Dourados atender, em parceria com a saúde, com assistência. Então é um trabalho em conjunto, é moroso, é demorado, mas ele é feito com a educação especial que está presente na organização das ações na rede (SAE, 2022).

Percebemos que SAE menciona a dificuldade para realizar os acompanhamentos dos estudantes PAEE, pois são encaminhados para o município vizinho, Dourados, onde existe mais lugares e profissionais especializados para avaliar clinicamente esses estudantes. Um ponto que convém ser destacado e que se relaciona à fala de SAE, é que, devido à lentidão nos atendimentos, a rede municipal de ensino tem aceitado laudos estrangeiros, mais precisamente os da cidade de Pedro Juan Caballero, por serem cidades-gêmeas, fazerem parte do Mercosul e serem parceiras na área da saúde, principalmente em campanhas contra a dengue e a covid-19; o que é possível pela legislação de Estados partes (MERCOSUL, 2003), almejando fazer o acompanhamento sanitário adequado de um maior número de pessoas (DRAIBE, 2007).

De volta às entrevistas, ao perguntar a DDP sobre como a educação especial está presente na organização das ações na rede municipal de ensino, ela esclareceu que:

O Departamento [pedagógico] está orientando as nossas escolas quanto ao atendimento desses estudantes, caso haja suspeita de alguma criança com alguma necessidade é para o coordenador, com o professor, preencher as

fichas e os relatórios que deverão ser encaminhados para a Secretaria de Educação até o Setor de Educação Especial. E até a escola faz o encaminhamento junto à rede de saúde. Então é um trabalho intersetorial. A saúde, assistência e educação juntas para proporcionar um melhor atendimento para essas e esses estudantes que chegam até as nossas escolas (DDP, 2022).

De acordo com DDP, o setor pedagógico realiza os encaminhamentos e as devidas orientações à gestão escolar de como devem ser efetuados os procedimentos. Percebemos, assim, que a SEME busca articular com toda a rede de ensino municipal e demais secretarias para que de fato aconteça o atendimento das demandas.

Passando à entrevista com TREE, ao ser questionada sobre como é feito o encaminhamento inicial dos estudantes PAEE com vistas ao AEE, ela afirmou que:

É um serviço em rede, acompanhamento em rede, na verdade, estudantes da educação especial precisam consultar com o pediatra para fechamento de laudo, fazemos o acompanhamento dos pais das crianças com nosso transporte até Dourados. Temos uma parceria com a saúde com assistência porque na secretaria não existe uma equipe profissional que possa fazer a triagem nas escolas (TREE, 2022).

Portanto, TREE corroborou a fala de SAE exposta anteriormente, ao mencionar que muitos estudantes são encaminhados para Dourados, pois nessa cidade há mais profissionais para realizar o atendimento clínico e fornecer o laudo médico, exigido para o AEE na rede municipal de ensino, já que não há uma equipe multiprofissional na SEME para realizar esse tipo de atendimento. Ela também destacou o comprometimento das secretarias de Saúde e Assistência Social nesse processo de acompanhamento e declarou que: “[...] o nosso município é bem-visto na parte da educação especial, por isso temos muitos parceiros” (TREE, 2022).

A mesma pergunta feita a TREE (Como é feito o encaminhamento inicial dos estudantes PAEE com vistas ao atendimento educacional especializado?) também foi realizada a TREI, que não soube respondê-la, e a TREF, que disse:

O procedimento é esse: quando a gente verifica se realmente é, está olhando, está analisando o perfil da criança para depois fazer um encaminhamento para ver se realmente é necessário, e o passo seguinte realmente é para caminhar para o profissional que faz a avaliação, para verificar. Caso não tenha, também pedimos para encaminhar; se precisar, às vezes, de uma psicóloga, solicitamos da saúde. Então é um trabalho integrado entre secretarias. Existe, sim, esse trabalho porque eles atendem às crianças quando fazemos a solicitação [...] às vezes demora um pouquinho (TREF, 2022).

Sendo assim, TREF explicou que a gestão escolar busca providenciar todas as informações necessárias sobre a criança ou o adolescente para depois realizar os encaminhamentos necessários aos profissionais capacitados, afirmando que, mesmo fazendo as solicitações, esses atendimentos muitas vezes demoram para acontecer. Ela ainda esclareceu que:

Não é: chegou lá, já tem o atendimento. Mas o pai e o responsável daquela criança vão atrás [...]; tem que ir à Secretaria de Saúde, de Assistência. Como essa integração existe, essa parceria entre as secretarias, de Saúde principalmente, quando a secretaria faz a solicitação ou vai encaminhada pela escola, facilita muito os atendimentos. Esse atendimento é um pouquinho mais rápido do que quando o pai chega lá sem esses encaminhamentos ou só com o atendimento do posto de saúde, por exemplo. Qual é a ordem agora? Primeiro o pai leva no posto de saúde, a doutora do posto de saúde faz encaminhamento e daí leva com a solicitação da escola, para que o agendamento/atendimento seja mais rápido (TREF, 2022).

De acordo com TREF, a partir do momento em que a SEME realiza as solicitações de encaminhamentos médicos e encaminha para os pais e responsáveis procurarem o atendimento médico para o filho, esse atendimento demora um pouco apenas em alguns casos, mas geralmente é mais rápido, por levarem o encaminhamento da SEME. Ela destacou que existe um critério para acontecer o AEE na rede municipal, mas que, seguindo todos os critérios, é possível atender a essas famílias com filhos PAEE.

Considerando as respostas dadas pelas participantes SME, DDP, TREE e TREF sobre a articulação da rede de ensino, verificamos que a equipe da gestão do sistema de ensino municipal procura realizar parcerias entre as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social para conseguir acompanhar e atender às demandas dos estudantes PAEE. Sabendo das suas limitações, a SEME busca essas parcerias entre secretarias e com o Exército e a APAE para garantir o atendimento e o acesso aos serviços de AEE a todas as crianças e os estudantes PAEE.

Entendemos que essa articulação é fundamental para garantir o acesso aos serviços de AEE pelo PAEE e para que aconteça a educação especial, já que não basta apenas matricular a criança e o estudante com deficiência em uma escola ou turma regular, mas este local deve ser “[...] um espaço de convivência para desenvolver sua socialização” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 344), que tem como atribuição complementar ou acrescentar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua

aprendizagem (BRASIL, 2009b). Lembrando que isso só acontecerá a partir da observação de suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

Findadas as perguntas relativas às articulações que a SEME realiza para atender às crianças e aos estudantes PAEE, na próxima seção, apresentaremos trechos das entrevistas em que as participantes respondem como vêm acontecendo as orientações da SEME para as escolas da rede municipal de ensino, no âmbito da educação especial.

4.2 Orientações dadas às escolas

O conceito de gestão democrática, para Alves (2014), trata-se de um processo de caráter político-pedagógico e administrativo, em que as comunidades local e escolar podem participar efetivamente em decisões e sua execução, de forma direta ou indireta, bem como interferir nas ações junto aos gestores educacionais. Sendo assim, nesta seção, abordamos de que maneira as orientações chegam até o contexto educacional micro, as escolas, e se elas vêm acontecendo por meio de gestão democrática, pois compreendemos que

[...] as instituições de ensino são esferas que materializam a gestão democrática. É no seu interior, a partir da interação de diferentes atores situados na particularidade de um contexto institucional, que a gestão democrática propicia o reconhecimento social da escola como um espaço, científico, cultural, político e inclusivo (NOZU; SOUZA, 2021, p. 298).

Desse modo, a gestão educacional deve proporcionar que a gestão escolar participe de determinadas decisões da rede de ensino, as que competem a ela, provocando uma participação democrática de todos os envolvidos no processo pedagógico das escolas.

A partir desse esclarecimento, questionamos as entrevistadas de que maneira acontecem os repasses das informações para a rede de ensino. Para SME, as orientações educacionais são transmitidas à escola por cursos e palestras e por comunicação interna (CI). Por sua vez, SAE explicou que

[...] as informações são disponibilizadas nas nossas formações continuadas, por e-mail. A partir do momento que a gente consegue algum material com novidades, já disponibilizamos para eles, para que o cuidado no trato com essas crianças seja bem realizado na nossa rede. Eu falo porque eu venho de outra rede também. A rede municipal é fora de série. A dedicação desses profissionais [...] com essas crianças não deixa a desejar (SAE, 2022).

SAE enfatizou que a SEME procura realizar os repasses das informações via *e-mail* e também durante as formações continuadas. Além disso, destacou que todas as vezes que a

SEME recebe alguma novidade de material, informa os profissionais da rede, afirmando o compromisso e a responsabilidade que a rede municipal de ensino exerce, haja vista sua experiência em outra rede de ensino, o que lhe permite ter uma visão ampla sobre isso.

Para DDP, perguntamos como as orientações em relação à inclusão dos estudantes PAEE são repassadas para os gestores das unidades escolares, que esclareceu que toda a equipe escolar precisa ficar atenta às informações dadas nas reuniões, pois

[...] enquanto a secretária municipal está orientando de que maneira orientar as nossas escolas quanto ao atendimento desses estudantes, [quando há] a suspeita de alguma criança com alguma necessidade; já cabe ao coordenador, juntamente com o professor, preencher as fichas e os relatórios que são encaminhados para Secretaria de Educação até o Setor de Educação Especial e o setor psicossocial também. E até a escola faz o encaminhamento junto à rede de saúde. Então é um trabalho intersetorial. A saúde, a assistência e a educação juntas para proporcionar um melhor atendimento para esses estudantes que chegam até as nossas escolas (DDP, 2022).

Portanto, DDP elucida que, no momento em que acontecem os informes pela gestora da SEME, a gestão escolar deve repassar essas orientações de maneira clara e objetiva à equipe escolar, para que, assim, possa atender às necessidades dos estudantes. Também afirma que o trabalho intersetorial é importante. Cabe observarmos que o professor da sala de recursos multifuncionais, junto ao coordenador da escola, é quem deve preencher os relatórios do estudante e encaminhá-los para o setor responsável da SEME, para que este faça os encaminhamentos para a rede de saúde e educação, conforme as Resoluções n.º 27 e 29/2021 (PONTA PORÃ, 2021a, 2021b).

Questionamos TREE de que maneira as orientações são repassadas para os gestores das unidades escolares na perspectiva da inclusão dos estudantes PAEE. Ela relatou que isso ocorre por meio de

[...] WhatsApp, [...] visita *in loco* nas escolas, conversa com gestores, coordenadores, professores da sala de recurso multiprofissional, professores de apoio e profissionais de apoio; procuro ser bastante presente em relação às visitas semanais na sala de recurso; nas escolas, o atendimento é muito via WhatsApp. Então, assim, a gente tem uma ligação com os diretores, coordenadores, que solicitam as coisas no momento em que a escola necessita, e eu prontamente abro agenda e faço entendimento. Logo, como eu te disse, eu sou sozinha; estamos com 286 crianças com necessidades autistas no ensino fundamental, 33 autistas no ensino na educação infantil (TREE, 2022).

Mediante o exposto, observamos que TREE trabalha ora de modo presencial, fazendo os acompanhamentos *in loco*, ora de modo virtual, usando aplicativo de mensagem para facilitar

o contato com as escolas. Por estar sozinha na função, sua demanda é elevada, tendo em vista sua menção à quantidade de crianças e estudantes com TEA na rede municipal de ensino. No entanto, percebemos que há um empenho dela em atender às solicitações da gestão escolar.

Perguntamos igualmente para TREI como as orientações são repassadas aos gestores das unidades escolares na perspectiva da inclusão dos estudantes PAEE, que disse que “[...] não saberia responder por conta de que tudo isso, na verdade, cabe só ao setor educação especial” (TREI, 2022). Isso mostra que, para a consolidação da educação especial na perspectiva inclusiva, é necessário o envolvimento de todos os membros da equipe no planejamento das ações desenvolvidas na SEME; e o quão importante é que as informações sejam repassadas a toda equipe gestora da SEME, para que não fiquem centralizadas somente em uma pessoa do Setor de Educação Especial.

A mesma pergunta foi feita a TREF, que, em sentido contrário a TREI, respondeu informando que essas orientações “[...] são feitas em formas de reuniões, onde estiver acontecendo um evento com grupos de profissionais, ali são repassadas as orientações”. Para ela, as informações devem ser repassadas em qualquer situação, independentemente do lugar em que estejam os profissionais.

[...] Normalmente eles fazem reuniões para fazer esse repasse. Vai acontecer uma formação lá com os professores? Já é repassado pelos diretores. Às vezes, acontecem por meio de reuniões ou por ofício. Dificilmente conseguirão fazer somente com os professores, porque as crianças estão em período de aula, então as orientações são feitas por meios oficiais, principalmente nas reuniões de diretores e depois são repassadas pelo diretor para os profissionais da escola (TREF, 2022).

Conforme TREF, normalmente, quando acontece alguma reunião ou formação continuada, as informações são transmitidas pelo setor responsável pela educação especial. Entendemos pela fala da entrevistada que é feito o repasse informativo aos diretores, e estes o publicizam nas suas escolas, para os demais integrantes da equipe escolar.

Para as entrevistadas, de maneira geral, todas as vezes em que tiveram a oportunidade de estar com a equipe da gestão escolar, procuraram fazer os repasses informativos pertinentes ao Setor de Educação Especial. Não obstante, percebemos nas falas de algumas das entrevistadas que a responsabilidade sobre o assunto é incumbência exclusiva do Setor de Educação Especial da SEME.

Nesse sentido, as orientações devem ser repassadas do contexto macro, a SEME, para o micro, as escolas, para que estas sejam “[...] espaços de participação e tomadas de decisão coletiva [...]” em que haja “[...] um processo de construção, conhecimento e conscientização

dos envolvidos [...]” (PONTA PORÃ, 2015b, p. 137). Assim, entendemos que todos os envolvidos na equipe gestora da SEME deveriam estar a par dos procedimentos principais, o *modus operandi*, para atender ao PAEE e garantir-lhe a escolarização na sala de aula comum e o AEE, não delegando apenas ao Setor da Educação Especial toda e qualquer responsabilidade sobre essas orientações básicas, porque a educação especial é uma modalidade de educação caracterizada pela transversalidade (BRASIL, 1996, 2008a), devendo estar presente e imbricada nas discussões de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Desse modo, constatamos que ainda há a necessidade de uma integração entre setores da equipe gestora para que haja um conhecimento mais amplo e que seja possível ter uma educação especial na perspectiva inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, e que tenha por finalidade contribuir com os processos de escolarização dos estudantes PAEE (GARCIA, 2016).

Isto posto, na próxima seção serão elucidados como são feitos os atendimentos às demandas do PAEE e quais/quantos serviços são ofertados pelo sistema de ensino na rede municipal de ensino.

4.3 Atendimentos às demandas dos serviços ofertados de educação especial para o PAEE

Nesta seção, ressaltamos quais os atendimentos e as demandas dos serviços ofertados para os estudantes PAEE na rede municipal de ensino de Ponta Porã. Buscando informações em documentos nacionais, recorreremos às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e à PNEEPEI (BRASIL, 2008a), que fundamentam a necessidade de organização dos sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades dos estudantes PAEE.

No que concerne aos documentos normativos municipais apresentados no capítulo 3 desta dissertação, especificamente ao PME (PONTA PORÃ, 2015b) e às Resoluções n.º 27 e 29/2021 (PONTA PORÃ, 2021a, 2021b), eles preveem que as instituições de ensino devem oportunizar a inclusão, em sala comum, das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, e serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais das crianças.

Evidenciando essas informações, perguntamos para SME como é o seu trabalho diante da demanda da educação especial na rede municipal de ensino, cuja resposta foi que a atuação nas demandas “[...] acontece aplicando a política pública, ofertando o professor de apoio e o

profissional de apoio para os estudantes com necessidades” (SME, 2022). Logo, SME entende que ofertando os serviços de atendimento já cumpre o seu papel de gestora, buscando, assim, garantir uma educação especial, na perspectiva inclusiva, aos estudantes PAEE.

Durante a entrevista com SAE, também fizemos a pergunta sobre como é o seu trabalho diante da demanda da educação especial na rede municipal de ensino. Em relação a essa questão, ela respondeu da seguinte maneira:

[...] Na verdade, quando o pai já tem laudo no ato da matrícula, já fica registrado no sistema que essa criança tem um laudo e qual laudo é, entendeu? O processo de acolhimento dessa criança começa desde o momento em que o pai procura para fazer a matrícula, [pois] já recebe todas as orientações. Às vezes, o pai nem sabe que a criança precisa de atendimento especializado; muitas vezes, é exatamente o professor que identifica na sala de aula. Solicitamos que a família providencie o laudo. E aí a gente trabalha em parceria com as outras secretarias (com a Saúde, com a Assistência), para tentar encaminhar o mais rápido possível, para que essa família já tenha uma ideia, e essa criança possa ter os direitos dela garantidos. Então é um trabalho em conjunto, é moroso, é demorado, mas ele é feito (SAE, 2022).

SAE ressalta que, no ato da matrícula, se o pai ou o responsável apresentar o laudo, já garante o AEE para a criança ou o estudante. Além disso, os pais que ainda não possuem laudo desse menor são orientados a buscar o atendimento médico. Nesse contexto, percebemos que existe um compromisso da gestão escolar nessa orientação às famílias, esclarecendo como proceder para garantir o atendimento dessa criança ou desse estudante.

Questionamos DDP sobre como chegam as demandas dos estudantes PAEE na SEME e como estas são atendidas, as quais ela respondeu que chegam

[...] por meio dos diretores, dos coordenadores. Primeiro os professores fazem essa sondagem nas salas de aula, acionam seus coordenadores, os coordenadores acionam seus diretores, e eles entram em contato com o setor, com a técnica do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (DDP, 2022).

Sobretudo para DDP, é na escola que as demandas surgem. A partir daí, os diretores, os coordenadores e os professores verificam e realizam encaminhamento para o setor responsável na SEME. Verificamos, por este relato, que a gestão escolar deve entrar em contato com o setor responsável na SEME para os devidos esclarecimentos sobre novos casos de PAEE e de solicitações de AEE.

Já para TREE, ao responder a mesma pergunta feita a DDP, existe uma obrigatoriedade do professor da SRM e da Secretaria de Saúde nesse encaminhamento, para que seja possível

realizar o AEE ao PAEE.

[...] as professoras das salas de recursos multifuncionais fazem as intervenções psicopedagógicas, com várias fichas que elas encaminham para as professoras da sala regular, depois realizam a anamnese, realizando todo aquele processo até chegar ao CAPS I [Centro de Atendimento Psicossocial], sendo nosso braço direito com a Saúde. Aqui no município, nós temos psicólogos, psiquiatra, temos um neuro, temos uma TO [terapeuta ocupacional], e uma ficha; então a gente consegue ter esse *link* ainda com eles (TREE, 2022).

No tocante à resposta de TREE, é ressaltado que a responsabilidade de identificar as crianças e os estudantes PAEE é dos profissionais das SRMs em parceria com os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Esses estabelecimentos oferecem serviços de saúde de caráter aberto e comunitário, voltados aos atendimentos de pessoas com sofrimento psíquico ou transtorno mental, incluindo aquelas com necessidades decorrentes do uso de álcool, crack e outras substâncias, que se encontram em situações de crise ou em processos de reabilitação psicossocial (BRASIL, 2011b).

Nesses CAPS atuam equipes multiprofissionais que empregam diferentes intervenções e estratégias de acolhimento, como psicoterapia, seguimento clínico em psiquiatria, terapia ocupacional, reabilitação neuropsicológica, oficinas terapêuticas, medicação assistida, atendimentos familiares e domiciliares, entre outros. Os CAPS são constituídos de quatro modalidades: da I à IV. A que TREE se refere é a I, que realiza atendimento a todas as faixas etárias, para transtornos mentais graves e persistentes, inclusive pelo uso de substâncias psicoativas; e atende a cidades e/ou regiões com pelo menos 15 mil habitantes (BRASIL, 2002).

Dando sequência às entrevistas, perguntamos para TREI como se discute a educação especial na etapa da educação infantil e como são direcionadas as demandas de atendimentos aos estudantes PAEE. Ela esclareceu que,

[...] sobre as formas de atendimento às demandas de educação especial, geralmente, na educação infantil ainda, as crianças pequenas não recebem um diagnóstico, [ou seja] as crianças de creche. Nos primeiros anos da vida escolar, em torno de dois a três anos, quando as professoras perceberam uma alteração de comportamento, do desenvolvimento da criança, são chamadas as famílias, e pedem para começar um acompanhamento com profissionais, como psicólogo, neuro e psicopedagoga. Existem laudos principalmente de autismo, que já são detectados na idade inicial, mas, na maioria dos casos, vai conseguir um laudo a partir dos quatro, cinco anos. Quando os profissionais percebem que a criança possui uma dificuldade, é encaminhada para os profissionais, para começar o diagnóstico, o processo de investigação (TREI, 2022).

Portanto, para TREI, na educação infantil, como as crianças são pequenas, muitas não

apresentam diagnósticos, laudo; dessa maneira, cabe aos profissionais da escola observar o desenvolvimento de todas as crianças, e que, quando constatado por esses profissionais a necessidade de um acompanhamento específico para a criança, as famílias são informadas.

No entanto, a partir do momento que essas crianças precisam de um acompanhamento específico de saúde, ponderamos que elas deveriam ser encaminhadas aos profissionais da área, porque o diagnóstico tardio pode afetar a identificação de atrasos no desenvolvimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Por outro lado, o diagnóstico precoce, com o devido encaminhamento para intervenções comportamentais e apoio educacional, consegue levar a melhores resultados, considerando a neuroplasticidade cerebral (BRASIL, 2013).

Ao questionarmos TREF sobre como se discute a educação especial no ensino fundamental I e como chegam as demandas nesta etapa, ela esclareceu que não chega esta demanda em seu setor, pois na SEME há uma técnica responsável por isso, como vemos neste excerto da entrevista:

Na verdade, não chega para o meu setor. Como tem a pessoa que é responsável pela educação especial, chega direto nela. Nós ficamos sabendo em uma visita na escola ou quando algum coordenador entra em contato com você dizendo que um estudante precisa de um atendimento. Aí a primeira atitude é repassar para o responsável, que nem é um departamento separado, ela faz parte do departamento pedagógico, mas, no caso, a gente já repassa, e quem vai acompanhar e dar o atendimento é esse setor (TREF, 2022).

Com esta resposta, averiguamos que TREF compartilha da mesma interpretação de TREI: a responsabilidade do AEE e do PAEE é exclusivamente do Setor de Educação Especial da SEME. É este setor que acompanha e atende a todos os casos, independentemente se a criança ou o estudante está na educação infantil ou no ensino fundamental.

Nozu (2013), ao investigar o processo de inclusão em escolas municipais e estaduais de uma cidade sul-mato-grossense, problematizou a centralidade e a responsabilização das ações das professoras das SRMs para o sucesso ou o fracasso desta proposta política educacional. De forma análoga, problematizamos os modos pelos quais as discussões em torno da inclusão escolar do PAEE, no sistema de ensino municipal de Ponta Porã, parecem centralizar-se no Setor de Educação Especial da SEME.

Considerando as normativas municipais apresentadas no capítulo 3 desta pesquisa (PONTA PORÃ, 2012, 2015b, 2019a, 2019b, 2021a, 2021b), as escolas da rede municipal de ensino devem disponibilizar AEE em SRMs, em caráter transitório e concomitante, e um profissional de apoio em ambiente escolar para atendimento a crianças e estudantes com TEA,

principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, além de acessibilidade comunicacional aos estudantes com deficiência, tais como aqueles que utilizam o código braille, a Libras e outras formas de comunicação.

Partindo dessas informações, ainda perguntamos às participantes da pesquisa quais os atendimentos de educação especial que são ofertados na rede municipal de ensino e como se dá o encaminhamento dos estudantes PAEE aos serviços especializados. A entrevistada SME respondeu que é neste momento que “[...] acontece a aplicação da política pública ofertando os serviços ao PAEE” (SME, 2022). Já DDP afirmou:

E dentre os serviços ofertados pelo sistema de ensino municipal, as escolas também possuem uma quantidade imensa de materiais adquiridos pela Secretaria para realizar a montagem desse espaço de atendimento. E nós também fizemos processo seletivo para professores e profissionais de apoio direto pela técnica, mais especificamente pela técnica da educação especial da Secretaria de Educação (DDP, 2022).

Para DDP, os serviços ofertados são materiais de apoio e realização de processo seletivo de profissionais para atuarem como apoio. Percebemos que falta clareza em relação aos serviços ofertados pelo sistema municipal de ensino e que sempre são mencionadas as atribuições da técnica responsável pelo Setor de Educação Especial da SEME.

Por sua vez, TREE procurou responder à mesma questão de modo mais detalhado, esclarecendo como acontecem os serviços na rede municipal de ensino:

[...] as crianças que chegam com laudos, nós já temos o processo automaticamente quando a gente recebe. O município tem esse olhar. A gente já coloca o professor de apoio para fazer a primeira avaliação. Ele tem que ter o Plano de Ensino Individualizado (PEI). Geralmente, esse professor de apoio tem no máximo dois estudantes com ele na mesma turma [...]. Ele [o estudante] tem um atendimento direcionado; o material dele deve ser todo adaptado conforme a sua necessidade. Alguns estudantes não aceitam um professor de apoio; [então] buscamos outros para não deixar os estudantes sem o acompanhamento (TREE, 2022).

TREE esclareceu que a gestão escolar possui todo o protocolo para realizar o encaminhamento quando o estudante chega à escola com o laudo. Ressalta que o profissional não tem muitos estudantes sob sua responsabilidade para esse acompanhamento e que deve adequar todo o material conforme a necessidade dessa criança e/ou desse estudante. TREE ainda mencionou durante a entrevista que os serviços ofertados pela SEME são: as SRMs, com um total de 13 salas na rede municipal de ensino; e a parceria município e instituição especializada, com a cedência de 33 profissionais para a APAE. Além disso, indicou a

equoterapia, sob responsabilidade do Exército, mas com o suporte municipal na contratação de profissionais (TREE, 2022).

Em relação aos serviços de educação especial que são ofertados na rede municipal de ensino, TREI destacou que na “[...] educação infantil quem faz esse acompanhamento é o profissional da escola” (TREI, 2022). Já TREF discorre que essa responsabilidade não é somente de um setor:

Bom, nós temos aqui na Secretaria de Educação o Departamento de Educação Especial, mas ele está em constante contato com a escola, através das salas de recursos multifuncionais que nós temos. Nós temos também os profissionais de apoio que estão em contato com essas crianças. Temos os professores de apoio, então, na verdade, é o envolvimento de todos aqui, desde a Secretaria até a escola (TREF, 2022).

Concordamos quando TREF afirma que a responsabilidade de cuidar dos serviços relativos à educação especial é do Setor de Educação Especial (antes denominado Departamento de Educação Especial) da SEME e declara que há a necessidade de toda a gestão educacional e escolar se envolver nesse processo, o que vai ao encontro da gestão democrática, que tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento de um padrão de gestão que tenha entre seus elementos a descentralização, a autonomia da escola e a participação da comunidade (ALVES, 2010). Por isso acreditamos na importância dessas informações sobre a educação especial serem comuns, principalmente na gestão educacional.

Percebemos que as entrevistadas SME, DDP, TREE, TREI e TREF mencionaram o serviço de apoio pedagógico especializado em suas falas. Já SAE não informou isso durante a entrevista. Não obstante, em relação ao serviço de apoio pedagógico especializado, a Resolução SEME n.º 2/2019, no artigo 40, dispõe que o apoio pedagógico especializado é entendido como um conjunto de estratégias, de recursos pedagógicos humanos e materiais e de acessibilidade, que modifica as contingências curriculares e ambientais, fornecendo oportunidades à criança para a realização de atividades, com autonomia ou níveis de ajuda adequados, quando necessário (PONTA PORÃ, 2019a). Portanto, é um serviço que deveria ser mencionado por todas as entrevistadas, por ser um documento norteador das políticas públicas da educação especial do município de Ponta Porã.

Notamos, ainda, que algumas entrevistadas apresentaram dificuldade para elencar quais serviços são oferecidos pela rede municipal de ensino, pois somente TREE disse a quantidade de serviços oferecidos pela SEME. Outro ponto relevante é que algumas entrevistadas atribuem sempre a responsabilidade da educação especial ao Setor de Educação Especial da SEME, como

já problematizamos anteriormente.

Nesse sentido, convém salientarmos que, quando pensamos em políticas inclusivas, estas possuem o intuito de transformar o cenário escolar, de modo que proclamam avanços em prol de uma escola acolhedora, afirmando a possibilidade da educação dos estudantes e das crianças PAEE nas classes e escolas regulares (ZARDO, 2012). Sendo assim, a inclusão escolar é fundamental para uma educação democrática; e para que isso aconteça, todos os membros da gestão precisam ter papel ativo nela (ANDRADE, 2016).

Encerradas as reflexões sobre os atendimentos e as demandas dos serviços ofertados para os estudantes PAEE na rede municipal de ensino de Ponta Porã, na seção a seguir evidenciaremos se acontece a formação continuada sobre inclusão escolar para os professores da rede municipal; e se houve, quais foram os cursos ofertados.

4.4 Formações aos profissionais

Os cidadãos que optam por exercer a profissão de professor devem ter em mente que terão uma série de desafios (assim como em todos os ofícios), sendo alguns dos principais no Brasil ao longo dos anos: a questão financeira, com ganhos que, muitas vezes, não condizem com sua formação (inicial e continuada) e jornada laboral; e limitado reconhecimento social da importância deste profissional, tendo em vista sua relevância para a formação de uma nação orientada, autônoma e justa, dentre outros adjetivos (PINHEIRO, 2015).

Quanto à formação docente, deve estimular uma perspectiva crítica e reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo. Buscar a formação constante implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo, objetivando a construção de uma identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1991).

Isto posto, abordamos nesta seção de que maneira é ofertada a formação continuada sobre a temática da inclusão escolar para os profissionais da rede municipal de ensino de Ponta Porã, o que inclui saber quais cursos foram ofertados e de que maneira foram desenvolvidos.

A respeito disso, SME pontuou que os cursos são ofertados aos profissionais, quais sejam: Libras, braille, tecnologias assistivas, mobilidade, manejo em TEA, aplicação do Plano de Ensino Individualizado, bem como consciência tecnológica, alfabetização lúdica e psicomotricidade em sala. Já SAE afirmou:

É fato que temos formação continuada para os professores sobre inclusão escolar, não só específico, a criança público-alvo, que nós sabemos que o público-alvo tem um público definido, mas a inclusão escolar envolve outros,

todas as alianças. É pensado nessas nossas informações para esses professores, para esses profissionais, sim. [...] Inclusive, no ano passado, participei da aquisição de materiais que tratam sobre sistemas, não só a questão da inclusão da criança portadora, mas também do comportamento dos outros em relação a ela. Então, nós fizemos uma aquisição muito grande de material que trabalha isso. E temos projetos que estão sendo desenvolvidos em todas as escolas que contemplam esse olhar. Na verdade, não tem que ser só da criança que está na lei que precisa desse olhar, mas de todos que estão à sua volta (SAE, 2022).

SAE destacou, portanto, que a formação continuada para os profissionais busca atender a toda a demanda escolar, e não apenas aos estudantes e às crianças PAEE. Também enalteceu a aquisição de materiais que a SEME fez para que os profissionais pudessem trabalhar nas escolas com todos os estudantes.

DDP confirmou as informações expostas por SME e SAE, de que a equipe da SEME vem buscando oferecer formação sobre educação especial/inclusiva aos profissionais das escolas, conforme vemos no seguinte excerto de sua entrevista:

Constantemente estão sendo realizadas formações continuadas para os professores da sala de recursos, professores de apoio, profissionais de apoio, às escolas em geral. Por meio, muitas vezes, de parcerias, porque uma técnica para atender mil e seiscentos professores a gente não tem; com esse número, nós não damos conta. Então nós estamos constantemente fazendo parcerias com a Universidade Federal [de Mato Grosso do Sul], a UFMS, e outras instituições para trazer e ofertar as formações com a temática da educação inclusiva (DDP, 2022).

DDP salientou que a SEME, diante de suas limitações (uma técnica especializada para atender ao elevado número de professores a serem capacitados), recorre a parcerias com o polo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), dentre outras instituições, para conseguir ofertar as formações continuadas em educação especial/inclusiva à equipe escolar.

Já TREE, ao responder ao nosso questionamento sobre como ocorre a formação continuada em inclusão escolar para os profissionais da rede municipal de ensino de Ponta Porã, esclareceu que as formações são oferecidas tanto para professor de referência quanto para professor de apoio. E ela se lembrou, em especial, de uma realizada em 2019, pois

[...] foi o ano [em que] tivemos a formação da consciência fonológica para todos, com duração de 240 horas. Essa formação foi feita depois da Resolução 2, de 2019. Tivemos a formação do PEI, que é o Plano de Ensino Individualizado, juntamente com a técnica da educação especial/inclusiva do estado aqui do CRE 11. Eu e a professora responsável fizemos a formação para o professor de apoio (TREE, 2022).

TREE ressaltou que, após a publicação do documento normativo municipal de 2019, que estabeleceu o atendimento dos estudantes e das crianças PAEE em todas as etapas e modalidades da educação básica, houve várias formações aos profissionais escolares. Confirmando isso, na sequência, elencou outros cursos ofertados em 2019 pela SEME para os profissionais da rede municipal de ensino, os quais estão dispostos no Quadro 13. Embora o ano de 2019 não contemple nosso recorte temporal, trouxemos a elucidação desses cursos a título de contextualização das ações da gestão educacional de Ponta Porã.

Quadro 13 – Cursos de formação continuada ofertados pela SEME em 2019

Cursos	Público-alvo	Mês	Carga horária	Modalidade
Formação continuada de educação especial inclusiva	Profissionais do AEE	Março	20 h	Presencial
Formação continuada de práticas docentes e saberes fronteiriços	Professores de História e Geografia do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I	Março	20 h	Presencial
Formação continuada para os professores da educação infantil	Professores da educação infantil	Março	20 h	Presencial e EaD
Formação continuada em serviço para os professores de Arte e Movimento da educação infantil	Professores de Arte e Movimento da educação infantil	Abril	20 h	Presencial e EaD
Formação continuada de professores de Ciências	Professores de Ciências do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I	Novembro	20 h	Presencial

Fonte: Elaborado pela autora com base na entrevista com TREE (2022).

Pelo exposto no Quadro 13, foram ofertados cinco cursos de formação continuada no município no ano de 2019, sendo que um tratou especificamente da educação especial/inclusiva, voltado especificamente aos professores do AEE.

Em relação à formação continuada para os professores da rede municipal de ensino, TREE destacou que

A necessidade de qualificação para os profissionais de educação para atender a esses estudantes com necessidades especiais é gritante, até para que os profissionais saibam avaliar a evolução do aprendizado de cada estudante, que não pode estar em pé de igualdade com as demais crianças ditas “normais” (TREE, 2022).

Para TREE, é muito importante a qualificação do profissional para conseguir realizar uma avaliação do aprendizado do estudante PAEE, pois afirma que não se pode avaliar igualmente estes e os demais estudantes. Nessa linha, concordamos com ela, ao entendermos que o currículo e as avaliações devem ser pensados conforme a necessidade do estudante PAEE.

Ainda no tocante às formações continuadas, TREE afirmou que, em 2020 e 2021, houve

[...] formações para diretores também com adaptações curriculares e [sobre] professor de apoio, porque teve, no início, um atrito muito grande entre professor de apoio e professor de referência, então eles tinham que lidar com esses dois profissionais na sala e o estudante, então a gente foi obrigado a fazer uma formação para ver a atribuição de cada um, usando como base na Resolução 2. Trabalhamos a história da educação especial, como incluir a educação especial no PPP, como trabalhar com essa criança, como atribuir notas; e eles tinham muitas preocupações em passar esse estudante para a série seguinte, sabe? Aproveitamos a pandemia para fazer formação, pois tínhamos poucos estudantes acompanhando as atividades remotas, então a gente ofertou muitas formações para os setores. Foi tudo feito aqui na Secretaria. Tinha reunião para diretores para falar daquela questão das atividades; sempre que tinha uma pausa para os diretores, eu estava lá para conversarmos (TREE, 2022).

É possível percebermos que o Setor de Educação Especial da SEME buscou realizar formações a diretores, professores de apoio e outros profissionais relacionados a fim de orientar sobre a atribuição de cada profissional, bem como esclarecer dúvidas e preocupações quanto às notas dos estudantes. Nessa perspectiva, entendemos que, para a promoção da inclusão escolar do PAEE,

[...] adverte-se acerca da necessidade de uma formação continuada que contemple não somente os professores especialistas e os professores das classes comuns com alunos da educação especial matriculados, mas que alcance também os demais professores das classes comuns, gestores e funcionários técnico-administrativos da escola (NOZU; BRUNO; HEREDERO, 2016, p. 47).

Sobre as formações continuadas em educação especial/inclusiva ofertadas aos profissionais da educação pela SEME, TREE desabafou:

[...] o primeiro semestre deste ano de 2022, a gente só ficou envolvida com a contratação de professor de apoio, com o processo seletivo, com planejamento, então foi assim até maio; não foi feito nada na área de formação continuada, apenas em junho tivemos uma formação apenas para os professores de apoio e profissionais de apoio. [...] por isso que eu falo que é importante que a gente faça a formação na educação infantil junto com a técnica responsável, bem como com a técnica do fundamental (TREE, 2022).

A entrevistada TREE informou que passou o ano de 2022 sobrecarregada com outras demandas do Setor de Educação Especial da SEME, mais relativas a aspectos burocráticos, e que, devido a isso, foram realizadas poucas formações, mencionando apenas uma no primeiro semestre.

Em outro momento, TREE também frisou a necessidade de realização de formações continuadas com as técnicas responsáveis pela educação infantil e pelo ensino fundamental, “[...] é importante que a gente faça a formação na educação infantil junto com a técnica responsável, bem como com a técnica do fundamental [...]”, pois isso permitirá a troca de experiências entre elas e as diferentes etapas da educação pública municipal, proporcionando-lhes conhecimento amplo entre os setores da SEME.

Passando para a exposição dos trechos das entrevistas com TREI, ao comentar sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação especial na rede municipal de ensino, ela disse que “[...] os profissionais [têm] mão de obra qualificada. Hoje, todos os professores que trabalham na educação especial possuem qualificação para tanto. A SEME oferta muitas formações em serviço [...]” (TREI, 2022). Portanto, para TREI, a rede municipal de ensino possui um número grande de profissionais capacitados porque: I) exige formação inicial na área para ser contratado; II) sempre busca oferecer formação continuada aos seus profissionais.

Finalizando nossa exposição sobre a formação continuada em educação especial/inclusiva ofertada pela SEME aos profissionais da rede municipal de ensino, TREF declarou:

Então, o que observa desse trabalho, a ser dito para você, ser específico ali para aquelas crianças, mas elas [as técnicas] fazem formação, formação com o professor da sala de recurso que atende essas crianças. Formação também com esse professor de apoio profissional. E aí ali eles [os professores] criam as estratégias para estar atendendo da melhor forma e também fazem formação com o professor da sala regular com menos períodos do que quem recebe o estudante na sala de recurso multifuncional (TREF, 2022).

Logo, TREF afirmou que as formações vêm acontecendo para os profissionais que atendem ao PAEE, pois nessas formações é possível definir planos para que sejam realizados os atendimentos com excelência nas escolas, além de mencionar como acontecem essas capacitações com os demais profissionais.

Diante do que apresentamos nesta seção, como amostra qualitativa das entrevistas realizadas, percebemos que existe uma preocupação da gestão educacional da SEME em oferecer formações continuadas na área da educação especial/inclusiva a diversos profissionais

da rede municipal de ensino. Entendemos isso como um fator positivo, visto que todos os profissionais da escola, não apenas os docentes, devem sempre rever sua forma de atuar no cotidiano escolar, já que diariamente surgem novas demandas que requerem novas posturas e condutas desses profissionais (PINHEIRO, 2015).

Na sequência, na última seção deste capítulo, vamos enfatizar quais os principais avanços e desafios para a inclusão escolar de estudantes PAEE nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã.

4.5 Avanços e desafios para a inclusão escolar na rede municipal de ensino de Ponta Porã

A inclusão escolar presume que todos os estudantes tenham uma resposta educativa em um ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades (UNESCO, 1994). Assim, entendemos que a inclusão almeja a uma escola como espaço onde todos os estudantes possam aprender e sejam capazes de desenvolver-se como pessoas, isto é, seres humanos com direitos básicos respeitados.

Essa inclusão evidencia que as políticas educacionais, além de criadas, precisam ser efetivadas, o que sabemos que, em alguma medida, está acontecendo, tendo em vista o que já foi relatado pelas entrevistadas nas seções anteriores sobre a educação especial na rede municipal de ensino de Ponta Porã. No entanto, uma educação de fato inclusiva ainda representa uma perspectiva política futura (BUENO, 2008), pois diversos obstáculos ainda são impeditivos para sua plena execução.

Para Carvalho (2010), os desafios à inclusão escolar das pessoas com deficiência são inúmeros e complexos, mas precisam ser superados para que a inclusão consiga proporcionar “[...] acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso, e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular” (CARVALHO, 2010, p. 103).

Nesse sentido, nesta seção apresentamos as perspectivas das entrevistadas em relação aos avanços e aos desafios enfrentados para que aconteça a inclusão escolar dos estudantes PAEE na rede municipal de ensino de Ponta Porã. Para isso, perguntamos a elas quais foram os principais avanços e desafios para a inclusão escolar dos estudantes PAEE nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã.

Começando com a resposta de SME, que afirmou que “[...] houve avanços significativos no desenvolvimento pedagógico, atendimento inclusivo e adaptáveis ao processo de cada

criança/estudante matriculado, desde a educação infantil ao ensino fundamental I, com todos os direitos contemplados” (SME, 2022).

Já SAE, ao responder à mesma pergunta, foi quem mais pormenorizou os avanços e os desafios da inclusão escolar dos estudantes PAEE nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã, tendo declarado:

[...] eu falo assim, eu acho que a gente avançou muito, a gente avançou muito mesmo, mas ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Eu acho que a gente está começando agora. O fato da inclusão dessas crianças é uma coisa muito nova, muito recente na educação, tudo muito demorado. Tudo é um processo. E a gente está sempre em constante mudança; muda professor. Agora nós passamos por um processo seletivo, a seletiva, então mudou muito a equipe da escola. A gente sabe que essa falta de continuidade prejudica muito, principalmente as crianças que precisam estabelecer um vínculo com esse profissional, mas precisam confiar, e aí, para que elas se sintam seguras e elas consigam desenvolver seu processo, se organizar. Então, eu acho que nós estamos no caminho, mas ainda tem um..., mas, olha, um longo espaço percorrido. [...] Eu acho que só o fato de hoje a escola ter esses profissionais, identificar esses profissionais lá no contexto da escola... A gente tem uma resolução específica que cuida disso; normatizar as coisas que precisam ser instituídas como lei no município, assim também a gente poder adquirir material específico (SAE, 2022).

SAE declarou que a SEME tem avançado muito em diversos aspectos, mas avalia que a inclusão é algo muito novo na educação. Como ponto positivo, ressaltou que a rede de ensino passou a realizar processo seletivo para contratar os profissionais de apoio, bem como garantir os serviços aos estudantes e crianças PAEE. Já como ponto negativo, mencionou a alternância de profissionais, o que acontece em toda a rede de ensino, pois, assim, a criança ou o estudante PAEE não consegue estabelecer um vínculo afetivo, dificultando sua aprendizagem.

Especificamente sobre os desafios da inclusão escolar do PAEE na rede municipal de ensino, SAE pontuou:

Só que eu vejo que ainda falta muito para a gente conseguir realmente incluir essas crianças da maneira como deve ser. Mas nós estamos no caminho, eu acho que isso é o mais importante, é a gente saber que nós vamos no caminho certo e que nós temos essa consciência também, porque, às vezes, acho que só colocar a criança numa sala de recursos, só colocar o professor de apoio, já está feita a inclusão, e não é isso. Então a gente tem que ter essa consciência também, de que nós precisamos continuar melhorando (SAE, 2022).

A entrevistada reconheceu que falta muita coisa para melhorar na inclusão escolar do município, mas que a SEME vem buscando formas para conseguir efetivá-la adequadamente.

Por isso, afirmou que a equipe que está na direção propõe melhorias constantemente nessa área, pois sabe de suas limitações.

Posteriormente, SAE seguiu mencionando obstáculos para a inclusão escolar do PAEE na rede municipal de ensino:

[...] essa situação que nós tivemos que passar, que foi a pandemia, realmente a gente teve que ressignificar muitos conceitos, muitas ações que nós tínhamos. Nós temos que fazer a nossa parte, então eu acho que é um processo de mudança e um processo de aprendizagem. Então, dizer que estou à disposição naquilo que a gente puder contribuir, estamos aqui (SAE, 2022).

A entrevistada relatou que aprendeu muito com tudo o que aconteceu nos dois anos de pandemia (2020–2021), ressignificando aspectos tanto na vida pessoal quanto profissional. Ainda, que é preciso que cada um faça sua parte na mudança almejada, e reafirmou sua disposição em sempre ajudar no que for possível.

Por sua vez, ao perguntarmos para DDP sobre os avanços e desafios na inclusão escolar dos estudantes e das crianças PAEE na rede municipal de ensino de Ponta Porã, ela disse que “[...] o avanço foi o número de centros de apoio às crianças com necessidades especiais, e não construções de clínicas” (DDP, 2022). Diante dessa fala, reiteramos que o lugar onde todo estudante PAEE deve estar é na sala de aula regular, com os demais estudantes, recebendo todos os serviços de que necessite para que sejam incluídos no ambiente escolar.

Na sequência, fizemos o mesmo questionamento a TREE, cuja resposta englobou outras situações, alegando o fato de o município estar localizado em uma região de fronteira entre Brasil e Paraguai.

Nós moramos em região de fronteira, então tudo é especial. Não é só a criança com a necessidade, nós temos muitas outras crianças que precisam ser incluídas, porque nós temos, enquanto município, quando você fala em educação especial inclusiva, não quer dizer que você seja incluído só por causa das necessidades, mas sim com os outros estudantes. Muitos possuem um déficit porque vem com outra língua materna, que vem com os problemas que podem adquirir, podem sofrer algum ... a criança não é especial, mas, naquele momento, ela pode estar especial, pode ter adquirido alguma coisa. É exatamente o que eu percebo, inúmeros casos, inúmeros. Eu vejo também [que] até na rede particular está assim, bem complicado (TREE, 2022).

Para TREE, devido ao município estar em uma região de fronteira internacional, é preciso conhecer seu contexto social, cultural e linguístico, para saber como acontece a inclusão escolar com todos os estudantes da rede municipal de ensino. Ela se referiu à inclusão escolar não só pensando nos estudantes PAEE, mas em todos em geral, pois, em algum momento,

também precisarão de um acompanhamento específico, haja vista a localização geográfica do município.

Sobre os desafios do contexto fronteiriço, Rodrigues, Agrelos e Nozu (2019, p. 37) sinalizam:

[...] o abandono estatal a que historicamente está sujeita a faixa de fronteira, de modo que as políticas do centro nem sempre alcançam de forma efetiva o limiar do país e, ao menos no contexto histórico brasileiro, a atenção voltada ao desenvolvimento socioeconômico da região fronteiriça é recente.

Convém lembrarmos que Ponta Porã faz “fronteira seca” com Pedro Juan Caballero, no Paraguai, sendo consideradas cidades-gêmeas, separadas por uma linha imaginária, como explicado em capítulo anterior. Assim, há muitos estudantes brasiguaios que falam apenas o guarani. Esses estudantes possuem documentação brasileira e frequentam as escolas pontaporanenses, porque, dentre outras razões, há o engrandecimento em torno da língua portuguesa na região, o que, inclusive, perpassa as relações no contexto familiar, que difunde a ideia desse idioma como ascensão social e vê “[...] no aprendizado da língua portuguesa uma perspectiva de um futuro promissor e o acesso a melhores condições de estudos no Brasil” (MELO *et al.*, 2016, p. 8) ou porque julga “[...] que a escola brasileira seja melhor [que a paraguaia]” (RAMOS, 2014, p. 128).

Sobre a questão dos avanços e desafios da educação especial, TREI relatou somente avanços por parte da SEME, conforme excerto a seguir:

A SEME tem oferecido muitas formações em serviço também. Outro avanço é a quantidade de material pedagógico que as salas de recursos multiprofissionais têm recebido. As escolas e os Ceinfs estão com acervo enorme de materiais para auxiliar no desenvolvimento das crianças público[-alvo] da educação especial (TREI, 2022).

Os avanços pontuados por TREI (2022) foram, sobretudo, em relação aos profissionais que atuam na SEME e à quantidade de recursos disponíveis nos Ceinfs para que os profissionais possam atuar da melhor maneira com todas as crianças PAEE.

Por fim, perguntamos para TREF (2022) sobre os avanços e desafios da inclusão escolar dos estudantes PAEE na rede municipal de ensino de Ponta Porã, que respondeu:

[...] tivemos muitos avanços, mas temos muitos desafios para que, de fato, aconteça a inclusão dos estudantes, a começar pela gestão educacional municipal [...] então, se formos pensar em avanços, aconteceram o tempo todo, muitos. Para que realmente a inclusão aconteça, para que realmente essas crianças recebam um atendimento especializado, porque se você for pensar,

nós precisaríamos de um grupo de profissionais trabalhando ali junto com a escola, exemplo: fonoaudióloga, psicóloga; nós precisamos de um neurologista para que, assim, possamos ser atendidos na rede pública o mais breve possível, para esse atendimento fluir de uma forma mais rápida. Então tivemos avanços. Hoje as crianças têm o profissional para realizar o atendimento em sala, elas têm um profissional ali que auxilia na sala multifuncional, têm os equipamentos, os materiais, que vêm para estar auxiliando, conforme a deficiência, a dificuldade. É que essa avaliação delas [das crianças] tem que ser feita sistematicamente, e diariamente. Então, assim, com o tempo foi evoluindo, organizando. Para que essa inclusão realmente aconteça, ainda falta muita coisa na gestão (TREF, 2022).

Os avanços destacados por TREF estão relacionados aos serviços ofertados nas escolas, bem como o acesso aos diversos materiais disponíveis. Mas ela ressaltou que um dos grandes desafios é ter uma equipe multiprofissional para fazer o acompanhamento dos estudantes PAEE. Também declarou que, para a inclusão escolar efetivamente acontecer, a gestão educacional precisa estar envolvida nesse processo.

Após terminadas as entrevistas, constatamos que as entrevistadas SME, SAE, DDP, TREI e TREF afirmaram que o município teve avanços na área da educação especial, no que concerne à parte pedagógica, ao atendimento das crianças e dos estudantes, à qualificação profissional e à disponibilidade de materiais didáticos. TREE também elucidou a necessidade de atendimento adequado aos estudantes brasiguaios. Já em relação aos desafios para o atendimento aos estudantes PAEE, foi pontuado por SAE, TREE e TREF que a SEME está no caminho certo, buscando meios de garantir o atendimento adequado a todos os estudantes da rede municipal de ensino, inclusive o PAEE.

Isto posto, durante as entrevistas, as participantes externaram suas opiniões sobre temas correlatos às perguntas. Dentre elas, salientamos a análise que TREE fez sobre a educação especial na rede municipal de ensino, o qual transcrevemos a seguir.

A gente procura sempre fazer o melhor, porque a gente faz com muito amor. A educação especial começa no olhar. [...] Cada um no seu tempo, cada um no seu modo. Educação especial tem que ser vista com mais atenção por todos, não só pelo professor que atua na educação especial, porque desde o portão, a criança entrou, ela já é nossa e ela faz parte da sala, não é do professor de apoio, do professor da sala de referência, ela é da escola, do município, ela é do Estado, é um ser muito importante, ela é uma pessoa que vai atuar e vai conviver na sociedade, então ela precisa sair dali das nossas mãos muito melhores. [...] Eu tenho tanta certeza de falar que quem está na educação especial hoje é porque ama e gosta, procura sempre fazer o melhor, porque a gente faz com muito amor. A educação especial começa no olhar. Só se você não ama, sai e não faz nada (TREE, 2022).

Nesta declaração, TREE reforçou que a responsabilidade para desenvolver o aprendizado, a autonomia e a socialização de estudantes PAEE é de todos na escola. Também vemos o compromisso que ela tem com a educação especial/inclusiva do município, buscando o melhor para estudantes PAEE, mas sabendo que muito ainda pode ser feito. Nesse ponto, estamos de acordo com a entrevistada, pois acreditamos que a gestão educacional se encontra em processo de atuação (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009), com alguns avanços, mas ainda muitos desafios para garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes e crianças PAEE.

Para tanto, conforme Nozu e Souza (2021, p. 301):

Essa é uma premissa fundamental da inclusão escolar: são as estruturas educacionais que devem modificar-se para oportunizar respostas às necessidades de todos os alunos. As respostas às demandas do processo inclusivo na escola serão oriundas de um trabalho de gestão educacional. Assim, a inclusão do PAEE deve ser analisada a partir de um olhar global sobre todo o sistema educativo e, também, de uma perspectiva que considere as particularidades decorrentes de cada contexto [...].

Entendemos que a gestão educacional pensada na inclusão escolar é um processo político, com princípios democráticos, que envolve discussão, planejamento e avaliação de ações (SOUZA, 2022). Por conseguinte, é algo que despende tempo e esforço coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no âmbito dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) que a gestão educacional atua, articulando e produzindo políticas públicas e diretrizes (VIEIRA, 2007). Por meio da gestão educacional, em simbiose com a comunidade escolar, torna-se possível criar estratégias para garantir o acesso e a permanência dos estudantes PAEE na rede regular de ensino.

Nessa perspectiva, nesta dissertação, intencionamos responder, ao longo do trabalho, às seguintes perguntas: como se configura a educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS? Quais as ações propostas pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, no período de 2020 a 2022, para a inclusão escolar de estudantes PAEE?

A partir dessas questões de estudo, estabelecemos como objetivo geral analisar a atuação da equipe gestora da SEME de Ponta Porã/MS relacionada à inclusão de estudantes PAEE.

As reflexões acerca das políticas e da gestão educacional da educação especial no município eleito buscaram aproximar-se do método analítico da ACP, desenvolvido por Stephen J. Ball e colaboradores e amplamente difundido no Brasil pelo trabalho de Mainardes (2006, 2018).

A ACP compreende três contextos: o de influência — onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos (MAINARDES, 2006) —, apresentado nesta dissertação por meio da descrição de documentos macropolíticos internacionais, nacionais e do estado de Mato Grosso do Sul; o de produção do texto — que são os textos políticos, portanto representam a política (MAINARDES, 2006) —, que neste estudo se relaciona com a descrição dos documentos micropolíticos municipais de Ponta Porã/MS; o da prática — o lugar onde a política está sujeita à interpretação e recriação (MAINARDES, 2006) —, ajustado, nesta pesquisa, às interpretações e ações da gestão da educação especial no âmbito do sistema de ensino de Ponta Porã/MS.

Nessa movimentação, elucidamos os principais textos políticos internacionais, nacionais e do estado de Mato Grosso do Sul sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nos documentos internacionais, como a DUDH (1948), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), observamos a disseminação da proposta de universalização do atendimento escolar aos estudantes PAEE. Esses documentos orientaram a construção de políticas nacionais brasileiras, em cujo processo

há a recontextualização e a reinterpretação dos Estados-nação, numa relação dialética entre o global e o local (MAINARDES, 2006).

Já nos documentos nacionais, tais como a CF (1988), a LDB (1996), a PNEEPEI (2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009), vislumbramos a responsabilidade dos sistemas de ensino de garantir a escolarização e o AEE para os estudantes PAEE.

Apresentamos alguns recortes dos documentos de educação especial de Mato Grosso do Sul, com destaque para: a Deliberação CEE/MS n.º 7828/2005, que organizou a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino; a Deliberação CEE/MS n.º 9367/2010, que regulamentou o AEE na educação básica, modalidade educação especial; e a Deliberação CEE/MS n.º 11.883/2019, que tratou da educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema estadual de ensino. Embora os entes tenham autonomia na organização de seus sistemas de ensino, as pesquisas indicam que, em Mato Grosso do Sul, o sistema estadual exerce importante influência nos sistemas municipais de ensino (AGRELOS, 2021), sobretudo em pequenos municípios que não dispõem de Conselho Municipal de Educação (NOZU, 2013, 2017). Em razão disso nos propusemos a conhecer essa documentação estadual sobre educação especial.

Particularmente, direcionamos nosso olhar para o município sul-mato-grossense de Ponta Porã, que faz “fronteira seca” com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero. Devido a isso, muitos estudantes brasiguaios, filhos de brasileiros com paraguaios que residem nesse país, frequentam as escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã.

Nesse contexto, apresentamos a rede de ensino municipal; verificando como a política de educação especial na perspectiva inclusiva faz parte do sistema regular de ensino e de que maneira o município busca proporcionar uma política educacional na sua totalidade. Evidenciamos a criação e a reorganização da Central de Matrícula; destacamos como a SEME está estruturada; além de elucidarmos como é a política de educação especial no município, por meio dos principais documentos normativos que a regulamentam, a saber: a Deliberação CME/MS n.º 72/2012, o PME e as Resoluções SEME n.º 2/2019, 27/2021 e 29/2021.

Com vistas a levantar as interpretações e ações da gestão educacional, no sistema municipal de ensino de Ponta Porã, relacionadas à política de educação especial na perspectiva inclusiva, entrevistamos seis representantes da SEME. As respostas foram agrupadas em cinco eixos temáticos, a saber: articulações no âmbito da SEME; orientações dadas às escolas; atendimentos às demandas dos serviços ofertados de educação especial para o PAEE;

formações aos profissionais; e avanços e desafios para a inclusão escolar de estudantes PAEE nas escolas da rede municipal de ensino. Apresentaremos, a seguir, a síntese dos resultados de cada eixo.

No eixo “articulações no âmbito da SEME”, destacamos: como ponto forte, a articulação entre as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social; e como ponto fraco, a exigência do laudo médico para garantir o serviço de AEE. Dessa maneira, constatamos que a rede municipal de ensino procura garantir o atendimento, mas mediante laudo médico; e para que isso aconteça, busca parcerias entre as secretarias, pois o município possui escassez de profissionais, sendo este também um ponto fraco; assim, os estudantes PAEE precisam ir a outra cidade para atendimento e obtenção do laudo. Percebemos que existe uma intersetorialidade entre as áreas (educação, saúde e assistência social), o que entendemos como fundamental para garantir o acesso aos serviços de AEE para todos os estudantes PAEE.

No eixo “orientações dadas às escolas”, como ponto forte, evidenciamos os repasses das informações para a rede de ensino, que acontecem de maneira geral, quando há oportunidade de estar com a equipe da gestão escolar, reunida em cursos, palestras, reuniões; e também por WhatsApp, *e-mail*, comunicações internas e visitas *in loco*. Como ponto fraco, a necessidade de uma articulação entre os setores internos da SEME, pois foi mencionado, várias vezes, que a responsabilidade das informações se concentra somente no Setor de Educação Especial ou na pessoa responsável por ele. Considerando a transversalidade da educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 1996, 2008a), defendemos que a discussão sobre a inclusão de estudantes PAEE perpassasse, de forma compartilhada, todos os setores da SEME.

No eixo “atendimentos às demandas dos serviços ofertados de educação especial para o PAEE”, os relatos indicaram, como ponto forte, a realização do atendimento às demandas do PAEE, principalmente após processo seletivo para professores de apoio. Quanto aos serviços de educação especial no sistema municipal de ensino, destacam-se os professores de apoio e as salas de recursos multifuncionais. Ainda, há parceria entre o município e a instituição especializada local. Já como ponto fraco, o laudo médico ainda é exigido para que aconteçam os atendimentos e os serviços ofertados ao PAEE, a despeito das orientações da Nota Técnica n.º 4/2014 (BRASIL, 2014b) indicarem a natureza pedagógica do AEE.

No eixo “formações aos profissionais”, enfatizamos como ponto forte que as formações realizadas pela equipe da SEME aos profissionais da rede municipal de ensino procuram atender a toda a demanda escolar, não somente aos estudantes PAEE. Como ponto fraco, frisamos as dificuldades da SEME para proporcionar essas capacitações, buscando parcerias

para sua realização. Percebemos que, devido à parte burocrática, essas formações têm sido reduzidas, mas identificamos que há formação continuada em inclusão escolar para os profissionais da rede municipal de ensino de Ponta Porã.

No último eixo, denominado “avanços e desafios para a inclusão escolar na rede municipal de ensino de Ponta Porã”, salientamos que a SEME teve avanços em relação ao pedagógico, ao processo seletivo para contratar profissionais de apoio e à garantia aos serviços de atendimento especializado aos estudantes PAEE. Como desafios, a SEME evidencia a busca por meios para garantir o atendimento adequados a todos os estudantes. Também destacamos a necessidade do atendimento aos estudantes brasiguaios, haja vista que moramos em uma região de fronteira.

Assim, após as análises, podemos afirmar que a educação especial está inserida no sistema municipal de ensino de Ponta Porã, pois são ofertados os serviços educacionais especializados ao PAEE, conforme prevê a legislação, e que a equipe gestora da SEME, no período de 2020 a 2022, buscou proporcionar um sistema de ensino inclusivo, com ações de inclusão escolar aos estudantes PAEE.

Entendemos que é durante as ações da equipe da gestão da SEME que se efetiva a política educacional, e neste caso, a da educação especial, estando sujeita a (re)interpretações; e que a inclusão escolar consiste em que todas as pessoas tenham acesso, participação e aprendizagem, não sendo tolerado nenhum tipo de discriminação, seja de gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas, sensoriais ou intelectuais (ZARDO, 2012; NOZU; SOUZA, 2020).

Percebemos a transversalidade do laudo médico no direcionamento das ações da equipe gestora da SEME. Para as entrevistadas, trata-se de uma maneira de garantir o atendimento aos estudantes PAEE, confrontando, contudo, o que determina a Nota Técnica nº 4/2014, que caracteriza o AEE por atendimento pedagógico, e não clínico. A partir dessa exigência, o sistema de ensino municipal acaba impondo barreiras ao AEE dos estudantes PAEE, haja vista a dificuldade para conseguir o laudo, principalmente no município, por falta de profissionais.

Diante do exposto, algumas ponderações podem ser feitas, tais como: a necessidade de melhor integração entre setores da equipe gestora da SEME, para que haja um conhecimento mais amplo de como acontece a educação especial na perspectiva inclusiva; a centralidade das ações de educação especial no Setor de Educação Especial da SEME, na figura da técnica, precisa ser discutida e ampliada, haja vista a educação especial e a transversalidade da educação na educação infantil e no ensino fundamental; existem inúmeros desafios a serem ultrapassados (preconceito, desconhecimento e participação insuficiente) para que se efetive o direito de todos

à educação na região, cujo contexto fronteiriço e suas particularidades deve sempre ser levado em consideração.

Entendemos, portanto, que esta pesquisa possui relevância social e científica, pois dá visibilidade à gestão de políticas públicas educacionais em um contexto fronteiriço, principalmente em se tratando de educação especial — área da educação historicamente marginalizada. Ademais, possui relevância pessoal e profissional para esta pesquisadora, considerando o processo desafiador de desenvolvimento da investigação e o aprendizado obtido a partir dos dados levantados.

Nesse sentido, acreditamos que o estudo e a investigação das políticas públicas de educação especial devem ser estimulados, por serem fatores primordiais para a compreensão de dinâmicas regionais e locais, de modo que o poder público possa avançar em ações para minimizar as desigualdades educacionais, sobretudo de populações vulnerabilizadas (como os estudantes PAEE) em contextos complexos, como é o fronteiriço.

REFERÊNCIAS

- AGRELOS, C. S. T. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- ALMEIDA, M. L.; ROCHA, M. L.; SILVA, R. R. A formação continuada de gestores públicos de educação especial: o contexto teórico-metodológico da pesquisa. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba, PR: Appris, 2012. p. 141-160.
- ALVES, A. V. V. **Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses**. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.
- ALVES, A. V. V. **Fortalecimento de conselhos escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.
- ALVES, A. V. V. **As formulações para a gestão da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul em interseção com as ações da União (1988–2014)**. 2015. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.
- ANDRADE, P. F. **Políticas públicas de educação inclusiva: organização político-pedagógica na (re)orientação da modalidade Educação Especial no município de Itaguaí/RJ**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.
- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, O. A. *et al.* **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro, RJ: FASE, 2003.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set. /dez. 2005.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2016.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro, RJ: Alfaguara, 2018.

BARUFFI, H. **Metodologia da pesquisa**: manual para elaboração de monografia. Dourados, MS: HBedit, 2004.

BDTD. **Início**, [2022]. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 11.370, de 1 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 3.171, de 27 de novembro de 2000**. Altera o art. 1.611 da Lei no 3.071, de 1o de janeiro de 1916 – Código Civil, estendendo o benefício do § 2o ao filho necessitado portador de deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10050.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 3.560, 30 de novembro de 2007**. Altera e acresce dispositivos à Lei no 10.101, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11603.htm. Acesso em: 1 jan. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 out. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a lei de migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm#:~:text=L13445&text=LEI%20N%C2%BA%2013.445%2C%20DE%2024%20DE%20MAIO%20DE%202017.&text=Institui%20a%20Lei%20de%20Migra%C3%A7%C3%A3o.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20para%20o%20emigrante. Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Solicita pronunciamento, tendo em vista o Parecer CEB 04/2000. **Parecer n.º 30, de 12 de setembro de 2000.** Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica n.º 4, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducEspecial.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de

Educação. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/ SEESP/CNE, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Portaria n.º 213, de 19 de julho de 2016.** Estabelece o conceito de “cidades-gêmeas” nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Brasília, DF: MIA, 2016. Disponível em: https://www.sedecti.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/portaria_n%C2%BA_213_de_19_de_julho_de_2016.pdf. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 336, de 19 de fevereiro de 2002.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 3.088, de 23 de dezembro de 2011.** Institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2011b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html. Acesso em: 2 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação em Saúde. **Saúde Brasil 2012: uma análise da situação de saúde e dos 40 anos do Programa Nacional de Imunizações.** Brasília, DF: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Traduzido por Luiz Fernando Mackedanz.

BREITENBACH, F. V. **Políticas públicas na educação especial.** 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM/NTE/UAB, 2017.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUYTENDORP, A. A. B. M.; MENESES, S. Q.; BRAGA, P. G. (org.). **Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas.** Campo Grande, MS: SED, 2019.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação**, [2022]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CARVALHO, R. E. Políticas em educação especial. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade.** Marília, SP: ABPEE, 2010. p. 87-96.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COUTINHO, J. S. N. **A guerra da tríplice aliança contra o Paraguai, os Guató e as relações fronteiriças**. 104 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Corumbá, 2017.

DDP. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Vilma Flores Carpes. Mato Grosso do Sul, 2022.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação**: Política de Estado para a educação brasileira. Brasília, DF: Inep, 2016.

DRAIBE, S. M. Coesão social e integração regional: a agenda social do Mercosul e os grandes desafios das políticas sociais integradas. **Cadernos de Saúde Pública**, São Paulo, v. 23, p. 174-183, 2007.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na perspectiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 mar. 2023.

GHELLERE, F. C.; FERNANDES, M. N.; SOUZA, S. A. Estrutura e funcionamento da educação básica: um estudo comparado entre Brasil e Cuba. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, e83119, p. 1-22, 2021.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 343-356, 2007.

GOBETE, G. **Educação Especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2014**: políticas e direito à educação. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 out. 2022.

IBGE. **Início**, [2021]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13. jan. 2021.

INEP. **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020. Acesso em: 8 jul. 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 30 maio 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 1 maio 2022.

KRAEMER, G. M. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 71-87, 2017.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LEDUR, J. J. **A garantia do direito à educação infantil (inicial) na normatização educacional do Brasil e do Paraguai: as cidades fronteiriças de Ponta Porã-BR e Pedro Juan Caballero-PY**. 2022. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

LOURENÇO, A. A. A. **Políticas para educação inclusiva no município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Ed. Positivo, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teóricas-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A Abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (org.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru, SP: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi_estruturada. Acesso em: 25 abr. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, de 5 de outubro de 1989**. Campo Grande, MS: Tribunal de Justiça, [2011]. Disponível em: <http://www.tce.ms.gov.br/portal-services/files/arquivo/nome/13/eb70da16c957427669ea4cc0c428a3fa.pdf>. Acesso em: 27 out. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 1.231, de 23 de agosto de 1981**. Cria o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógica e Social (CRAMPS). Campo Grande, MS: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 1981.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 6.064, de 19 de agosto de 1991**. Implanta em Campo Grande e em mais treze municípios do estado as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAP). Campo Grande, MS: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 1991.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 12.737, de 3 de abril de 2009**. Cria o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI). Campo Grande, MS: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 1.772, de 29 de setembro de 1997**. Dispõe sobre o Programa Estadual de Educação Especial e dá outras providências. Campo Grande, MS: Assembleia Legislativa, 1997. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n1772-1997-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-o-programa-estadual-de-educacao-especial-e-daoutras-providencias>. Acesso em: 23 maio 2022.

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. Campo Grande, MS: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4621-2014-mato-grosso-do-sul-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-de-mato-grosso-do-sul-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 27 out. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 261, de 26 de março de 1982**. Estabelece normas de funcionamento dos serviços especializados da educação especial. Campo Grande, MS: SED/CEE, 1982.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 7.828, de 30 de maio de 2005**. Dispõe

sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande, MS: SED/CEE, 2005. Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO6511_23_06_2005. Acesso em: 3 ago. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 9.367, de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: SED/CEE, 2010. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wpcontent/uploads/sites/84/2015/08/del-9367>. Acesso em: 4 ago. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: SED/CEE, 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Resolução n.º 1, de 10 de outubro de 1986**. Estabelece normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle das classes especiais, modalidade da educação especial. Campo Grande, MS: SED, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Resolução n.º 2.505, de 28 de dezembro de 2011**. Criar o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI) para prestar AEE aos estudantes com deficiência; possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva; e atender diferentes necessidades de estudantes matriculados na rede pública de ensino. Campo Grande, MS: SED, 2011a.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Resolução n.º 2.506, de 28 de dezembro de 2011**. Dispor sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial (NUESPs). Campo Grande, MS: SED, 2011b.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. **Resolução n.º 3.196, de 30 de janeiro de 2017**. Dispor sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da rede estadual de ensino. Campo Grande, MS: SED, 2017.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. São Paulo, SP: Atlas. 1996.

MELO, E. A. *et al.* Relações conflituosas no ensino em região de fronteira. **Interletras**, Dourados, v. 5, n. 23, mar./set. 2016.

MERCOSUL. Subgrupo de trabalho n.º 11: “Saúde”. **Ata n.º 1, de 26 a 30 de maio de 2003**. San Bernardino, PY: Mercosul, 2003. Disponível em: <http://documentos.mercosur.int/public/reuniones/998>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema Educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil**: contos e descontos. Ceilândia, DF: Idea, 1997.

NASCIMENTO, R. P. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Caderno Temático Londrina**, Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro, PT: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

NOYA, C. P. **Gestores educacionais para a educação inclusiva**: arranjos e tramas na contemporaneidade. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. 2013. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

NOZU, W. C. S. A ordem do discurso da inclusão escolar. In: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. **Direitos Humanos e Inclusão**: discursos e práticas sociais. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2014. p. 139-156.

NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo**: entre porteiras marginais e fronteiras culturais. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, maio/ago. 2015.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. Formação de professores em tempos de inclusão: estratégia para o governo de si e dos outros. In: MARQUES, E. P. S.; GOMES FILHO, M. (org.). **Educação, diversidade e inclusão**: os desafios para a docência. Campo Grande, MS: Life, 2016. p. 181-194.

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017.

NOZU, W. C. S.; SOUZA, K. R. Gestão da inclusão escolar: desafios políticos e pedagógicos. In: REAL, G. C. M.; SANTOS JÚNIOR, J. S. (org.). **Diálogos universidade-escola**: contribuições para a prática de gestão escolar. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021. p. 291-310.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; HEREDERO, E. S. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: BEZERRA, G. F. (org.). **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: concepções e práticas. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016. p. 21-52.

OLIVEIRA, T. C. M. (coord.). **GEO Ponta Porã: Perspectivas para o meio ambiente urbano**. Campo Grande, MS: [s. n.], 2010. Disponível em: <https://wedocs.unep.org/20.500.11822/9116>. Acesso em: 30 out. 2022.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque, US: ONU, 1989.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, FR: ONU, 1948.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, US: ONU, 2006.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo, SP: Papirus, 1997.

PAVEZI, M. **Políticas de educação especial no Estado de Alagoas**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. História das políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas: a importância da análise em contextos situados. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 24, n. 41, p. 477-496, out. 2019.

PEREIRA, W. J. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. In: FERREIRA, M. M.; PAIM, J. H. (org.). **Os desafios do ensino médio**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: FGV Editora, 2018. p. 15-24.

PINHEIRO, C. R. **A gestão educacional inclusiva na escola**. 2015. 58 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2015.

PINTO, R. P.; SANTANA, M. L. S. A educação especial inclusiva em contexto de diversidade cultural e linguística: práticas pedagógicas e desafios de professoras em escolas de fronteira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 495-510, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0199>. Acesso em: 5 mar. 2023.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira. **Momento: diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 5 mar. 2023.

PONTA PORÃ (MS). Conselho Municipal de Educação. **Deliberação n.º 72, de 20 de março de 2012**. Dispõe sobre a educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, em todas as etapas e modalidades da educação básica, para o sistema municipal de ensino. Ponta Porã, MS: CME, 2012.

PONTA PORÃ (MS). Conselho Municipal de Educação. **Lei n.º 3.171, de 27 de novembro de 2000**. Criação do Sistema Municipal de Ensino de Ponta Porã/MS. Ponta Porã, MS: CME, 2000.

PONTA PORÃ (MS). **História de Ponta Porã**. Ponta Porã, MS: Prefeitura Municipal de Ponta Porã, 2015a. Disponível em: <http://www.pontapora.ms.gov.br/?p=cidade-perfil#>. Acesso em: 12 out. 2022.

PONTA PORÃ (MS). **Lei Complementar n.º 121, de 12 de agosto de 2014.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos Profissionais da Educação do Município de Ponta Porã. Ponta Porã, MS: Prefeitura Municipal de Ponta Porã, 2014.

PONTA PORÃ (MS). **Lei Complementar n.º 222, de 29 de julho de 2022.** Lei Orgânica do Município de Ponta Porã. Ponta Porã, MS: Prefeitura Municipal de Ponta Porã, 2022.

PONTA PORÃ (MS). **Lei n.º 3.560, de 30 de novembro de 2007.** Dispõe sobre reorganização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Ponta Porã mediante a alteração da Lei Municipal n. 3.171/2000, de 27 de novembro de 2000 e dá outras providências. Ponta Porã, MS: Prefeitura Municipal de Ponta Porã, 2007. Disponível em: <http://www.pontapora.ms.gov.br/diarios/532.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

PONTA PORÃ (MS). **Lei n.º 4.100, de 2 de junho de 2015.** Plano Municipal de Educação. Ponta Porã, MS: Prefeitura Municipal de Ponta Porã, 2015b.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Resolução n.º 2, de 16 de abril de 2019.** Dispõe sobre o conceito de educação especial como modalidade de ensino que decorre todos os níveis, etapas e demais modalidades da educação básica. Ponta Porã, MS: SEME, 2019a.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Resolução n.º 6, de 2 de setembro de 2019.** Institui e fixa as normas e estabelece orientação sobre processo de matrículas na Central de Matrícula Digital Profª Adyles Guimarães Caimare. Ponta Porã, MS: SEME, 2019b. Disponível em: <https://educacao.pontapora.tisocial.com.br/matriculadigital/prematricula/6/inscricoes/nova>. Acesso em: 26 jan. 2022.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Resolução n.º 27, de 15 de fevereiro de 2021.** Dispõe sobre a Organização Curricular e o Regime Escolar do Ensino Fundamental, nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã-MS. Ponta Porã, MS: SEME, 2021a.

PONTA PORÃ (MS). Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer. **Resolução n.º 29, de 15 de fevereiro de 2021.** Dispõe sobre a Organização Curricular e o Regime Escolar da Educação Infantil, nas Instituições de Ensino da Rede Municipal de Ponta Porã-MS. Ponta Porã, MS: SEME, 2021b.

RAMOS C. A. **Curso de Direitos Humanos.** São Paulo, SP: Saraiva, 2014.

RODRIGUES, F. M. C.; AGRELOS, C. S. T.; NOZU, W. C. S. Direito à educação especial em cidades gêmeas na faixa de fronteira do Mato Grosso do Sul. *In*: CONTINI, A. A. M.; CARNEIRO FILHO, C. P.; PREUSSLER, G. S. (org.). **Fronteiras e direitos humanos em perspectiva.** Curitiba, PR: Íthala, 2019. p. 27-40.

SAE. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Vilma Flores Carpes. Mato Grosso do Sul, 2022.

SARI, M. T. Desafios à organização dos sistemas municipais de ensino no Brasil: elementos constitutivos, colaboração federativa e qualidade da educação. *In*: SOUZA, D. B.; DUARTE, M. R.; OLIVEIRA, R. F. (org.). **Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015. p. 217-240.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: Estrutura e sistema. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Sistema de Educação**: subsídios para a Conferência Nacional de Educação; o impacto das propostas dos movimentos sindicais e sociais na Conferência Nacional de Educação. Curitiba, PR: CNTE, 2010. p. 41-69.

SILVA NETO, A. O. *et al.* Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria. v. 31 n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>. Acesso em: 1 jan. 2022.

SILVEIRA, G. S. As condicionalidades do Programa Bolsa Família na Reprodução Espacial dos Equipamentos Urbanos da Cidade de Ponta Porã. *In*: CALIXTO, M. J. M. S.; BERNARDELLI, M. L. F. H.; SILVA, P. F. J. (org.). **Da produção da cidade à produção da habitação**: abordagens a partir do estado de Mato Grosso do Sul. 1. ed. Campo Grande, MS: Life Editora, 2021. p. 290-318.

SIUSSC. **Sistemas de Informação Universidade do Sul de Santa Catarina**. Florianópolis, SC: UFSC, 2022. p. 13-29.

SME. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Vilma Flores Carpes. Mato Grosso do Sul, 2022.

SOUZA, K. R. **Direito à educação nos países membros do Mercosul**: um estudo comparado. 2017. 346 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

TREE. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Vilma Flores Carpes. Mato Grosso do Sul, 2022.

TREF. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Vilma Flores Carpes. Mato Grosso do Sul, 2022.

TREI. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Vilma Flores Carpes. Mato Grosso do Sul, 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, TH: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, ES: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, SEN: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, KOR: UNESCO, 2015.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VINENTE, S. **Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

ZARDO, S. P. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Gestão da educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS (2020–2022)”, desenvolvida pela mestrandia Maria Vilma Flores Carpes, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu, da Universidade Federal da Grande Dourados.

Esta pesquisa tem como foco principal analisar a atuação da gestão da educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivos específicos: contextualizar as influências e os textos da política de educação especial brasileira na perspectiva da educação inclusiva; caracterizar o sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS, com ênfase na política local de educação especial; perscrutar as ações da gestão educacional da educação especial para a inclusão escolar, a partir dos processos de interpretação dos sujeitos que atuam no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS.

A participação do(a) Sr.(a) nessa pesquisa é voluntária, não havendo qualquer valor econômico ou vantagem a receber ou a pagar. Assim, o(a) Sr.(a) tem plena liberdade para se recusar a participar da presente pesquisa e/ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Destaca-se que sempre que o(a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio dos contatos, indicados neste documento, da pesquisadora, de seu orientador e/ou do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ainda, é garantido o sigilo e o anonimato do(a) Sr.(a), visando assegurar a confidencialidade das informações, da sua privacidade e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz.

Caso haja o seu consentimento em participar da pesquisa, considerando sua atuação como responsável pelo seguimento, será realizada uma entrevista, registrada em áudio e vídeo, com duração de cerca de (01) hora, com o intuito de levantar informações sobre a gestão da educação especial no sistema de ensino municipal. As entrevistas serão realizadas de forma presencial e/ou remota. A depender das condições de biossegurança em razão da pandemia de covid-19, as entrevistas remotas serão realizadas na Plataforma *Google Meet*, com horário a ser decidido pelo(a) entrevistado(a), de forma a minimizar incômodos às suas atividades cotidianas e profissionais. Caso haja despesas decorrentes da realização da entrevista, estas serão cobertas pela pesquisadora.

Os riscos previstos quanto à sua participação nessa entrevista configuram-se em possíveis desconfortos ocasionados pelas perguntas. De qualquer forma, serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento antes, durante ou depois da realização da entrevista. No entanto, caso haja durante a participação algum desconforto e/ou imprevisto, o(a) Sr.(a) tem o direito de não responder as perguntas, bem como solicitar, a qualquer momento, a interrupção imediata da entrevista e o descarte de todas as informações prestadas.

Em caso de eventuais danos causados em decorrência da pesquisa, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora, o seu orientador e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa

Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), visando a resolução do impasse. Além disso, caso se sinta lesionado(a), o(a) Sr.(a) tem o direito de acessar a via judicial, com o intuito de procurar as medidas legais cabíveis.

Ainda, solicitamos a sua permissão, manifestada com a assinatura deste documento, para que as informações obtidas com a entrevista possam ser publicadas no meio acadêmico, tais como artigos de periódicos, livros/capítulos, trabalhos em eventos científicos, com garantia de preservação de seu anonimato e de sua privacidade.

Além das publicações científicas, de caráter público, a pesquisadora e seu orientador asseguram que o(a) Sr.(a) terá acesso aos resultados da pesquisa mediante reunião a ser agendada especificamente para tal fim, com o objetivo de contribuir para as ações desenvolvidas para permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino.

Os benefícios de sua participação na pesquisa são, sobretudo, indiretos e coletivos, visando a produção e a apropriação de conhecimento sobre a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua João Rosa Góes, 1761, Jardim América, CEP: 79825-070, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br.

O CEP/UFGD é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/UFGD tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. Para sua segurança, o(a) Sr.(a) receberá uma (01) via deste termo.

Maria Vilma Flores Carpes (Pesquisadora)
E-mail: vilmacarpes@gmail.com

Prof. Washington Cesar Shoiti Nozu (Orientador)
E-mail: WashingtonNozu@ufgd.edu.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____ ,

residente na _____

_____ ,

telefone _____, ciente do que me foi exposto no Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, declaro para os devidos fins o meu interesse em participar,

voluntariamente, da pesquisa **Gestão da educação especial no sistema municipal de ensino**

de Ponta Porã/MS (2020–2022).

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) Participante

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FAED)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL DE MESTRADO

Título da Pesquisa: Gestão da educação especial no sistema municipal de ensino de Ponta Porã/MS (2020–2022)

Mestranda: Maria Vilma Flores Carpes

Orientador: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu

Roteiros de entrevistas semiestruturadas

Entrevista com a Secretária de Educação do município de Ponta Porã/MS

1. Conte-me um pouco sobre a sua formação inicial e continuada.
2. Fale-me sobre a sua experiência na área da educação.
3. Há quanto tempo atua na gestão?
4. Quais são suas atribuições no seu cargo atual?
5. Conte-me um pouco sobre a trajetória da educação especial no município de Ponta Porã/MS.
6. De que maneira a rede municipal de ensino orienta-se a respeito das políticas públicas da educação especial?
7. O município elaborou documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. referente à educação especial? Em caso afirmativo, quais foram?
8. Como a rede municipal de ensino se organiza para elaboração dos documentos normativos da educação especial? Existe participação dos profissionais da educação nesta elaboração? Se sim, comente como ocorre. Existe a participação da sociedade civil e de conselhos municipais? Caso sim, como acontece?
9. O município recebe algum recurso financeiro ou integra algum programa da educação especial?
10. Fale sobre seu trabalho diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino. Descreva sua rotina de trabalho diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino.

11. Como a educação especial está presente na organização das ações da rede municipal de ensino?
12. É ofertada formação continuada para professores sobre a temática da inclusão escolar na rede municipal de ensino? Em caso afirmativo, quais cursos foram ofertados e de que maneira foram desenvolvidos.
13. De que maneira as orientações são repassadas para os gestores das unidades escolares na perspectiva da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial?
14. Quais ações foram realizadas pela rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS, durante a pandemia de covid-19, para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial?
15. Quais os principais avanços e desafios para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS?
16. Deseja acrescentar alguma outra informação e/ou esclarecer alguma declaração dada anteriormente?

Entrevista com a Secretária-Adjunta de Educação do município de Ponta Porã/MS

1. Conte-me um pouco sobre a sua formação inicial e continuada.
2. Fale-me sobre a sua experiência na área da educação.
3. Há quanto tempo atua na gestão?
4. Quais são suas atribuições no seu cargo atual?
5. Conte-me um pouco sobre a trajetória da educação especial no município de Ponta Porã/MS.
6. De que maneira a rede municipal de ensino orienta-se a respeito das políticas públicas da educação especial?
7. O município elaborou documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. referente à educação especial? Em caso afirmativo, quais foram?
8. Como a rede municipal de ensino se organiza para elaboração dos documentos normativos da Educação Especial? Existe participação dos profissionais da educação nesta elaboração? Se sim, comente como ocorre. Existe a participação da sociedade civil e de conselhos municipais? Caso sim, como acontece?
9. O município recebe algum recurso financeiro ou integra algum programa da educação especial?

10. Fale sobre seu trabalho diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino. Descreva sua rotina de trabalho diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino.
11. Como a educação especial está presente na organização das ações da rede municipal de ensino?
12. É ofertada formação continuada para professores sobre a temática da inclusão escolar na rede municipal de ensino? Em caso afirmativo, quais cursos foram ofertados e de que maneira foram desenvolvidos.
13. De que maneira as orientações são repassadas para os gestores das unidades escolares na perspectiva da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial?
14. Quais ações foram realizadas pela rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS, durante a pandemia de covid-19, para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial?
15. Quais os principais avanços e desafios para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS?
16. Deseja acrescentar alguma outra informação e/ou esclarecer alguma declaração dada anteriormente?

Entrevista com a Diretora do Departamento Pedagógico

1. Conte-me um pouco sobre a sua formação inicial e continuada.
2. Fale-me sobre a sua experiência na área da educação.
3. Há quanto tempo atua na gestão?
4. Quais são suas atribuições neste cargo?
5. Conte-me um pouco sobre a trajetória da educação especial no município de Ponta Porã/MS.
6. Como a educação especial está presente na organização das ações da rede municipal de ensino?
7. Como chegam as demandas na secretaria de educação dos estudantes público-alvo da educação especial? Como essas demandas são atendidas?
8. Quais serviços de educação especial são ofertados pelo sistema de ensino quantos serviços de cada tipo tem na rede municipal de ensino?
9. Como se dá o encaminhamento dos estudantes público-alvo da educação especial aos serviços especializados da rede municipal de ensino?

10. Como se dá a sua atuação diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino?
11. Como a educação especial está presente na organização das ações da rede municipal de ensino?
12. De que maneira as orientações são repassadas para os gestores das unidades escolares em relação a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial?
13. É ofertado formação continuada para professores sobre a temática da inclusão escolar na rede municipal de ensino? Em caso afirmativo, quais cursos foram ofertados, de que maneira?
14. Quais ações foram realizadas pela rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS, durante a pandemia de covid-19, para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial?
15. Quais os principais avanços e desafios para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS?
16. Deseja acrescentar alguma outra informação e/ou esclarecer alguma declaração dada anteriormente?

Entrevista com a Técnica Responsável pela Educação Especial

1. Conte-me um pouco sobre a sua formação inicial e continuada. Fale-me sobre a sua experiência na área da educação.
2. Há quanto tempo atua na gestão?
3. Quais são suas atribuições no seu cargo atual?
4. Conte-me um pouco sobre a trajetória da educação especial no município de Ponta Porã/MS.
5. De que maneira a rede municipal de ensino orienta-se a respeito das políticas públicas da educação especial?
6. Como chegam as demandas na secretaria de educação dos estudantes público-alvo da educação especial? Como essas demandas são atendidas?
7. Quais serviços de educação especial são ofertados pelo sistema de ensino? Sabe me informar quantos serviços de cada tipo tem na rede municipal de ensino?
8. Como é feito o encaminhamento inicial do estudante público-alvo da educação especial com vistas ao atendimento educacional especializado?
9. Existe equipe profissional para avaliar cada uma das condições apresentadas pelos estudantes? Em caso positivo, onde fica esta equipe e como é realizada a avaliação?

10. Fale sobre seu trabalho diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino. Descreva sua rotina de trabalho diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino.
11. Como se dá a relação do seu trabalho com a técnica da educação infantil e com a técnica do ensino fundamental I?
12. É ofertada formação continuada para professores sobre a temática da inclusão escolar na rede municipal de ensino? Em caso afirmativo, quais cursos foram ofertados e de que maneira foram desenvolvidos.
13. De que maneira as orientações são repassadas para os gestores das unidades escolares na perspectiva da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial?
14. Quais ações foram realizadas pela rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS, durante a pandemia de covid-19, para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial?
15. Quais os principais avanços e desafios para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS?
16. Deseja acrescentar alguma outra informação e/ou esclarecer alguma declaração dada anteriormente?

Entrevista com a Técnica Responsável pela Educação Infantil

1. Conte-me um pouco sobre a sua formação inicial e continuada.
2. Fale-me sobre a sua experiência na área da educação.
3. Há quanto tempo atua na gestão?
4. Quais são suas atribuições no seu cargo atual?
5. Conte-me um pouco sobre a trajetória da educação especial no município de Ponta Porã/MS.
6. De que maneira a rede municipal de ensino orienta-se a respeito das políticas públicas da educação especial?
7. Como se discute a educação especial na etapa da educação infantil e como são direcionadas as demandas de atendimentos os estudantes público-alvo da educação especial?
8. De que maneira as orientações são repassadas para os gestores das unidades escolares na perspectiva da inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial?
9. É ofertada formação continuada para professores sobre a temática da inclusão escolar na rede municipal de ensino? Em caso afirmativo, quais cursos foram ofertados e de que maneira foram desenvolvidos.

10. Fale sobre seu trabalho diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino. Descreva sua rotina de trabalho diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino.
11. De que maneira as orientações são repassadas para os gestores das unidades escolares em relação a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial?
12. Quais ações foram realizadas pela rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS, durante a pandemia de covid-19, para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial?
13. Quais os principais avanços e desafios para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS.
14. Deseja acrescentar alguma outra informação e/ou esclarecer alguma declaração dada anteriormente?

Entrevista com a Técnica Responsável pelo Ensino Fundamental I

1. Conte-me um pouco sobre a sua formação inicial e continuada.
2. Fale-me sobre a sua experiência na área da educação.
3. Há quanto tempo atua na gestão?
4. Quais são suas atribuições no seu cargo atual?
5. Conte-me um pouco sobre a trajetória da educação especial no município de Ponta Porã/MS.
6. De que maneira a rede municipal de ensino orienta-se a respeito das políticas públicas da educação especial?
7. Como se discute a educação especial na etapa do ensino fundamental I e como chegam as demandas?
8. Quais ações estão sendo desenvolvidas com os estudantes público-alvo da educação especial?
9. De que maneira as orientações são repassadas para os gestores das unidades escolares em relação a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial?
10. É ofertada formação continuada para professores sobre a temática da inclusão escolar na rede municipal de ensino? Em caso afirmativo, quais cursos foram ofertados e de que maneira foram desenvolvidos.
11. Como se dá a sua atuação diante das demandas da educação especial na rede municipal de ensino?

12. Quais ações foram realizadas pela rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS, durante a pandemia de covid-19, para a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial?
13. Quais os principais avanços e desafios para a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas da rede municipal de ensino de Ponta Porã/MS?
14. Deseja acrescentar alguma outra informação e/ou esclarecer alguma declaração dada anteriormente?