

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS – UCPEL PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS - PPGPSDH FLÁVIA VERÔNICA SILVA JACQUES

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO REGULAR EM RIO GRANDE -RS

FLÁVIA VERÔNICA SILVA JACQUES

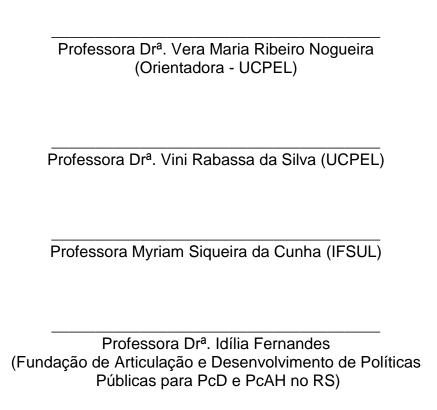
A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO REGULAR EM RIO GRANDE -RS

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós- Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Política Social e Direitos Humanos.

Orientadora: Professora Dr^a. Vera Maria Ribeiro Nogueira

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO REGULAR EM RIO GRANDE -RS

BANCA EXAMINADORA



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J19p Jacques, Flávia Verônica Silva

A política educacional para a inclusão de pessoas com deficiência em escolas municipais de ensino regular em Rio Grande – RS.. / Flávia Verônica Silva Jacques. – Pelotas: UCPEL, 2020.

208f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pósgraduação em Política Social e Direitos Humanos. - Pelotas, BR-RS, 2020. Orientadora: Vera Maria Nogueira Ribeiro.

1 pessoa com deficiência. 2. inclusão. 3. implementação de política. 4. análise de política. 5.educação inclusiva. I. Ribeiro, Vera Maria Nogueira, orient. II. Título.

CDD 370

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

DEDICATÓRIA

A minha amada filha Ana Carolina por todo seu amor, amizade e carinho!

Aos meus pais Ana e Clair e ao meu irmão Fábio, pela motivação e ajuda incondicional durante essa caminhada!

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela minha saúde!

Agradeço a minha orientadora professora Vera Maria Ribeiro Nogueira por toda a atenção, carinho e dedicação que teve comigo durante toda essa jornada!

Agradeço de forma especial às queridas professoras Vini Rabassa da Silva, Myriam Siqueira da Cunha e Idília Fernandes pela disponibilidade de tempo e preciosas colaborações neste importante momento!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da UCPel, meus sinceros agradecimentos por todo o conhecimento compartilhado durante o curso de Doutorado!

Agradeço aos meus colegas de Doutorado e também de Mestrado por toda a ajuda e experiência compartilhada, chimarrão e confraternizações que deixavam a rotina acadêmica mais leve e afetiva!

Agradeço de coração pela possibilidade de conhecer pessoas lindas como Aline Avila, Fernanda Ollé Xavier, Margarete Hirdes e Terena Koglin, pois todas, de forma muito especial, tornaram esse doutorado uma caminhada acolhedora e feliz!

Fez toda diferença fazer esse curso com vocês "Madás"!

Agradeço ainda os participantes desta pesquisa pela importante cooperação!

A Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG, minha instituição de trabalho, que oportunizou o meu afastamento para qualificação e possibilitou o desenvolvimento desta tese!

RESUMO

A presente tese tem como tema a educação especial para pessoas com deficiência, entendida como resultado da interação entre pessoas com deficiência e barreiras comportamentais e ambientais que levantam obstáculos à sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os outros (ONU, 2006). Entende-se que a promoção de um ambiente educacional inclusivo deve ser a premissa que norteia as diretrizes e políticas públicas para a educação nas escolas de forma a promover autonomia e oportunidades iguais de aprendizado e convivência social. Face a estas afirmativas estabeleceu-se como objetivo geral analisar a implementação da política educacional em escolas municipais de ensino regular no município de Rio Grande, com foco na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, relacionandoa com as ações de agentes implementadores na promoção de ambientes educacionais inclusivos. As referências teóricas utilizadas para a análise foram a concepção atual de acessibilidade e a gestão da política pública em sua racionalidade técnica e política. Com relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória e abordagem qualitativa. Situa-se como um estudo de caso realizado em escolas municipais de Rio Grande - RS por meio da análise da implementação da educação inclusiva, tendo como eixo as dimensões da acessibilidade. Os resultados revelaram que as ações e processos que concretizaram as políticas públicas educacionais, com foco na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em escolas de ensino regular no município de Rio Grande foram pertinentes para assegurar as condições necessárias à promoção de ambientes educacionais inclusivos, considerado o protagonismo dos agentes implementadores e as ações norteadoras inclusivas implementadas pelo sistema de ensino municipal. Destaca-se a coerência, na apropriação, pelos gestores locais, das normativas nacionais e a transferência para os níveis executivos de forma a garantir os objetivos previstos. Outro ponto de coerência é a participação democrática, confirmada pelos atores envolvidos. Outrossim, apesar das constatações positivas, algumas barreiras sobre acessibilidade foram apontadas pelos profissionais de linha de frente desses serviços, os quais fizeram sugestões para minimizar essas questões e melhorar a qualidade do ambiente escolar: engajamento de todos em prol do aluno, inclusive da família; contratação de um profissional de sala de recursos volante, para fazer a interlocução com o professor da sala de aula; estruturação de uma Sala Sensorial; estruturação de Oficinas em espaços específicos, dentre outras.

Palavras-chave: pessoa com deficiência, inclusão, implementação de política, análise de política, educação inclusiva.

ABSTRACT

This thesis has as its theme the special education for people with disabilities, understood as a result of "interaction between people with disabilities and behavioral and environmental barriers that raise obstacles to their full and effective participation in society on an equal basis with others". It is understood that the promotion of an inclusive educational environment must be the premise that guides the guidelines and public policies for education in schools in order to promote autonomy and equal opportunities for learning and social life. In view of these statements, it was established as a general objective to analyze the implementation of educational policy in municipal schools of regular education in the municipality of Rio Grande, focusing on special education, from the perspective of inclusive education, relating it to the actions of implementing agents in promotion of inclusive educational environments. The theoretical references used for the analysis were the current conception of accessibility and the management of public policy in its technical and political rationality. Regarding the methodological procedures, it is an applied, exploratory research and a qualitative approach. It is situated as a case study carried out in municipal schools in Rio Grande - RS through the analysis of the implementation of inclusive education, having the dimensions of accessibility as an axis. The results revealed that the actions and processes that materialized public educational policies, with a focus on Special Education, from the perspective of Inclusive Education, in regular schools in the municipality of Rio Grande were relevant to ensure the necessary conditions for the promotion of inclusive educational environments, considered the role of the implementing agents and the inclusive guiding actions implemented by the municipal education system. The consistency, in the appropriation, by the local managers, of the national regulations and the transference to the executive levels in order to guarantee the foreseen objectives is highlighted. Another point of coherence is democratic participation, confirmed by the actors involved. Furthermore, despite the positive findings, some barriers on accessibility were pointed out by the frontline professionals of these services, who made suggestions to minimize these issues and improve the quality of the school environment: engagement of all in favor of the student, including the family; hiring a professional from a resource center, to talk to the classroom teacher; structuring a Sensory Room; structuring of Workshops in specific spaces, among others.

Key words: disabled person, inclusion, policy implementation, policy analysis, inclusive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Fluxograma das etapas da construção do PME Rio Grande	109
Figura 2: Portal da Transparência Prefeitura do Rio Grande	148
Figura 3: Discricionariedade na prática	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: População residente por tipo e severidade de deficiência	25
Gráfico 2: Evolução do IDEB – Anos Iniciais	84
Gráfico 3: Evolução do IDEB – Anos Finais	85
Gráfico 4: Faixa etária dos entrevistados	98
Gráfico 5: Tempo de atuação no serviço público municipal	99
Gráfico 6: Tempo de atuação no cargo atual no serviço público municipal	99
Gráfico 7: Formação acadêmica dos entrevistados	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Normas para equiparação de Oportunidades para as Pessoas	com
Deficiência	42
Quadro 2: Modelos de estrutura da deficiência e suas características no co	ntexto
histórico	45
Quadro 3: Reprodução do quadro "Dimensões da acessibilidade" de Costa (2016,
p.54), baseada na obra de Sassaki (2009)	53
Quadro 4: Escolas selecionadas para a amostra	96
Quadro 5: Local e participantes das entrevistas	97
Quadro 6: Categorias de Análise	101
Quadro 7: Categorias de Análise e as questões do Roteiro de Entrevistas	103
Quadro 8: Metas e estratégias do Plano Municipal de Educação	114
Quadro 9 Matrículas na educação especial por tipo de deficiência – Ano de refe	rência
2019	136
Quadro 10: Estruturação de SRM e Profissionais na Educação Especial	142
Quadro 11: Distribuição das Docentes do AEE por zoneamento escolar	145
Quadro 12: Investimentos na Educação	149
Quadro 13: Receitas e Transferências – Educação	150

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AACD Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABBR Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas AFR Associação Fluminense de Reabilitação

AIPPD Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência

APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Sindicato de professores de Universidades Públicas do Estado de Santa

APUFSC Catarina

CAEE Centro de Atendimento Educacional Especializado

CEP – FURG Comitê de Ética em Pesquisa da FURG
CF/88 Constituição Federal da República de 1988

CME Conselho Municipal de Educação
CNE Conselho Nacional de Educação
COMED Congresso Municipal de Educação

CONADE Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CORDE Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

COVID-19 Corona Vírus Disease 2019

CRAS Centros de Referências da Assistência Social

CREAS Centro de Referência Especializado da Assistência Social

EPD Estatuto da Pessoa com Deficiência

EUA Estados Unidos da América

FICAI On-line Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FURG Fundação Universidade Federal do Rio Grande

IBC Instituto Benjamin Constant

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBR Instituto Bahiano de Reabilitação

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFRS Instituto Federal do Rio Grande do Sul

INES Instituto Nacional da Educação dos Surdos

LBA Legião Brasileira de Assistência

LDB Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

LEPED/FE Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença

Libras Língua Brasileira de Sinais
MEC Ministério da Educação

NDI Núcleo de Diversidade e Inclusão

NEE Necessidades Educacionais Específicas

OMS Organização Mundial da Saúde
ONU Organização das Nações Unidas

OPAS Organização Pan-Americana da Saúde

PAEE Plano de Atendimento Educacional Especializado

PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola

PDL Projeto de Decreto Legislativo

PEC Proposta de Emenda Constitucional

PETI Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PME Plano Municipal de Educação
PNE Plano Nacional de Educação

PNEEPEI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva RENAFOR Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC Secretarias Estaduais de Educação
SEMED Secretarias Municipais de Educação
SIGETEC Sistema de Gestão Tecnológica

SINTERG Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rio Grande

SME Secretaria Municipal de Educação SEM Salas de Recursos Multifuncionais

TAs Tecnologias Assistivas

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA Transtorno do Espectro Autista
UBS Unidades Básicas de Saúde

UBSF Unidades Básicas de Saúde da Família

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp Universidade Estadual de Campinas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 INICIATIVAS E AÇÕES INTERNACIONAIS RELACIONADAS A DEFICIÊNO	
INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE	35
2.1 DECLARAÇÃO DE JOMTIEN E DECLARAÇÃO DE SALAMANCA	38
2.2 NORMAS PARA EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES PARA PESSOAS C	
DEFICIÊNCIA	4 1
3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	55
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS - O ESTADO EM AÇÃO	55
3.2 O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENÇÃO À PESSOA C	OM
DEFICIÊNCIA NO BRASIL	63
3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE	76
4 CAMINHOS TRILHADOS	82
4.1.1 Dados contextuais do município de Rio Grande – RS	ŏ∠
4.1.2 A Secretaria Municipal de Educação – SME	
4.1.3 O Conselho Municipal de Educação (CME)	86
4.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	88
4.2.1 Construção da Amostra e os Sujeitos da Pesquisa	95
4.2.2 Procedimentos e Categorias de Análise	100
5 A POLITICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM	
GRANDE - RS	106
5.1 CATEGORIA REGULAMENTAR	106
5.1.1 Plano Municipal de Educação - PME	107
5.1.2 Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal	de
Ensino do Rio Grande/RS (2016)	118
5.1.3 A Resolução nº 042 do Conselho Municipal de Educação (2018)	122
5.1.4 Documento orientador curricular do território Rio-Grandino (2019)	125
5.2 CATEGORIA ESTRUTURAL	
5.2.1 Estrutura Física e de Recursos Humanos	
5.2.2 Estrutura Financeira	
5.3 CATEGORIA ATITUDINAL	
5.4 CATEGORIA REDES DE PROTEÇÃO E COOPERAÇÃO	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
6 CONSIDERAÇÕES FINAISREFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A - AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	DE
COVID-19APÊNDICE B - ROTEIROS DE ENTREVISTAS	184
APENDICE B - ROTEIROS DE ENTREVISTAS	192
APÊNDICE C – FICHA DE PERFIL PROFISSIONAL	204
	7112

1 INTRODUÇÃO

Informações divulgadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) acerca de pessoas com deficiência mostram que estes indivíduos apresentam níveis de escolaridade e empregabilidade extremamente baixos e inaceitáveis em todas as partes do mundo, o que resulta em um maior número de pessoas com deficiência vivendo em situações de pobreza acentuada se comparadas com cidadãos não-deficientes (ONU, 2018).

Aponta a ONU, por meio de suas Declarações sobre o tema, que para esta situação ser revertida, medidas de equiparação de igualdade de oportunidades devem ser implementadas pelos países, sobretudo na área educacional, removendo os obstáculos que impossibilitam às pessoas com deficiência exercerem os seus direitos e liberdades individuais (ONU, 2018).

Esta tese¹ tem como tema a educação especial e como lócus de estudo as escolas municipais de ensino regular no município de Rio Grande - RS. Aborda a análise da implementação da política pública educacional, tendo como eixo central a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em escolas municipais

Com base nos preceitos de acessibilidade – condição para promover o direito à pessoa com deficiência viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social – esse estudo busca investigar se a política educacional implementada em escolas municipais de ensino regular é capaz de promover de fato um ambiente educacional inclusivo para estes alunos, atendendo as orientações da ONU.

Para melhor referenciar os sujeitos deste estudo, adota-se a terminologia "pessoa com deficiência" ao referir-se à população das pessoas com deficiência física, intelectual e sensorial, de acordo com o estabelecido na Lei n° 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD. (BRASIL, 2015).

O intuito é utilizar o termo contemporâneo observado nas regulamentações e tratados sobre o assunto. Contudo, essa terminologia recebeu outras denominações ao longo do tempo, como por exemplo: "anormais", "pessoas com necessidades

¹ A presente tese insere-se na linha de pesquisa: Estado, Direitos Sociais e Política Social do Programa de Pós Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas - UCPEL.

especiais" ou "excepcionais", termos observáveis na própria legislação inclusiva brasileira.

Considera-se que pessoas com deficiência "[...] são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" conforme definido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006, art. 1).

Ressalta-se que:

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, pessoas. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2012, p. 13).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional que se fundamenta na concepção de direitos humanos e, nesta perspectiva, reconhece-se a diferença como uma característica da condição humana, corroborando a afirmação de Fernandes (2012, p. 94) que "[...] um mundo verdadeiramente humano deveria ser construído considerando a diversidade como fundamental à vida social".

Parte-se da compreensão da deficiência tal como é concebida pelo modelo social de deficiência, ou seja, entende-se que são as barreiras de ordem atitudinais, físicas e institucionais apresentadas ao longo da vida, que estabelecem limites às pessoas com deficiência (BARNES, 2002).

Neste contexto, a garantia da acessibilidade pressupõe a eliminação de tais barreiras, principalmente no ambiente escolar, que impedem a participação plena do indivíduo no meio social, ou seja, a sua inclusão (SASSAKI, 2003). A educação "constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" conforme assevera o Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD em seu artigo 27 (BRASIL, 2015). Ainda, a educação é um direito de todos, sem distinção, conforme assevera o artigo 6° de nossa Carta Magna desde 1988. (BRASIL, 1988).

Para efetivação deste direito, atribui-se ao Estado o dever de "[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar todo o sistema

educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades", por meio de políticas públicas inclusivas (BRASIL, 2015, art. 28).

Conforme estabelece a Declaração de Jomtien, para que a educação básica possa ser proporcionada a todos "[...] é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades." Discorre ainda que para que essa educação se torne equitativa deve ser oferecida "[...] a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem" (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, art. 3).

Contudo, a inclusão social e escolar das pessoas com deficiência em nosso país torna-se uma tentativa de resposta para uma situação segregadora que se perpetuou no sistema educacional brasileiro até início do século XIX. Os sujeitos ao serem considerados fora de um padrão normal (físico ou cognitivo) eram encaminhados a uma escola ou classe especial, fora do sistema regular de ensino aplicável aos demais sujeitos.

Nas palavras de Fernandes (2012, p. 7):

As pessoas vivem em seu meio social sob a égide de uma cultura de "normalidade", que se desenvolve a partir de uma lógica dicotômica que divide os seres em: normais/anormais; iguais/diferentes; perfeitos/deficitários. A consequência direta dessa interpretação fracionária da realidade dos seres vem a ser a segregação e a exclusão de todos aqueles que não se encaixam nos padrões de normalidade estabelecida no contexto social.

Discorre Fernandes (2002) que neste contexto insere-se as pessoas com deficiência e com altas habilidades por apresentarem características singulares. Complementa Kassar (2011, p. 76) que "a história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos em normais e anormais; fortes e fracos etc""

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência em nosso país teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) ambos no Rio de Janeiro. Um século mais tarde, em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Essas iniciativas evidenciam como as incipientes ações do Estado frente a estas questões, estimulou o surgimento de organizações da sociedade civil, para o atendimento, sobretudo, na área da saúde e educação destas pessoas.

Um fato histórico marcante em nosso país foi o surto de poliomielite, registrado nos anos 1950, que atingiu uma grande parcela da população, ensejando cuidados especiais para as pessoas afetadas, as quais em sua maioria tornaram-se deficientes físicos. O evento provocou a criação de diversas organizações filantrópicas, na área da reabilitação: – 1950: AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente; 1954: ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação; 1956: IBR – Instituto Bahiano de Reabilitação, de Salvador e 1958: AFR – Associação Fluminense de Reabilitação, de Niterói, dentre outros (BARBOSA, 2013).

Segundo Guerreiro e Villela (2013, p. 183) "no período de 1876 a 1935 prevaleceu o modelo médico-pedagógico e psicopedagógico na forma de ver a pessoa com deficiência. Esse olhar direcionou os esforços para a cura [...]" Complementam os autores que, naquela época, "[...] via-se o deficiente e não a deficiência, suas limitações, não suas possibilidades, confinando-o em ambientes restritivos ou isolados" (GUERREIRO, VILLELA, 2013, p. 183-184).

A abordagem do modelo médico enfatizava a aplicação de ações normalizadoras de adequação de indivíduos rotulados como inaptos ao trabalho e ao aprendizado, enquanto ignorava as dimensões sociais (estrutura) que facilitavam ou impediam sua participação na sociedade. Diferenças de capacidade física e mental passaram a ser critérios de organização do sistema escolar brasileiro e, aqueles que não se ajustavam aos requisitos como: rapidez, produtividade e eficiência escolar ficavam à margem do sistema escolar convencional, segregados em escolas ou classes especiais. (KUPFER, 2005). Ou seja, presumia-se a existência de uma condição de inutilidade e incapacidade laboral e, questionada a utilidade social desses sujeitos, não lhes seria adequado o mesmo nível de ensino.

A palavra de ordem da administração escolar passou a ser homogeneidade. Inspirados nos princípios Tayloristas da produção industrial, pedagogos passaram a pregar, em nome da produtividade escolar, a homogeneização das classes por meio de avaliações e classificações médicas e psicológicas, como se as crianças fossem matéria-prima, a pedagogia fosse a máquina que a processa e o produto escolar crianças, ordeiras e produtivas, mas diferentes quanto ao lugar que ocupariam na estrutura social, dadas as diferenças naturais de aptidão. Foi assim que o ensino passou a ser sinônimo de procedimentos técnicos (KUPFER, 2005, p. 10-11).

Sendo o ensino considerado o lugar de indivíduos produtivos, capazes e adaptados às regras sociais impostas, aqueles não enquadrados nesta lógica passavam a ser rotulados como incapazes de obter alguma posição de sucesso na vida em sociedade.

O modelo médico ou biomédico da deficiência representava a resistência da sociedade em aceitar as mudanças em suas estruturas e atitudes, conforme Sassaki (2003). "Da invisibilidade à convivência social, houve longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento." (MAIOR, 2017, p. 30).

Esses cenários históricos de isolamento da pessoa com deficiência por parte de governos e da própria sociedade são perceptíveis na regulamentação instituída em nosso país. Observa-se o Decreto nº 24.794/34 (MEC, 1934) que cria no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo.

O ensino Emendativo constituía-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, era um modelo educacional concebido especificamente para as pessoas com deficiência que objetivava a adaptação dos "anormais" ao meio social convertendo-os em "cidadãos úteis e capazes", como observado no preâmbulo desse Decreto.

Estas concepções, bem como o modelo médico de tratamento destas pessoas reflete o modo como a deficiência era concebida pela sociedade civil, governos e intelectuais da época.

Segundo Mendes (2006) a sensibilização da sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização desses indivíduos foi se intensificando a partir da década de 1960 com a atuação de movimentos sociais pelos direitos humanos em vários países.

Como resultado dessas ações, em 1961, inaugurou-se uma fase de mudanças em todo o território nacional sobre a educação de pessoas com deficiência. Os fundamentos para assistência educacional dessas pessoas são estabelecidos legalmente no país a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB n° 4.024/1961. (BRASIL, 1961). Enfatiza-se no texto legal, entre outros aspectos, a condenação do tratamento desigual e de quaisquer tipos de preconceito de classe ou raça, no âmbito educacional.

Em muito se avança em termos de regulamentação para a inclusão da pessoa com deficiência a partir desses movimentos de luta. No Brasil, observou-se um importante movimento de organização política da pessoa com deficiência no início da década de 1980:

A "fase heroica" do movimento das pessoas com deficiência coincide com a abertura política, quando reunidas em Brasília em 1980, as associações construíram a pauta comum de reivindicações de seus direitos. O 1° Encontro fez nascer o sentimento de pertencimento a um grupo, a consciência de que os problemas eram coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público (MAIOR, 2006, p. 1).

Ainda, na década de 1980, "[...] as conquistas mais importantes correspondem à atuação no processo constituinte, quando não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência e sim a inserção dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição de 1988." O que atendeu às reivindicações dos ativistas do movimento, segundo esclarece Maior (2017, p. 31).

Com o advento do encontro em Brasília várias ações posteriores resultaram na construção de políticas públicas que atendessem a essa demanda em todo o território nacional, nas mais diversas áreas. Por exemplo, tal contexto "[...] alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças". (MENDES, 2006, p. 388).

A partir da sensibilização da sociedade civil, e da significativa atuação dos movimentos organizados em todo o mundo, ao final da década de 1970, surge na Inglaterra um outro conceito sobre a deficiência, baseado na interação com o meio, chamado de modelo social da deficiência.

Nas palavras de Gesser, Nuernberg e Toneli (2012, p. 559) sobre a nova perspectiva do modelo social, este "propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões [...] e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise".

A evolução dos movimentos sociais no campo dos direitos humanos, bem como a perspectiva da deficiência sob a lente do modelo social, segundo Antun (2018), torna visível um novo paradigma no contexto educacional: o paradigma da inclusão. "Essa proposta é orientada pelo direito que todos os estudantes têm de frequentar a sala de aula comum juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (ANTUN, 2018, p. 5).

As amplas discussões em fóruns e conferências internacionais, envolvendo representantes e governos de vários países, representantes de movimentos organizados e pesquisadores, impulsionaram a criação de estruturas de ação em educação especial que promoviam a inclusão.

A Organização das Nações Unidas e outras organizações internacionais, há décadas mostravam-se comprometidas em realizar discussões sobre a deficiência, em assembleias mundiais. Um dos resultados mais importantes foi a proclamação do "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" em 1981, e a adoção do Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas com Deficiências, instituído na resolução n°37/53 de 3 de dezembro de 1982. O Ano Internacional e o Programa de Ação Mundial foram grandes impulsionadores dos progressos nesta área. (ONU,1982).

Outro momento importante na história da educação inclusiva ocorreu em 1994, com a Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca.

A Declaração de Salamanca² representava o compromisso dos governos com as propostas inclusivas e servia como guia para as políticas e ações de governo, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, de organizações não-governamentais e de outras instituições, na implementação de seus princípios na Educação Especial. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). A Estrutura de Ação estabelecida na Declaração de Salamanca baseou-se também em recomendações e resoluções já formuladas sobre o assunto em outras conferências, como o documento chamado "Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência da ONU n.º 48/96, de 20 de dezembro de 1993".

Segundo o texto da Declaração de Salamanca (1994, p. 2):

O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

A Declaração orienta que as escolas comuns deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, e que suas demandas deveriam ser atendidas e compreendidas pela estrutura concebida ao ensino.

Na proposta da educação inclusiva, a escola deve reconhecer a educação como um direito humano básico e como alicerce de uma sociedade mais justa e

² Declaração criada na Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia na cidade de Salamanca, Espanha. A conferência ocorreu entre os dias 07 a 10 de junho de 1994.

igualitária, pois os fundamentos da inclusão promovem uma transformação no âmbito do ensino, conforme aponta Antun (2018).

A construção de políticas pautadas na inclusão foi iniciada em nosso país após a ratificação, por parte do governo brasileiro, em 2006, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência³ proclamada pela Organização das Nações Unidas – ONU.

A criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, posteriormente, em 1999, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) pode ser contabilizada também como uma das grandes conquistas políticas neste contexto. (MAIOR, 2006).

O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. (VANNUCHI, 2010).

O CONADE foi criado no âmbito do Ministério da Justiça, em 1 de junho de 1999, através do Decreto 3.076/1999 (revogado pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999). Em 2003, a Lei nº 10.683, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, trouxe em seu artigo 24 a menção do CONADE como parte da estrutura do governo, vinculada à, então, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Observa-se que na década de 1990, as políticas educacionais brasileiras passavam por um período de implementação de mudanças em sua estrutura (durante o governo de Itamar Franco e, posteriormente, de Fernando Henrique Cardoso) orientadas por agências internacionais, principalmente pelo Banco Mundial.

A disseminação de um consenso ideológico congruente à dinâmica econômica internacional neoliberal aparece como pano de fundo dessas políticas e, nesta perspectiva, as políticas educacionais passam a ser formuladas de acordo com a

_

³ Em 2006, a Assembleia Geral da ONU adotou resolução que estabeleceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência é um instrumento de direitos humanos, com explícita dimensão de desenvolvimento social. Ela reafirma que todas as pessoas com todos os tipos de deficiência devem gozar de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais [...]. (ONU, 2006).

ideologia da eficácia, reduzindo as práticas pedagógicas à dimensão técnica. (CORAGGIO, 1996; ALTMANN, 2002).

Reconhecendo este cenário, manifestações da sociedade civil e de movimentos organizados reivindicaram tratamento adequado para as políticas inclusivas na área educacional. Como resposta a estas reivindicações, um primeiro passo foi dado pelo Ministério da Educação que, entre 2003 e 2006, apoiou vários programas de adequação arquitetônica para a promoção da acessibilidade propostos pela Secretaria de Educação Especial, no intuito de promover políticas inclusivas ainda incipientes.

Em 2007 foi instituído o Programa Escola Acessível, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Decreto nº 6.094/2007. O objetivo principal do programa era apoiar financeiramente a adequação das escolas para a promoção de espaços físicos acessíveis aos alunos com deficiência (BRASIL, 2007).

Em 2008, o Ministério da Educação divulga o documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI" em que evidencia o paradoxo inclusão/exclusão e os processos de segregação observados nas escolas, como segue o texto:

A escola, historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 3).

Buscando romper com esse processo histórico de segregação escolar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem afirmar o direito das pessoas com deficiência de frequentar a sala de aula comum e receber atendimento educacional especializado em ambientes inclusivos que vão do contexto físico ao cultural. "Inclusão escolar não significa apenas a inserção física do aluno com necessidades educacionais especiais em um ambiente comum a todos. É necessário que o aluno seja parte do contexto escolar [...]". (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p. 187). Para que isso seja possível, o ambiente escolar deve promover ações que oportunizem a participação do aluno em todas as atividades desenvolvidas na escola.

Nesse mesmo sentido, esclarecem Bastos e Silva (2015, p. 137) que:

a educação inclusiva ainda é pouco compreendida por uma sociedade habituada com a segregação do diferente, e carente tanto de instituições com infraestrutura física adequada, como de recursos humanos capacitados pedagogicamente para desenvolver uma educação com esta perspectiva e, também, preparados para a atuação interdisciplinar, a fim de atenderem às diferentes necessidades e interesses dos educandos, das famílias e da comunidade.

Uma outra ação governamental, na perspectiva da educação inclusiva, foi instituída em 2014, por meio da edição da Lei n°13.005/2014. Trata-se da criação do Plano Nacional de Educação - PNE, para o decênio 2015-2024, cuja Meta 4 refere-se exclusivamente à educação especial inclusiva para a população de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Orienta o PNE que o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo: salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. É um plano articulado com Estados, Distrito Federal e Municípios, representando um esforço contínuo e conjunto com estes entes para a construção de metas alinhadas em todo o território nacional.

O Plano Decenal de Educação estabelecido no país pelo Ministério da Educação foi na época elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência de Jomtien. (MENEZES, SANTOS, 2001).

No ano de 2015, considerado um ano de grande avanço para as políticas inclusivas, tem-se a consolidação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, através da edição da Lei nº 13.146/2015. Esse novo dispositivo busca assegurar e promover o exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e à sua cidadania; E está em plena consonância com as disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência instituída pela ONU.

Vislumbra-se que apesar de décadas de regulamentação específica para a pessoa com deficiência e de todos os movimentos sociais em favor da inclusão, em 2015 tornou-se imprescindível a criação de um Estatuto para a efetivação de direitos até então negligenciados e/ou insuficientes.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência torna-se um marco regulatório que traduz a luta dos movimentos das pessoas com deficiência em nosso país e que estabelece a responsabilidade do poder público com estes indivíduos perante a

adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos mesmos.

Em 2016, um cenário de retrocesso no modo de pensar políticas inclusivas no Brasil, aliado às políticas de cortes de recursos financeiros se inicia. A situação se agrava com a publicação do Decreto nº 9.759/2019, o qual encerra conselhos, comitês, comissões, grupos, juntas, equipes, entre outras, que não tenham sido criados por lei, extinguindo também o CONADE.

Essas ações apontam para um retrocesso de décadas de conquistas por igualdade de oportunidades, construídas principalmente por lutas de movimentos organizados por este segmento. O corte orçamentário igualmente apresenta impactos negativos na implementação e execução das políticas inclusivas, tanto das em andamento, como na formulação de outras, em nível federal, estadual e municipal, dentro da modalidade de ensino de incumbência de cada ente.

Em 2018 surge a proposta do Ministério da Educação para a atualização e reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A proposta de reformar as diretrizes dessa política, anunciada em uma reunião organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação - MEC no dia 16 de abril de 2018 em Brasília, causou "[...] preocupação àqueles que se dedicam aos estudos relacionados a uma escola para todos e, especificamente, à inserção de alunos da Educação Especial em ambientes educacionais inclusivos". (MANTOAN, 2018, p. 6).

Dentre suas propostas, orienta a retirada do termo "na Perspectiva da Educação Inclusiva" que de acordo com Mantoan (2018) representará um retrocesso de décadas de avanços na conquista de direitos das pessoas com deficiência no sistema educacional do país, representando a tentativa de retornar ao caráter substitutivo e excludente.

Complementa a autora que a proposta de reformulação do MEC é inconstitucional, pois contraria o estabelecido no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), ou seja, não atende aos preceitos estabelecidos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência e ainda vai contra o artigo 34 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que decreta que as pessoas com deficiência devem estudar em um sistema educacional inclusivo (MANTOAN, 2018).

matricular seus filhos com deficiência nas escolas comuns. Isso desestabilizou dirigentes e muitos profissionais de instituições especializadas (além de outros interessados) que se recusaram, ao longo dessa década, a abrir mão da escola especial e de outros locais de segregação para a formação (ad aeternum) de pessoas com deficiência. Estamos no Século 21. A mudança que essa "atualização" quer impor constitui um retrocesso de 40 anos. O Brasil não merece isso. (MANTOAN, 2018, p. 10).

Segundo dados do último Censo demográfico realizado no país em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o número de pessoas com deficiência beira a 46 milhões de brasileiros, o que representa cerca de quase 24% da população. Este número considerou as pessoas que declararam ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas pelo Censo: enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda, possuir deficiência mental ou intelectual. Contudo, ao considerar a Nota técnica IBGE 01/2018 - releitura analítica dos dados de pessoas com deficiência à luz das recomendações do Grupo de Washington – verifica-se um total de 12,5 milhões de brasileiros com deficiência, o que corresponde a 6,7% da população. (IBGE, 2010).

O gráfico 1 a seguir mostra as informações compiladas e publicadas no site "Agência IBGE de Notícias" com base no último Censo demográfico realizado no Brasil, Censo 2010:

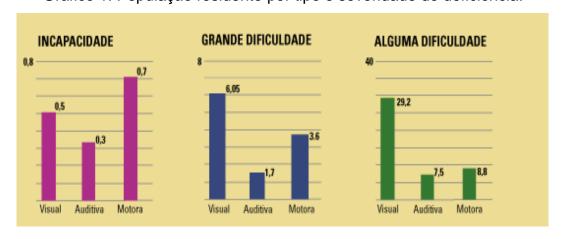


Gráfico 1: População residente por tipo e severidade de deficiência.

Fonte: Agência IBGE de Notícias, Censo demográfico (2010).

As informações divulgadas possibilitaram ainda distinguir a distribuição dessa população por região, apontando que a maior incidência de pessoas com algum tipo de deficiência declarada está na região Sudeste do país com o percentual de 9,7%. Na sequência está a região Nordeste (7,4%), região Sul (3,2%), região Norte (1,9%) e a região Centro-Oeste (1,6%). (IBGE, 2010).

O Censo da Educação Básica realizado no país em 2018 e publicado no ano seguinte mostra uma crescente demanda por educação especial no ensino regular. De acordo com as informações apresentadas no Censo da Educação Básica o número de matrículas na educação especial é de 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. (INEP, 2019).

O percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente ao longo dos anos. Em 2014, o percentual de alunos incluídos era de 87,1%, já em 2018 o percentual passou para 92,1%. Além disso, considerando a mesma população de 4 a 17 anos, verifica-se que o percentual de alunos que estão incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado - AEE também cresceu no período, passando de 37,1% em 2014 para 40,0% em 2018. (INEP, 2019).

Enfatiza-se que o maior número de matrículas está no ensino fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na educação especial, segundo o Censo da Educação Básica (2019). A organização dos sistemas de ensino fundamental é incumbência municipal, logo a maior fatia de demanda por esta modalidade recai sobre as Prefeituras Municipais.

Com a descentralização da educação brasileira, promovida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, a organização dos sistemas de ensino entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios ocorre em regime de colaboração.

Em seu artigo 211, § 1º, preconiza que:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988).

A atribuição de uma maior autonomia no ensino aos municípios via descentralização, é observada no artigo 211 § 2º: "os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil". Essa competência municipal de instituir seus próprios planos de ensino é contemplada mais à frente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n° 9.394/1996. (BRASIL, 1996).

Cabe, portanto, ao poder público no nível municipal a incumbência de desenvolver a educação infantil e o ensino fundamental em consonância com os

parâmetros estabelecidos pelo governo federal. Dentro dessas modalidades de ensino, inserem-se as políticas de educação especial, as quais são estabelecidas e operacionalizadas pelo ente local, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Por sua vez, subsídios de programas federais podem ser acessados como forma de auxílio a estas políticas, como o Programa Escola Acessível, criado em 2007.

Sobremaneira, esse processo depende de recursos financeiros para sua implementação e manutenção, sejam eles provenientes do governo local ou Federal. Desta forma, a implementação de políticas educacionais locais (no âmbito das escolas públicas municipais) deverá promover políticas inclusivas pautadas nos princípios estabelecidos pelas Convenções Internacionais, traduzidas em políticas nacionais para este segmento, dando especial atenção às orientações do Estatuto da Pessoa com Deficiência e aos preceitos de acessibilidade nele contidos.

No âmbito local, essas políticas merecem especial atenção em termos de execução, conforme nos mostram as pesquisas de Fragelli (2005), Callado e Laplane (2009) e Costa (2013), pois recai sobre as políticas locais a maior concentração de matrículas para educação especial, ensejando ações de ensino mais eficientes em termos de estruturação dos espaços escolares, sobretudo de acessibilidade.

Algumas pesquisas recentes sobre acessibilidade, como as de Castro *et al.* (2018); Nunes e Guimarães (2018); Parreira *et al.* (2018); Santos, Vasconcelos e Diniz (2017), Barroso, Andrade e Santos (2018) e Silva Filho e Kassar (2019), mostram a acessibilidade como um importante fator de inclusão social, não somente no âmbito escolar, mas também em outros espaços públicos como Bibliotecas e Museus.

Castro et al. (2018) apontam em seu estudo que a acessibilidade aos alunos com deficiência no ensino deve ir além de uma forma de inclusão social, mas sobretudo caracteriza-se como um direito do indivíduo. E ainda, que a acessibilidade seja um dos primeiros requisitos que possibilita a plena inclusão de acesso dos alunos e, para tanto, as escolas precisam se adequar às necessidades e individualidades do aluno. Ao investigarem a acessibilidade e as adaptações estruturais em 14 escolas estaduais de um município mineiro, concluem que são necessárias melhorias nas condições de acessibilidade na rede educacional pesquisada.

Parreira *et al.* (2018) ao analisarem as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência física em três escolas públicas estaduais, também apontam problemas de acessibilidade para as pessoas com deficiência, tanto na parte externa quanto no interior dessas escolas.

Corroboram com estes estudos a pesquisa realizada por Silva Filho e Kassar (2019) em escolas urbanas de Ensino Fundamental de um município do Estado de Mato Grosso do Sul, em que a atenção voltou-se à materialização das condições de acessibilidade arquitetônica nas instituições escolares, como uma forma de leitura do respeito a esse público alvo. Os resultados indicam que apesar dos esforços da rede municipal em cumprir as metas dos programas do governo federal no tocante à acessibilidade arquitetônica, as alterações realizadas não garantem os fins propostos.

Nunes e Guimarães (2018) e Barroso, Andrade e Santos (2018), analisam em suas pesquisas a acessibilidade em ambientes públicos distintos. No primeiro estudo, Nunes e Guimarães (2018) buscam compreender de que forma as bibliotecas públicas portuguesas cumprem, na prática, as orientações sobre acessibilidade em seus espaços e serviços para os cidadãos com deficiência; Já o estudo de Barroso, Andrade e Santos (2018) apresenta a mesma perspectiva de análise, porém aplicada aos museus da cidade brasileira de Aracaju – SE. O objetivo principal era identificar os principais problemas e barreiras para a promoção da inclusão social nos museus.

As pesquisas em comum revelaram que apesar do esforço das instituições em garantir a todos os tipos de público a acessibilidade aos espaços e aos serviços prestados, a presença de barreiras físicas e comunicacionais foram apontadas.

Além disso, Santos, Vasconcelos e Diniz (2017) discutem em sua pesquisa a constituição do marco legal e sua repercussão no campo da inclusão das pessoas com deficiência na perspectiva da acessibilidade em nosso país. Concluem, dentre outros aspectos levantados pelo estudo, que as conquistas em termos de legislação não são suficientes para atender às demandas de acessibilidade dessas pessoas.

Apesar da organização do ensino brasileiro implicar um regime de colaboração, a realidade dos municípios aponta para outros desfechos.

Segundo Souza e Faria (2004, p. 931):

o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, de acordo com o modelo em processo de implantação no Brasil, vem contrariando os preceitos constitucionais (Artigo n° 211 da CF de 1988), que apontam para decisões compartilhadas entre sistemas de ensino iguais e autônomos entre si. Tal concepção de colaboração implica igualmente considerar ações conjuntas que abarquem, por exemplo: a divisão de responsabilidades pela oferta do Ensino Fundamental entre as instâncias federadas; o planejamento educacional (planos de educação e censos escolares), de modo a buscar o compromisso comum com a qualidade de ensino; a superação de decisões impostas ou a simples transferência de encargos, sem que haja o repasse devido dos meios e recursos necessários [...]

Frente a este cenário, faz-se relevante analisar como as políticas educacionais são implementadas em um contexto local, seus desdobramentos em termos de recursos financeiros e humanos, as ações de seus agentes implementadores na materialização destas políticas e seus reflexos nos ambientes escolares.

Para tanto, apresenta-se a análise de políticas - *policy analysis* - como uma linha de investigação aplicável às ciências sociais, como forma de desvelar tal cenário. "Os estudos sobre implementação de políticas públicas podem ser situados como uma vertente do campo de análise de políticas públicas que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas". (LOTTA, 2019, p. 12).

Justifica-se essa análise na medida em que a materialização das políticas públicas nem sempre coincide com as propostas formalizadas em termos de princípios, diretrizes, objetivos e metas. Nesse sentido, a *policy analysis* surge como uma linha de investigação aplicada à análise de atividades concretas do ente público, suas ações e seus reflexos sociais. Busca-se por meio desta análise identificar como ocorre a materialização da política e seus principais impactos para a sociedade. (SERAFIM, DIAS, 2012; FRANÇA, 2016).

O sistema municipal de ensino de Rio Grande foi criado no município em 1999 por meio da Lei nº 5.332/99, a qual organiza a estrutura do sistema da seguinte forma:

Art. 5º - Integram o Sistema Municipal de Ensino:

I-a Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

II- o Conselho Municipal de Educação;

III-a rede pública, integrada pelas instituições de Ensino Fundamental, Médio e de Educação Infantil, criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal;

IV - a rede privada, integrada pelas instituições de Educação Infantil, mantidas e administradas pela iniciativa privada;

V - o Congresso Municipal de Educação.

Discorre a referida lei que o Plano Municipal de Educação "será elaborado, considerando as sugestões e os princípios norteadores discutidos no Congresso Municipal de Educação e nos Planos Nacional e Estadual de Educação." Esclarece ainda que "o período de elaboração, a data de entrada em vigência e o tempo de vigência do Plano Municipal de Educação deverão ser definidos por regulamentação própria", como ocorre atualmente. (RIO GRANDE, 1999, art. 10).

As políticas de educação estabelecidas no âmbito dos municípios servem de parâmetro para a confecção de programas/projetos postos em ação nas escolas de ensino regular. Essas políticas, além de estabelecer estratégias de apoio a estes

projetos, constituem também metas específicas para diferentes segmentos, como a educação especial e a educação de adultos, por exemplo.

No município de Rio Grande – RS, tem-se como plano norteador destas políticas o Plano Municipal de Educação – PME, instituído por meio de Lei Municipal, sendo o mais atual o PME para o decênio 2015 a 2024, Lei n° 7.911/2015. (RIO GRANDE, 2015).

Dentre as diretrizes que permeiam o PME, observa-se em seu artigo 2°, III, IV e X, respectivamente:

a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a melhoria da qualidade da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (RIO GRANDE, 2015).

A partir do PME outros documentos foram criados com a finalidade de operacionalizar as políticas estabelecidas, considerando as diferentes modalidades de ensino. Dentre estes, pode-se citar o Documento Orientador Curricular do território Rio-grandino criado pela Secretaria Municipal da Educação em 2019.

Ressalta-se ainda, a existência de programas federais que impactam, em termos de recursos, as escolas municipais e que não integram o discurso do PME, porém é de responsabilidade das prefeituras a adesão ou não a esses programas. Destaca-se nesse contexto, a existência de valores individuais e o poder decisório dos agentes implementadores da política pública, seja no manejo dos recursos púbicos disponíveis, seja na escolha dos critérios de seleção para o acesso a determinados programas. (FRANÇA, 2016).

Considerar o papel e a influência desses agentes públicos - também reconhecidos na literatura como burocratas do nível de rua⁴ - na implementação de políticas é central para compreender como as ações são colocadas em prática e quais são os fatores que influenciam os rumos e resultados das políticas públicas. (LIPSKY, 2010; LOTTA, 2010; ARAÚJO FILHO, 2014).

Os valores e interesses dos agentes envolvidos com o projeto de implementação da política pública constituem elementos essenciais desse processo bem como uma das premissas básicas dos estudos de análise de política e, portanto,

-

⁴ O termo original é *Street-Level Bureaucracy* traduzido para a língua portuguesa como burocracia do nível de rua. Termo que se refere à estrutura burocrática dos governos, na figura de seus agentes os "burocratas do nível de rua". O pioneiro em utilizar esta designação foi Michael Lipsky (1976).

foco de particular atenção dos trabalhos desenvolvidos no âmbito desse campo (SERAFIM, DIAS, 2012). Os burocratas do nível de rua são os funcionários públicos da "linha de frente", ou seja, são os agentes do Estado que estão em constante relacionamento com os cidadãos e são os responsáveis pelas ações de implementação dos serviços públicos; Constituem uma das principais interfaces do Estado perante os cidadãos. (ARAÚJO FILHO, 2014).

A análise de implementação de políticas públicas no Brasil é uma área ainda em consolidação; sendo sua trajetória ainda incipiente, contudo, a compreensão desse processo "[...] pode se traduzir em um importante elemento de aperfeiçoamento da ação governamental, uma vez que se propõe a analisar as relações entre governos, governantes e cidadãos". (DALFIOR, LIMA, ANDRADE, 2015, p. 284).

Identifica Lotta (2010) que há uma grande lacuna em estudos empíricos sobre a fase de implementação de políticas, considerando os diversos elementos e fatores que a influenciam, e que esta lacuna se torna maior quando se percebe a falta de trabalhos que enfoquem nos agentes implementadores e sua discricionariedade.

Essa tese vai ao encontro da observação quanto à relativa insuficiência de trabalhos abordando o trânsito entre a formulação das políticas nacionais e a sua concretização no âmbito municipal. Torna-se conveniente lembrar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008, p. 1) parte de um diagnóstico preciso, a saber:

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

Com a adoção da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva os sistemas educacionais em todo o país passam a enfrentar o desafio de construir um modelo educacional centrado nas diferenças do alunado, que seja capaz de educar e incluir a todos nestes espaços.

Nas palavras de Mantoan (2018, p. 9)

O acesso, a permanência e a participação das pessoas com deficiência dependem do estudo dessas situações e dos recursos e apoios a serem

oferecidos, de modo que possam participar de seus ambientes de vida como cidadãos autônomos, na medida de suas possibilidades.

De acordo com o Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência, criado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1982, o ambiente pode apresentar barreiras culturais, físicas ou sociais que impedem às pessoas com algum tipo de deficiência o acesso a diversos sistemas da sociedade, enquanto se encontram disponíveis aos demais cidadãos, devendo, portanto, aqueles entraves serem removidos. (ONU, 1982).

Em mesmo sentido, as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (Resolução ONU nº 48/96 de 20 de Dezembro de 1993) discorre que em todas as sociedades do mundo continuam a existir obstáculos que impedem as pessoas com deficiências de exercer os seus direitos e liberdades, dificultando a sua participação plena. Atribui aos Estados a responsabilidade de adotar medidas adequadas com vistas à eliminação de tais obstáculos, sendo que as próprias pessoas com deficiências e suas organizações devem desempenhar um ativo papel neste processo.

Identificar e conhecer as possíveis barreiras contidas no ambiente escolar que possam impedir a interação social e o aprendizado dos alunos com deficiência é necessário para observar a etapa de implementação de políticas. (SOFIATO, ANGELUCCI, 2017).

Segundo Sofiato e Angelucci (2017, p. 292)

Este ambiente inclusivo é um processo em que se identificam e procuram eliminar barreiras à aprendizagem de forma a conseguir a participação e o sucesso de todos os alunos. O ambiente inclusivo é um ambiente de aprendizagem em que é possível que todos os alunos aprendam uns com os outros, em que todos possam interagir e cooperar de uma forma cidadã e ética.

Com base nas considerações apresentadas, a presente pesquisa busca respostas à seguinte problemática: A implementação da política pública educacional, com foco na Educação Especial, em escolas de ensino regular no município de Rio Grande, assegura as condições necessárias para a promoção de ambientes educacionais inclusivos?

A tese é motivada e embasa-se na definição de deficiência apresentada no preâmbulo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual afirma que "a deficiência resulta da interação entre pessoas com

incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que levantam obstáculos à sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os outros". (ONU, 2006, art. 1).

Logo, a promoção de um ambiente educacional inclusivo deve ser a premissa que norteia as diretrizes e políticas públicas para a educação nas escolas de forma a promover autonomia e oportunidades iguais de aprendizado e convivência social.

O objetivo geral desta tese foi o de analisar a política educacional implementada em escolas municipais de ensino regular no município de Rio Grande, com foco na educação especial, relacionando-a com as ações de agentes implementadores na promoção de ambientes educacionais inclusivos.

Os objetivos específicos foram:

- a) Analisar as normativas estabelecidas para a educação especial no nível local, seus desdobramentos e seu alinhamento com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;
- b) Caracterizar a realidade escolar de atenção às pessoas com deficiência em nível municipal em termos de: demandas, disponibilidade de recursos humanos e financeiros e acessibilidade.
- c) Evidenciar a ação dos agentes implementadores na materialização da política municipal de educação inclusiva;

Com relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória e com uma abordagem qualitativa. Quanto ao delineamento da pesquisa, envolve um estudo de caso a ser realizado em escolas municipais do município de Rio Grande - RS.

Pretende-se, por meio deste estudo, contribuir para as discussões acerca da implementação de políticas inclusivas na direção da educação inclusiva. Espera-se, com os resultados desta pesquisa, adensar os conhecimentos acerca da visibilidade de processos de implementação de políticas públicas no nível local. Ou seja, espera-se promover reflexões sobre as políticas sociais no âmbito da educação inclusiva, considerando sua complexidade, evidenciando o papel dos agentes implementadores para sua adequada efetivação.

A exposição do conteúdo está organizada da seguinte forma: no Capítulo 1 tem-se a Introdução, contendo: a contextualização, a temática, a justificativa e relevância do tema, a problemática, os objetivos gerais e específicos, bem como as escolhas metodológicas e as contribuições esperadas com a pesquisa.

O aporte teórico da tese foi construído a partir de uma revisão de literatura sobre os temas apresentados ao longo da exposição, sendo: capítulo 2 Iniciativas e Ações Internacionais relacionadas a Deficiência, Inclusão e Acessibilidade; 3 A Política Nacional de Educação Inclusiva no Brasil; 4 Caminhos Trilhados; 5 A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Rio Grande – RS. Em seguida, tem-se as Considerações Finais e sugestões para futuras pesquisas, as Referências utilizadas na tese e os Apêndices.

2 INICIATIVAS E AÇÕES INTERNACIONAIS RELACIONADAS A DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

A necessidade de efetivação dos direitos da pessoa com deficiência sobretudo na área educacional fez emergir uma nova forma de pensar o espaço social para essas pessoas.

A adaptação dos ambientes escolares para a promoção da autonomia e do desenvolvimento de habilidades da pessoa com deficiência, assim como como sua efetiva inclusão no sistema de ensino, só foi possível após a implementação de políticas específicas para a educação inclusiva e estas foram impulsionadas principalmente por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas e outros importantes organismos de defesa dos direitos humanos.

Destaca-se a seguir os principais tratados e declarações internacionais que impulsionaram a educação inclusiva em nosso país.

Os preceitos de acessibilidade presentes nas políticas públicas instituídas em nosso país foram incorporados ao processo de educação inclusiva a partir da orientação de importantes documentos internacionais, principalmente desenvolvidos pela ONU, como as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

A criação de estratégias de ensino alinhadas às perspectivas da educação inclusiva começaram a ganhar impulso a partir da década de 1990, sobretudo pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na Tailândia e pela Declaração de Salamanca.

Tais documentos trazem orientações aos países para que estabeleçam políticas baseadas em preceitos de acessibilidade que assegurem os direitos fundamentais às pessoas com deficiência, sugerindo medidas que possibilitem uma vida independente.

A Declaração Mundial dos Direitos da Criança, criada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF em 1959 em caráter universal, preconiza que todas as crianças têm direito à igualdade. Estes direitos são outorgados a todas as crianças, sem qualquer exceção, distinção ou discriminação por motivos de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, nacionalidade ou origem social, posição econômica, nascimento ou outra condição, seja inerente à própria criança ou à sua família, de acordo com o Princípio I da Declaração.

Especificamente sobre o direito à educação e aos cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente, em seu Princípio V orienta que "a criança física ou mentalmente deficiente ou aquela que sofre da algum impedimento social deve receber o tratamento, a educação e os cuidados especiais que requeira o seu caso particular". (UNICEF, 1959, V).

Os princípios norteadores da Declaração Universal dos Direitos das Crianças serviram como base para a instituição de resoluções e tratados de ampla cooperação entre os países, assim como a promulgação de leis em nível mundial, sobretudo para as questões educacionais e sobre a deficiência. "Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral". (UNICEF, 1959, VII).

Outro importante avanço ocorre em 1971, ano em que a Assembleia Geral das Nações Unidas institui a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental, na tentativa de assegurar igualdade de direitos com as demais pessoas e estabelecer orientações que lhes permitam desenvolver ao máximo suas aptidões e possibilidades.

Tais orientações são destinadas a todos os países membros da ONU, para que em suas políticas internas se estabeleçam meios de proteção contra todas as formas de exploração e abuso ou tratamento degradante. (ONU, 1971).

Outras medidas de proteção para os direitos da pessoa com deficiência, emergem em 1975 com a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências. A ONU por meio da Resolução nº 30/84 orienta a inserção, em planos nacionais e internacionais, a aplicabilidade da Declaração a todas as pessoas com deficiências, sem discriminação de idade, sexo, grupo étnico, nacionalidade, posição política e religiosa, condição de saúde ou qualquer outra situação que possa impedi-la de exercer seus direitos. Pautada nas condições de igualdade e no respeito, declara ser um direito inerente a todo a qualquer ser humano a possibilidade de desfrutar de uma vida decente e normal (dentro de suas possibilidades).

Contudo, os preceitos de acessibilidade, tais como reconhecidos na atualidade, mostram-se mais evidentes nos documentos internacionais a partir da década de 1980. É o caso do Programa de Ação Mundial para as pessoas com Deficiência, aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas - Resolução n° 37/52 – em

dezembro de 1982, após a proclamação do "International Year of Disabled Persons" - Ano Internacional das Pessoas Deficientes, em 1981.

A criação do Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência teve como objetivo promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiências na vida social. Considerando que essas pessoas não constituem um grupo homogêneo, tem-se que todas elas enfrentam barreiras diferentes, de natureza diferente e que devem ser superadas de modos diferentes. (ONU, 1982).

O Programa apresenta ações para a promoção de igualdade de oportunidades e melhoria das condições de vida para estes sujeitos, resultante do desenvolvimento de ações sociais e políticas nos países. Considerando as limitações decorrentes da relação da pessoa com deficiência e o meio, o Programa ressalta que o ambiente com o qual as pessoas interagem pode limitar sua vida, impedindo a igualdade de condições com os demais indivíduos. (ONU, 1982).

Segundo o Programa, o ambiente pode apresentar barreiras culturais, físicas ou sociais que impedem o acesso das mesmas aos diversos sistemas da sociedade que se encontram à disposição dos demais cidadãos, devendo ser removidas. (ONU, 1982).

Os avanços nestas questões são impulsionados principalmente pela organização política das pessoas com deficiência, por meio de movimentos sociais de reivindicação e pelo compromisso de organismos internacionais de Direitos Humanos em instituir amplas discussões mundiais científicas sobre o tema.

De acordo com Maior (2017, p. 31)

A conquista de direitos pelas pessoas com deficiência é recente e pode ser dividida em duas fases distintas. Inicia-se pelo envolvimento e condução do processo pelas famílias e por profissionais dedicados ao atendimento e, posteriormente, pela participação direta das próprias pessoas com deficiência, apoiadas por familiares. Em ambos os momentos predomina a atuação das associações da sociedade civil que lutam por espaço para as pessoas com deficiência na agenda política. Da tutela à autonomia, o movimento social procura vencer a discriminação, a desvalorização e a falta de atenção por parte dos governos.

No contexto da Educação inclusiva, a década de 1990 destaca-se como um período de importantes mudanças na legislação dos países e no reconhecimento da importância de um atendimento especial às pessoas com deficiência. Vislumbram-se tais avanços principalmente em documentos normativos resultantes de acordos

internacionais dos quais o Brasil foi signatário, como a Declaração de Jomtien (1990) - resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia - e a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha.

2.1 DECLARAÇÃO DE JOMTIEN E DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A Declaração de Jomtien é um documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia em 1990. Essa declaração, também chamada de Declaração Mundial de Educação para Todos apresenta um Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, considerando o que preconizava a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU de que toda pessoa tem direito à educação. Reconhece que "a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional".

A Declaração fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. (MENEZES, SANTOS, 2001).

Sobre a educação de pessoas com deficiência, a Declaração trata em seu artigo 3° sobre "Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade". Esclarece que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial e orienta quanto a medidas a serem adotadas pelos sistemas educativos que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência. (DECARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, art.3).

Para atender a essas demandas deste segmento da população, o documento orienta que no processo de aprendizagem se incluam os seguintes elementos:

- a) cuidados básicos e educação inicial na infância;
- b) a universalidade da educação fundamental, levando em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade; e
- c) programas complementares e/ou alternativos capazes de satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitado ou inexistente, dentre outros.

Por tratar-se de necessidades básicas de aprendizagem complexas e diversas, o documento orienta também a articulação conjunta de ações e estratégias multissetoriais, em um esforço global para seu pleno desenvolvimento, envolvendo diversos colaboradores, como: famílias, professores, comunidades, empresas privadas, organizações governamentais e não-governamentais. Ressalta que apesar deste Plano de Ação sugerir certas áreas como merecedoras de atenção prioritária, "cada país determinará soberanamente quais ações concretas e específicas, além daquelas já em curso, fazem-se necessárias em cada uma das seguintes áreas". (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, p.18).

A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação e sua articulação com as políticas nacionais dos países viabilizam um sistema de ensino mais humanizado e inclusivo.

Sobre a Declaração de Salamanca é considerada uma das mais importantes ações em nível internacional sobre a educação especial. Inclui em seus pressupostos as várias Declarações elaboradas pelas Nações Unidas, principalmente a Resolução nº 48/96 de 20 de dezembro de 1993 - Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Entre os dias 07 e 10 de junho de 1994 os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia na cidade de Salamanca, Espanha, reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos e proclamaram a Declaração de Salamanca.

A UNESCO - agência educacional das Nações Unidas - tendo como propósito dentre outras questões, o de assegurar que a educação especial faça parte de toda discussão sobre a educação para todos em vários foros, foi protagonista na organização da Conferência juntamente com o governo espanhol.

A Declaração de Salamanca apresenta em sua estrutura de ação orientações aos governos sobre a educação inclusiva, afirmando que as políticas públicas devem criar escolas que acomodem a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

O Princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a declaração, é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Considera que os ambientes escolares devem abranger:

As crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (DECLARACAO DE SALAMANCA, 1994).

No contexto de sua estrutura, a Declaração de Salamanca (1994) designa o termo "necessidades educacionais especiais" para abranger toda a ampla gama de crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Enfatiza que a Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Compreende que as diferenças humanas são normais.

Para aplicação de sua estrutura de ação, preconiza que os governos devem atribuir "alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças [...]" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Dentro das linhas de ação em nível nacional sugeridas, compreende ações para a educação integrada e reabilitação comunitária, pois representam práticas complementares àqueles com necessidades especiais e entendendo que "ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso [...]". (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Estrutura de Ação estabelecida na Declaração de Salamanca baseia-se em recomendações e resoluções já formuladas sobre o assunto em outras conferências da ONU.

As Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, por exemplo, é um documento que estabelece importantes orientações para o sistema de ensino que são contempladas pela Declaração de Salamanca e outras importantes ações internacionais sobre a questão da deficiência, como:

- a) A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala - ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.956, de 08/10/2001);
- b) A Carta para o Terceiro Milênio;
- c) A Declaração de Washington;

- d) A Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão;
- e) A Declaração de Madri;
- f) A Declaração de Caracas;
- g) A Declaração de Sapporo; e
- h) A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (assinada pelo Brasil em 2007, ratificada por meio do Decreto n.º 6.949, de 25/08/2009).

2.2 NORMAS PARA EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADES PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) considera em seu artigo 2º:

Pessoas com deficiência 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 igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, art.2).

O conceito de deficiência e a própria terminologia designada para referir-se às pessoas com deficiência foram se alterando ao longo dos séculos. Observa-se no contexto histórico que não houve uma preocupação com a dimensão social. Cenários de descaso, omissão e rejeição social a despeito de quaisquer direitos para as pessoas com deficiência se perpetuaram desde a antiguidade até meados da década de 1940, em todas as partes do mundo.

Informações colhidas por institutos estatísticos assim como pesquisas científicas desenvolvidas sobre a deficiência apontam a existência de pessoas com algum tipo de deficiência em todas as partes do mundo e em todas as camadas sociais. (BARNES, 2009).

De acordo com o Relatório sobre Deficiência e Desenvolvimento publicado pelas Nações Unidas em dezembro de 2018, há no mundo mais de 1 bilhão de indivíduos com deficiências. Afirma António Guterrez (secretário geral da ONU) que as informações contidas neste relatório mostram que "[...] a discriminação com base em deficiências possui efeitos severos no acesso a transportes, à vida cultural e a locais e serviços públicos". (ONU, 2008, p. 1).

No intuito de melhorar a condição de vida deste segmento da população mundial, a ONU cria a resolução n° 48/1996 – Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.

Segundo a Norma, as causas e as consequências da deficiência podem variar de uma parte a outra do mundo e até mesmo em cada país, pois as pessoas estão imersas em condicionalismos sociais e econômicos diferenciados. Explica que ao longo da história, fatores como a ignorância, a negligência e o medo contribuíram para um cenário de isolamento e subdesenvolvimento destas pessoas, o que justifica a aplicabilidade da referida norma em escala mundial. (ONU, 1996).

A Resolução nº 48/96 de 20 de dezembro de 1993 (ONU) estabelece as Normas para Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e objetiva que homens e mulheres com deficiências, enquanto membros de suas comunidades, possam exercer os mesmos direitos e estar sujeitos às mesmas obrigações dos demais cidadãos.

Discorre a norma que "[...] em todas as sociedades do mundo, continuam a existir obstáculos que impedem as pessoas com deficiências de exercer os seus direitos e liberdades, dificultando a sua participação plena." (ONU, 1993, p.10). Neste sentido, atribui ao Estados a responsabilidade de adotar medidas adequadas com vistas à eliminação de tais obstáculos, sendo que as próprias pessoas com deficiências e suas organizações devem desempenhar um ativo papel neste processo.

As normas abrangem quatro principais eixos, conforme mostra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Normas para equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência.

Eixo	Normas
I. Requisitos para a igualdade de participação:	Norma 1. Sensibilização; Norma 2. Cuidados médicos; Norma 3. Reabilitação e Norma 4. Serviços de apoio
II. Áreas alvo da igualdade de participação:	Norma 5. Acessibilidade; Norma 6. Educação ; Norma 7. Emprego; Norma 8. Garantia de rendimentos e segurança social; Norma 9. Vida familiar e integridade pessoal; Norma 10. Cultura; Norma 11. Lazer e desporto e Norma 12. Religião

III. Medidas de aplicação:	Norma 13. Informação e Investigação; Norma 14. Política e planejamento; Norma 15. Legislação; Norma 16. Políticas econômicas; Norma 17. Coordenação dos trabalhos; Norma 18. Organizações de pessoas com deficiências; Norma 19. Formação do pessoal; Norma 20. Controle e avaliação a nível nacional dos programas na área da deficiência adotados em aplicação das Regras Gerais; Norma 21. Cooperação técnica e econômica e Norma 22. Cooperação Internacional
IV. Mecanismo de controle:	O propósito de criação de um mecanismo de monitoramento é o de promover a implementação eficaz das Normas.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução nº 48 da ONU (1996).

As vinte e duas normas apresentadas contêm claras orientações sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências e foram elaboradas tendo por base a experiência adquirida durante a Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiências (decênio: 1983-1992). Também enfatizam áreas de importância decisiva para a qualidade de vida e para a realização da plena participação e da igualdade desses sujeitos.

As normas constituem um instrumento de orientação política e de atuação para as pessoas com deficiências e suas organizações. Funcionam ainda como base para a cooperação técnica e econômica entre os Estados, as Nações Unidas e outras organizações internacionais e apontam para importantes princípios de responsabilidade e cooperação.

Sobre a área da educação, a norma 6 enfatiza ser de responsabilidade do Estado assegurar que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema de ensino a nível nacional, sendo primordial que se reconheça o princípio da igualdade de oportunidades para todos os níveis em ambientes integrados.

Os planos curriculares e a organização escolar devem garantir condições adequadas de acessibilidade e serviços de apoio, sendo estes elaborados em função das necessidades de pessoas com diversos tipos de deficiências. Para tanto, estabelecem-se medidas a serem adotadas pelo Estado:

- a) adoção de uma política de formulação clara;
- b) flexibilidade e adaptabilidade dos planos curriculares; e
- c) elaboração de materiais didáticos de qualidade, formação contínua de professores e pessoal docente de apoio. (ONU, 1993).

Orienta a referida norma sobre a contemplação de ações de ensino para a pessoa com deficiência, os grupos de crianças muito pequenas e crianças em idade pré-escolar com deficiência e adultos com deficiência, sobretudo mulheres, devem receber especial atenção. Devem também receber um suporte especial, conforme a norma, as pessoas surdas ou surdas e cegas devido às particulares necessidades de comunicação desses sujeitos, devendo a sua educação ocorrer em unidades especializadas dentro ou fora dos estabelecimentos de ensino comuns.

As iniciativas internacionais contribuíram igualmente para a maior compreensão da temática e para a indicação das ações mais favoráveis para garantir os processos de inclusão das pessoas portadoras de deficiência, a seguir relatadas.

2.3 DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

Esclarece Fernandes (2012, p. 8) que ao longo da história "as pessoas portadoras de deficiência e de altas habilidades, por demonstrarem singularidades marcantes, foram submetidas a um esmagador processo social de exclusão e segregação [...]".

Corrobora em mesmo sentido Maior (2017, p. 30) ao afirmar que

A presença de diferenças entre os seres humanos tem sido, por séculos, motivo de eliminação, exclusão e formas diversas de segregação das pessoas com deficiência, tomadas como risco à sociedade, como doentes e como incapazes. Em todas essas situações manifesta-se a opressão daqueles que detêm o poder sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade. Da invisibilidade à convivência social, houve longa trajetória representada pelas medidas caritativas e assistencialistas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento.

Via-se o deficiente como um sujeito incapaz e limitado; sua posição social era negada e por muitas vezes sua própria existência. Por décadas esses sujeitos foram confinados em ambientes isolados e/ou bastante restritivos, enquanto a medicina buscava meios para sua cura e sua possível integração à vida social, sobretudo no ensino.

Para melhor compreensão histórica sobre a deficiência, sobretudo na área educacional – foco desta tese - torna-se necessário elucidar três paradigmas sociais que revelam a atenção dada, por governos e pela sociedade às pessoas com deficiência neste contexto. São eles: a exclusão, a segregação e a integração. (ANTUN, 2018).

Esses paradigmas emergem de etapas históricas distintas observadas ao longo de séculos em nível internacional e particularmente no Brasil. Revelam modelos de estrutura da deficiência aplicados em cada época e mostram o entendimento de que a deficiência tem sido percebida como uma estrutura constituída por fatores do corpo humano, segundo Sassaki (2012).

Discorre Sassaki (2012) que tais fatores, como: anomalias, lesões e máformação (para exemplificar) por estarem contidos no próprio corpo dos indivíduos são confundidos com doenças e desta forma constitui-se historicamente uma ideia de que deficiência e doença seriam a mesma coisa. Daí o entendimento e a necessidade de adoção do modelo médico para o tratamento do deficiente.

Os modelos de estrutura da deficiência reúnem uma construção conceitual própria para a compreensão da deficiência e sua interação com o meio. São pressupostos aplicados, principalmente, aos processos educativos. Emergem em períodos distintos e sua aplicabilidade era considerada cientificamente ou moralmente razoável para a época.

Mostra-se no Quadro 2, a relação entre os paradigmas explicitados e os modelos de estrutura da deficiência revelados por Sassaki (2012):

Quadro 2: Modelos de estrutura da deficiência e suas características no contexto histórico.

Paradigma/ Etapa Histórica	Modelo de Estrutura da Deficiência	Período	Características
		Da antiguidade até meados de 1900	Negação total de direitos; privação de qualquer acesso ao ensino;
Exclusão	Modelo da Rejeição Social		Predominância de noções negativas sobre o valor social das pessoas com deficiência (noções de inutilidade ou invalidez);
	Cociai		Em culturas mais antigas, estas pessoas eram levadas à morte.
Segregação			

	Modelo Assistencialista	A partir de 1910	Confinamento das pessoas com deficiência em instituições terminais e ou, quando possível, em instituições de caridade e/ou assistencialistas; O acesso ao ensino ocorria em espaços segregados do ensino convencional; Prevalecimento de atendimento educacional filantrópico e em Institutos específicos (de acordo com a deficiência do indivíduo). Criação do Ensino Emendativo no Brasil, específico para as pessoas com deficiência e fora do ensino convencional;
		Início da década de 1940	Surgimento de serviços públicos e particulares de reabilitação física e serviços especializados; Criação das primeiras associações de pessoa com deficiência no Brasil;
Integração	Integração Modelo Médico da Deficiência		Surgimento de algumas matrículas de alunos com deficiência em escolas comuns, quando considerados aptos e/ou reabilitados (segundo critérios do modelo médico de deficiência);
			Criação das primeiras salas ou classes especiais nas escolas comuns.
Inclusão	Modelo Social da Deficiência	Década de 1990	Aceitação e reconhecimento da diversidade humana; Declaração de Salamanca (1994) Remoção de barreiras físicas, culturais e atitudinais contidas na sociedade; Acessibilidade.

Fonte: Elaborado pela Autora com base na obra de Sassaki (2012) sobre os Modelos de estrutura da deficiência.

Sob a ótica do paradigma da exclusão, o direito à educação era negado à pessoa com deficiência, em qualquer espaço. Naquele contexto, havia privação total de seu contato com o ensino. Nas palavras de Sassaki (2012, p. 2) esse modelo deixava "[...] as pessoas abandonadas à própria sorte, longe da sociedade que se considerava valorosa, normal, útil".

No período em que prevalece o paradigma da segregação, as pessoas com deficiência começam a frequentar a escola somente em espaços segregados, sob alegação de que só assim seria possível um atendimento de maior qualidade, dadas

suas condições específicas. Esses ambientes apartados foram chamados de escolas especiais.

Cabe aqui ressaltar que as práticas educacionais direcionadas a este segmento de pessoas eram aplicadas e desenvolvidas em nosso país principalmente pelas organizações filantrópicas, como as Associações Pestalozzi⁵ e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. (MAIOR, MEIRELLES, 2010).

Com relação ao período de integração, criou-se (pelo Estado) um processo de seleção de estudantes que poderiam frequentar uma sala de aula inserida dentro de uma escola comum, porém, exclusivamente destinada a pessoas com deficiência. Estes espaços dentro das escolas de ensino comum foram chamados de sala ou classe especial.

Segundo Aranha (2000, p. 3) "[...] passou-se a considerar que a pessoa diferente tem o direito à convivência social com as demais pessoas, mas para exercêlo, tem primeiro que ser ajudada a se modificar, a se ajustar." A necessidade de ajustar-se à "normalidade" era o principal requisito neste processo seletivo, em que somente os que fossem julgados capazes de se tornar o mais semelhante possível aos sujeitos ativos e úteis da sociedade poderiam adentrar.

De acordo com o levantamento realizado pelo Ministério da Educação em 2008, ocasião da criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o somatório de dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino em nosso país evidenciava, dentre outros apontamentos, a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

Neste sentido a educação inclusiva apresentava um novo paradigma, colocando à prova o papel fundamental das escolas na superação da lógica da exclusão. Frente a isso, torna-se necessário a construção de sistemas educacionais inclusivos, implicando uma transformação nos espaços escolares de forma geral, desde o contexto físico ao cultural e pedagógico.

Nas palavras de Mantoan (2003, p. 16)

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos

-

⁵ Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746 em Zurique, na Suíça. A escola idealizada pelo educador deveria ser não apenas uma extensão do lar como inspirar-se no ambiente familiar para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. O método Pestalozzi propunha o afeto como forma de impulsionar a aprendizagem autônoma na criança. (FERRARI, 2008)

com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Em mesmo sentido Oliveira e Leite (2007, p. 514) afirmam que "[...] concretizar a ideia de um sistema educacional inclusivo exige um planejamento bastante complexo, que engloba desde as ações a serem implementadas no macrossistema", até as ações pontuais no cotidiano da sala de aula.

Ambas as autoras concordam que só é possível um sistema efetivamente inclusivo quando as políticas elaboradas e as práxis cotidianas atendam a toda a diversidade de alunos presentes nas escolas, com ou sem algum tipo de deficiência. (MANTOAN, 2003; OLIVEIRA, LEITE, 2007).

Contudo, a história do ensino para as pessoas com deficiência em nosso país percorreu um caminho de desprezo e preconceito ao longo de décadas. A concretização de políticas públicas pensadas para estas pessoas como se vê na contemporaneidade foi evoluindo paulatinamente com as reivindicações dos movimentos organizados pelos próprios deficientes e pela conscientização da sociedade sobre a deficiência.

De acordo com Jannuzzi (2006) as pessoas com deficiência passaram por diferentes fases para serem aceitas na sociedade e por este motivo demoraram a ter acesso a uma proposta educacional. O acesso das pessoas com deficiência a algum tipo de ensino iniciou-se apenas no século XX e era restrito às instituições criadas para este segmento.

A necessidade de ajustar-se à normalidade alinha-se às concepções do modelo médico da deficiência, visto como um modelo reabilitador. Sobre isso, Barnes (2002, p. 104) explica que

La rehabilitación es tanto una filosofía como una práctica diseñada para erradicar o minimizar el problema de la deficiencia, capacitando a la persona con alguna discapacidad a funcionar física, social y psicológicamente en el nivel más alto que les sea posible alcanzar. Em otras palabras, las personas con discapacidad se ven convertidas em objetos que hay que curar, tratar, entrenar, cambiar y normalizar de acuerdo a una serie particular de valores culturales.

Esclarece Antun (2018) que tanto no período de segregação como no da integração, os serviços educacionais disponibilizados, então, eram desenvolvidos pela área da educação especial, estruturada como uma modalidade substitutiva do ensino comum.

Ao longo dos anos, a construção social sobre a deficiência assim como a construção das próprias políticas públicas foi se modificando. O desenvolvimento de uma nova concepção sobre a deficiência faz emergir modelos mais humanizados. A partir deles, novas estratégias de atuação começam a se estabelecer na sociedade, conjuntamente com o movimento e ações de organismos internacionais e das próprias pessoas com deficiência pela efetivação de seus direitos.

Essas construções perpassam desde um cenário de total abandono (segregação) para a prestação de cuidados básicos por instituições filantrópicas e também governamentais (segregação) ao atendimento à educação e à reabilitação (integração) até a conquista de seus direitos.

Segundo Bastos e Silva (2015, p. 137):

[...] aos poucos, foram sendo evidenciadas conquistas como resultado de reivindicações encaminhadas por entidades representativas e movimentos sociais, com a participação ativa de pessoas com deficiência e suas famílias. Entre os direitos sociais conquistados destaca-se o direito à educação inclusiva.

Segundo Sassaki (2009, p. 10) a "inclusão, como um paradigma de sociedade, é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana", em uma perspectiva inclusiva que abrange uma ampla diversidade de características como: raça, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência, entre outras.

O conceito de inclusão elucidado por Romeu Sassaki (2009) reforça uma abordagem conhecida como modelo social da deficiência, defendido e difundido pela Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2006.

O modelo social da deficiência emerge na Inglaterra no final da década de 1970 em contraponto ao modelo médico utilizado até aquela época, o qual concebia a deficiência como um fenômeno biológico que desconsidera a interferência de fatores externos (GESSER, NUERNBERG, TONELI, 2012; FONSECA, 2013).

A abordagem da questão da deficiência como uma "[...] combinação entre uma matriz biomédica, que cataloga os impedimentos corporais, e uma matriz de direitos humanos, que denuncia a opressão, provocou o debate político e acadêmico" ao longo de décadas (FONSECA, 2013, p. 20).

O modelo social não apenas desafiou os pressupostos médicos sobre os impedimentos corporais do deficiente, mas sobretudo demonstrou o quanto o corpo não é um destino único de exclusão. (BARNES, 2002).

A existência de diferentes contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal assim como atitudes e práticas que discriminam os corpos com algum tipo de impedimento mostram a necessidade de se compreender a deficiência para além dos impedimentos patológicos e, ainda, a produção de políticas inclusivas que garantam a minimização dos efeitos negativos e discriminatórios. (BARNES, 2002; DINIZ, 2007).

Os impedimentos de ordem patológica, que se manifestam nas condições e possibilidades de participação e limitações de cada sujeito, dadas as características de deficiência, por si só não podem ser consideradas suficientes para explicar o quadro na sua totalidade. (BARNES, 2002; DINIZ, 2007; FONSECA, 2013).

Nas palavras de Diniz (2007, p. 11) "[...] essa passagem do corpo com impedimentos como um problema médico para a deficiência como o resultado da opressão é ainda inquietante para a formulação de políticas públicas e sociais".

O processo inclusivo é também um processo de conscientização sobre a diversidade da vida humana, e adaptação para a convivência com esta diversidade. Nesse aspecto, a sociedade como um todo deve favorecer este processo, tanto em espaços públicos de convivência como nas relações. Portanto, as mudanças ocorrem principalmente no contexto social e nisso reside a diferença de significado entre os termos inclusão e integração, segundo afirma Aranha (2000).

Segundo o autor:

Quando se fala em integração, apesar de aparentemente estar se falando do direito de igualdade, na realidade está se atribuindo quase que exclusivamente à pessoa com deficiência a responsabilidade por sua segregação (atribuída a sua "incompletude"). Por consequência, fala-se, ainda, da necessidade de se alterar, ajustar, mudar a pessoa com deficiência, para que ela possa, então, conviver com os demais de forma integrada, o que por si só, caracteriza a desigualdade real (ARANHA, 2000, p. 4).

Para possibilitar o processo inclusivo, os sistemas sociais comuns - entendidos como os espaços em que as práticas governamentais executadas garantem o pleno exercício dos direitos fundamentais das pessoas, considerando o modelo social da deficiência – aqueles sistemas devem ser concebidos a partir e conjuntamente à participação dos próprios sujeitos, para que haja as adequações condizentes a suas necessidades, para além da integração. (SASSAKI, 2009).

Contudo, para que sejam possíveis as adequações necessárias aos espaços e aos serviços ofertados pelo governo, as políticas públicas devem ser pensadas e implementadas com base no conceito de acessibilidade, conforme orienta a Resolução da ONU n.º 48/96, já mencionada anteriormente.

Tem-se que a utilização do termo "acessibilidade" no contexto da deficiência há algumas décadas restringia-se ao ambiente físico e designava a eliminação de barreiras na sociedade apenas de ordem arquitetônica.

A amplitude da utilização do termo deu-se gradualmente e a partir da década de 1980, sobretudo a partir de 1981 – declarado pela ONU o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (AIPPD). Mudanças não só estruturais, mas também culturais foram, paulatinamente, ocorrendo sobre a forma de olhar a deficiência. (SASSAKI, 2003).

Discorre o autor que é neste contexto que surge a percepção de que a acessibilidade era mais do que construir prédios ou rampas. Alcançar condições de acessibilidade significa conseguir a equiparação de oportunidades em todas as esferas da vida. (SASSAKI, 2003).

De acordo com a Resolução n.º 48/96 da ONU tem-se que há desvantagens – perda ou limitação de possibilidades – observadas no meio ambiente em que vivemos. A norma ressalta que há "defeitos de concepção do meio físico envolvente e de muitas das atividades organizadas no seio da sociedade, tais como a informação, a comunicação e a educação [...]" que impedem a plena e igual participação das pessoas com deficiência. (FADERS, 2018).

Ampliando-se as discussões sobre inclusão e acessibilidade Romeu Sassaki⁶ apresenta em suas obras "Inclusão: Construindo uma sociedade para todos" (2006), "Inclusão no lazer e turismo em busca da qualidade de vida" (2003) e "Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação" (2009), uma profunda discussão sobre os preceitos que envolvem a acessibilidade e a desconstrução de barreiras a serem consideradas neste processo.

-

⁶ Romeu Kazumi Sassaki é considerado o maior pesquisador brasileiro atuante sobre a educação, autonomia e direitos das pessoas com deficiência. Possui uma carreira extensa, que acumula diversos livros e cria seu legado como "pai da inclusão no Brasil". Além dos diversos artigos publicados em revistas especializadas, coleciona também artigos internacionais e livretos sobre terminologias e nomenclaturas inclusivas. Desenvolvendo conceitos sobre a educação para pessoas com deficiência, propagou a educação inclusiva no Brasil. Fonte: Câmara Paulista para Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2018.

As barreiras existentes na sociedade, segundo o autor podem ser observadas a partir de seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Podem estar contidas em espaços públicos ou nos serviços de forma geral, bem como no comportamento das pessoas ante a deficiência.

As barreiras observadas por Sassaki (2009) são descritas a seguir:

- a) barreiras arquitetônicas: são as barreiras físicas, que impedem a circulação e o uso independente de determinados bens ou serviços públicos pelos indivíduos;
- b) barreiras comunicacionais: referem-se aos meios de comunicação entre pessoas, utilizados ou colocados à disposição, podendo ser verbal ou escrita;
- c) barreiras metodológicas: são aquelas observadas nos métodos de ensino, que impedem o desenvolvimento e a maximização do potencial dos alunos;
- d) barreiras instrumentais: aquelas que se referem à adequação de instrumentos, ferramentas e utensílios;
- e) barreiras programáticas: consideradas as barreiras embutidas nas políticas públicas; e
- f) barreiras atitudinais: são aquelas colocadas a partir dos preconceitos, dos estereótipos e das discriminações contidas na sociedade, referentes à deficiência.

Em sua concepção, a acessibilidade é uma qualidade que deve estar contida nos processos inclusivos e em todos os contextos da atividade humana, pois beneficia a todas as pessoas, com deficiência ou sem deficiência. (SASSAKI, 2003, 2006, 2009).

Os estudos desenvolvidos por Sassaki - baseados em Importantes documentos e tratados internacionais desenvolvidos principalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) - contribuíram profundamente para o entendimento dessas barreiras e serviram como base para a ampliação das discussões e das práticas que envolvem a acessibilidade, tanto nas pesquisas científicas quanto nas políticas públicas.

Neste sentido, pode-se citar a tese de Costa (2016) cujo título é "Escola Inclusiva e Acessibilidade Plena: Ambiências Escolares de Educação Profissional e Tecnológica Experienciadas por Alunos com Deficiência Visual" a qual amplia as dimensões apresentadas por Sassaki para o contexto da educação conforme mostra o quadro elaborado pela autora, a seguir reproduzido:

Quadro 3: Reprodução do quadro "Dimensões da acessibilidade" de Costa (2016, p. 54), baseada na obra de Sassaki (2009).

Dimen- sões	Eliminação de barreiras	Contexto da educação
Acessibilidade arquitetônica	Barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.	Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobilias e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.).
Acessibilidade comunicacional	Barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).	Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc.
Acessibilidade metodológica	Barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).	Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc. Todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas []. Os familiares terão uma participação importante ao ajudar os professores e técnicos a identificarem os níveis de desenvolvimento das inteligências de seus filhos.
Acessibilidade instrumental	Barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.).	Adaptação da forma como alguns alunos poderão usar o lápis, a caneta, a régua e todos os demais instrumentos de escrita, normalmente utilizados em sala de aula, na biblioteca, na secretaria administrativa, no serviço de reprografia, na lanchonete etc., na quadra de esportes etc. As bibliotecas deverão possuir livros em braile, produzidos pelas editoras de todo o Brasil. Dispositivos que facilitem anotar informações tiradas de livros e outros materiais, manejar gavetas e prateleiras, manejar computadores e acessórios etc.
Acessibilidade programática	Barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.).	Revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. Sem barreiras invisíveis nos regulamentos e normas para uso dos serviços e materiais disponíveis na biblioteca.
Acessibilidade atitudinal	Preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral.	Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios. Pessoal capacitado em atitudes inclusivas para dar atendimento aos usuários com deficiência de qualquer tipo.

Fonte: Costa (2016, p. 54).

Em sua pesquisa, Costa (2016) utiliza as dimensões de acessibilidade apresentadas por Sassaki para apontar, dentro das escolas, as barreiras a serem eliminadas para a promoção da inclusão de alunos deficientes.

Em âmbito regulamentar, O Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 – apresenta em seu Artigo 3º inciso IV a conceituação sobre as barreiras a serem removidas no meio social:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança [...] (BRASIL, 2015).

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência a acessibilidade configura-se como a:

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

A acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras que impedem a inclusão de um indivíduo em um ambiente, logo a implementação das políticas inclusivas, sobretudo na área de educação, deve considerar esses preceitos.

3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

As ações implementadas pelo município de Rio Grande descritas em capítulo anterior configuram-se como "políticas públicas", razão da inclusão de uma breve abordagem sobre o tema, visando recuperar o debate atual sobre política pública, esclarecendo a distinção entre análise e avaliação de política, além de evidenciar o debate acerca dos agentes implementadores, ou seja, no caso presente, os responsáveis pela materialização da política de educação inclusiva.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS - O ESTADO EM AÇÃO

A política pública nada mais é do que "o Estado em ação" e o referido termo designa um Estado cujo funcionamento se estrutura para a condução e implementação de políticas destinadas a suprir as demandas da sociedade, tais como: saúde, educação, moradia, segurança, geração de emprego e renda, etc. (SERAFIM; DIAS, 2012).

De acordo com Di Giovanni (2009, p. 7)

A expressão políticas públicas parece ter entrado definitivamente no vocabulário contemporâneo. Sua presença constante na imprensa, nas agendas públicas, nos documentos públicos e não-governamentais, nos pronunciamentos políticos, nas pautas de movimentos sociais, revela uma avassaladora presença do tema na vida cotidiana dos países democráticos.

Nesse movimento, há décadas as políticas públicas vêm sendo estudadas pelas ciências políticas e sociais na perspectiva de entender suas complexas relações e interações com os vários atores sociais, os jogos de poder, a proteção social; sua construção, formulação e implementação, dentre outros vieses, sobretudo a partir da presença dos ideários neoliberais que se aprofundam.

Laswell (1958), cria, na década de1930, a expressão *policy analysis* (análise de política pública) como uma forma de entender – em termos científicos – as ações empíricas dos governos e estabelecer um diálogo produtivo entre os cientistas sociais, governo e grupos de interesse.

Para Frey (2000, p. 214) a policy analysis

[...] diz respeito à análise de campos específicos de políticas públicas como as políticas econômicas, financeiras, tecnológicas, sociais ou ambientais. Entretanto, o interesse da análise de políticas públicas não se restringe meramente a aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos e implementados pelas políticas setoriais. Visando à

explanação das leis e princípios próprios das políticas específicas, a abordagem da policy analysis pretende analisar a inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política[...]

Contudo, para que seja possível compreender as dimensões que envolvem a política para sua posterior análise, torna-se importante conhecer os termos utilizados na literatura norte-americana que apresentam aspectos e sentidos distintos dos usuais na língua portuguesa.

Explica Cavalcanti (2007, p. 15) que "na língua inglesa existem termos específicos que são utilizados para referir os diversos aspectos ou dimensões que são relacionados ao que na língua portuguesa e espanhola é chamado de política".

A literatura norte-americana sobre Ciência Política diferencia três dimensões da política com os termos "polity", "politics" e "policy", sendo: a) polity – refere-se às instituições políticas; b) politics – refere-se aos processos políticos e; c) policy – refere-se ao conteúdo da política. Cabe salientar que essas dimensões da política pública são entrelaçadas e se influenciam mutuamente. (FREY, 2000).

Complementa Cavalcanti (2007, p. 18-19) que

a palavra política (polity) é utilizada para se referir à organização política de um grupo, governo ou sociedade ou a uma sociedade organizada, como uma nação, que tem uma forma específica de governo. Já a palavra política (politics) é um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução dos conflitos quanto aos bens públicos e políticas públicas (policy public, policies) podem ser "outputs", da atividade política (politics) e compreendem o conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores.

No que se refere especificamente à etapa de implementação das políticas, Frey (2000) destaca que o termo *policy* se relaciona com a dimensão prática e seus conteúdos concretos, ou seja, o resultado/impacto da política na realidade. Segundo Frey (2000) a etapa de implementação da política é o momento em que as ações estabelecidas pelos governos irão provocar resultados e impactos na sociedade. É na implementação que se transformam intenções em ações concretas.

No Brasil os estudos científicos sobre a temática concentram-se, inicialmente, na análise das estruturas e instituições ou na caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais. (FREY, 2000; SERAFIM, DIAS, 2012).

A pesquisa de Farah (2016) revela que a análise de políticas públicas se mostra presente no Brasil desde a década de 1930 e contou com a participação de diversos profissionais e de diversas áreas do conhecimento. "O desenvolvimento dessa

atividade a partir de então foi acompanhado por uma progressiva diversificação do *lócus* onde ela se desenvolve e dos atores envolvidos [...]". (FARAH, 2016, p. 964).

Contudo, a complexidade dos processos democráticos em nosso país e a diversidade de interesses sobre as políticas, tornam a prática da *policy analysis* um processo bastante desafiador.

A análise de política, segundo Serafim e Dias (2012, p. 121), "[...] constitui um conjunto de elementos que possibilita um rico olhar explicativo normativo sobre o processo de elaboração de políticas públicas." Trata-se de uma investigação aplicada à análise de atividades concretas do ente público, suas ações e seus reflexos sociais.

Intrínseca às políticas públicas – e m foco de análise – estão valores individuais e o poder decisório do gestor/administrador público que, para França (2016), podem apresentar um conjunto de ações e algumas omissões, no intuito de não envolver-se ou desenvolver determinada ação.

O reconhecimento de que valores e interesses dos atores envolvidos com a elaboração da política pública (em particular, com o momento da conformação da agenda) constituem elementos essenciais desse processo, sendo uma das premissas básicas dos estudos de análise de política e, portanto, foco de particular atenção dos trabalhos desenvolvidos no âmbito desse campo. (SERAFIM, DIAS, 2012, p. 126).

A importância desta análise está na possibilidade de compreender a conformação e materialização das políticas públicas e suas complexidades, sejam elas nacionais, estaduais ou municipais. Outrossim, ao direcionar a análise também ao comportamento dos atores sociais e ao processo de formulação da agenda e da política, busca entender o porquê e para quem aquela política foi elaborada, compreendendo não apenas o seu conteúdo em si. (SERAFIM, DIAS, 2012).

Partindo dessas colocações, cabe ressaltar a importância da *policy analysis* no contexto brasileiro, como uma vertente de pesquisa da Ciência Política capaz de evidenciar se os resultados de uma determinada política (e suas inter-relações) vêm produzindo efeitos positivos, negativos; se impactam ou não em determinado contexto/área de ação.

Torna-se oportuno e relevante analisar as contribuições que determinadas políticas podem trazer para a solução de problemas específicos e se estas soluções podem ser reproduzidas. No contexto desta tese, torna-se oportuno analisar se as políticas educacionais estabelecidas pelo município estão sendo implementadas de acordo com as regulamentações existentes, se proporcionam efetivamente um

ambiente escolar inclusivo, e o papel dos atores envolvidos com o processo educativo inclusivo.

É importante destacar que este estudo se situa no campo da análise de política, não se confundindo com avaliação. A distinção entre análise da política e avaliação da política se torna necessária visto ocorrer uma frequente confusão entre os dois termos. (FRONZA, NOGUEIRA, 2015). Destaca-se, inicialmente que, no campo da política, tanto a análise quanto a avaliação de políticas públicas possuem considerável importância. A transparência e os impactos sociais são assuntos relevantes e que se mostram presentes na pauta de interesses de diversos atores sociais, assim, neste sentido, avaliação e análise tornam-se complementares.

"A diferença semântica entre os termos "análise" e "avaliação", muitas vezes, faz com que os "leigos" - mas também pesquisadores dedicados ao estudo das políticas públicas - entendam os dois conceitos como sinônimos" (SERAFIM, DIAS, 2012, p. 126).

Os autores explicam que por este motivo vários trabalhos publicados, identificados como sendo de análise e reflexão de políticas, tratam na verdade sobre processos de avaliação, que constituem exercícios bastante diferentes.

Nas palavras de Fronza e Nogueira (2015, p. 110) "A avaliação preocupa-se com o alcance dos objetivos, resultados e procedimentos adotados durante a implementação de planos, programas e projetos, tendo como referência o proposto e o executado." Complementam que a avaliação é um ato de aferição das ações públicas, ou seja, se atenderam aos objetivos pré-definidos.

Complementam Serafim e Dias (2012) que o avaliador ocupa-se com a apreciação dos resultados da política, buscando averiguar a eficiência, eficácia e efetividade das ações, programas ou projetos, comparando sempre as metas propostas e os resultados encontrados.

Com relação à análise de políticas públicas, Cavalcanti (2007) apoiando-se em Dye, afirma que a análise não se detém unicamente sobre a ação do estado, mas sim porque fazem e quais as consequências da ação estatal.

Outrossim, segundo Serafim e Dias (2012, p. 127) uma outra importante contribuição dos estudos desenvolvidos no campo da análise de política, seja "a compreensão de "como os governos fazem" ou, em outras palavras, como se desdobram os processos políticos que conformam as políticas públicas e, por extensão, o próprio Estado".

Cavalcanti (2007) afirma que o enfoque da análise de política contempla: a) a descrição do conteúdo da política; b) a análise do impacto das forças econômicas e forças políticas; c) a investigação sobre o efeito dos vários arranjos institucionais e processos políticos; e d) a avaliação das consequências das políticas públicas na sociedade. Outrossim, afirma que o enfoque da análise de políticas possui um caráter: descritivo, prescritivo e normativo.

Neste sentido, percebe-se que a análise envolve procedimentos mais complexos do que a avaliação e exige um posicionamento ideológico claro por parte do analista.

"A Análise de Política enfatiza aspectos como os valores e os interesses dos atores que participam do jogo político, a interação entre eles, a arquitetura de poder e a tomada de decisões [...]". (SERAFIM, DIAS, 2012, p. 127).

Observa-se que enquanto a avaliação propõem-se a uma averiguação *ex-post* da política pública, a análise de política envolve-se com a apreciação de todo o processo conjuntamente, ou de partes deste processo de forma particular, como a análise do processo de implementação de uma determinada política pública. Na proposta por esta tese, a análise da implementação de políticas educacionais de atenção à pessoa com deficiência.

Na necessidade de elucidar as características do processo de implementação de políticas públicas, suas entraves e seus progressos, várias discussões e pesquisas foram estabelecidas em âmbito internacional e mais recentemente em nosso país. Contudo, observa-se uma grande lacuna de estudos empíricos sobre a fase de implementação, seus diversos atores e fatores que a influenciam. (LOTTA, 2010).

Contudo, esclarece Dye (1984) que a definição de política pública é um pouco mais complexa, pois todas as ações que o Estado escolhe não fazer também devem ser consideradas como uma política. Logo, a omissão tomada pelos governos sobre determinadas demandas deve também ser considerada como parte desse conceito.

Em um contexto de Estado Capitalista Neoliberal, em que as políticas públicas se inserem na contemporaneidade, nas palavras de Serafim e Dias (2012, p. 123) "[...] a forma específica assumida pelo Estado capitalista e as relações que estabelece com a sociedade são tão complexas e imbricadas quanto os fios de uma teia de aranha". Referem-se às idiossincrasias de uma sociedade – seus grupos de interesse - e seu contexto histórico, com suas diferentes necessidades.

Ainda, estas relações estabelecidas entre ambos (Estado-Sociedade) "[...] são dinâmicas, pois estão sempre em transformação, de acordo com os processos mais amplos de cada momento histórico." E que o Estado Capitalista, por atuar em favor do capital, agirá "[...] sempre no sentido de balizar os conflitos entre capital e trabalho e tende, invariavelmente, a beneficiar o primeiro em detrimento do segundo" (SERAFIM, DIAS, 2012, p. 123).

Percebe-se então, que dependendo dos interesses eleitos pelo Estado como prioritários estes poderão ser articulados e inseridos nos planos políticos, para posteriormente se transformar em uma política pública.

A esta inserção nos planos de governo, a literatura sobre análise de políticas chama de "formação da Agenda Política de Governo". É por meio da formação da Agenda que os governos estabelecem suas políticas públicas.

Segundo Cavalcanti (2007, p. 181):

A construção da agenda é o processo pelo qual os assuntos chegam à atenção do governo e o seu estudo tem como objetivo compreender como surgem as demandas por uma política, como elas são articuladas por atores específicos e de que maneira emergem na agenda do governo. A construção da agenda ou mais propriamente a inclusão ou não de um determinado assunto na agenda de governo revela o fato de que em função da assimetria existente na distribuição do poder, nem todas as questões se transformam em assuntos que serão objeto da ação governamental.

Logo, entende-se que as demandas que integram a agenda política são estabelecidas como resultado de inúmeras articulações entre diferentes atores e instituições, mostrando assim uma ampla e acirrada disputa de interesses.

Parente (2018, p. 420) esclarece que "[...] vários elementos podem interferir na inclusão, exclusão e manutenção de determinadas questões na agenda: recursos financeiros, recursos humanos, vontade política e pressão dos meios de comunicação".

Especificamente sobre a área educacional, afirma Parente (2018) que em nosso país, devemos considerar a existência de diferentes tipos de agendas nesta área, pois tratando-se de um país federativo, algumas agendas podem ser articuladas entre os entes – federais, estaduais e municipais - e em determinadas ocasiões podem se contrapor.

A construção da agenda política é considerada pela literatura sobre análise de políticas públicas, a primeira etapa para análise do Clico da Política. Este, de acordo

com Cavalcanti (2007) está dividido em fases: agenda, formulação, implementação e avaliação.

Nas palavras de Cavalcanti (2007, p. 169) o ciclo pode ser considerado "[...] um dispositivo analítico para o estudo de uma dada política, intelectualmente construído, para fins de modelação, ordenamento, explicação e prescrição de processo de elaboração de política".

A formulação de políticas públicas envolve um conjunto de princípios e normas que orientam a ação do Estado e que norteiam as relações (mediações) entre os atores do poder público (gestores, servidores, etc.) e os atores da sociedade civil (indivíduos, instituições, representações, etc.). (FRANÇA, 2016).

Seguindo as etapas apresentadas, tem-se que após a construção da Agenda política e da formulação das metas estratégicas que darão conta das demandas, inicia-se o processo de implementação das políticas públicas estabelecidas.

Segundo Frey (2000) a etapa de implementação da política é um momento em que as ações estabelecidas na etapa de formulação irão provocar resultados e impactos na sociedade. É na implementação que se transformam intenções em ações concretas.

As decisões tomadas no período de formulação das políticas nem sempre são executadas (via implementação da política) da forma desejada ou prevista. Sobre esta problemática, os pesquisadores Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 182) esclarecem que

Muitos pesquisadores de política pública ignoraram ou minimizaram a importância das armadilhas que cercavam esse estágio do ciclo político, pressupondo que, tão logo alguma decisão fosse tomada, o braço administrativo do governo simplesmente a levaria a termo.

Explicam que essa visão começa a mudar a partir da publicação de um importante estudo sobre implementação de programas federais, realizado por Pressman e Wildavsky, (1973). O estudo analisava a implementação de programas de criação de empregos em Oakland – Estados Unidos, e identificou que sua execução não estava de acordo com os termos previstos pelos *policy-makers*⁷. A conclusão a que se chegou por meio deste estudo - e também por outros citados pelos

⁷ Termo utilizado para referir-se aos "responsáveis políticos" ou "responsáveis pela política" (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

autores, como: Van Meter e Van Horn (1975) e Bardach (1977) - foi que a "raiz" do problema estava na maneira que o programa foi implementado.

A partir das pesquisas realizadas na década de 1970 sobre a implementação na área das Ciências Políticas, Howlett, Ramesh e Perl (2013) afirmam que as mesmas se viram enredadas em uma disputa de foco sobre descrição e análise da temática, por meio de debates sobre "top-down" e "bottom-up".

Sobre a implementação de políticas de processo "top down", vários estudos produzidos nesta perspectiva afirmavam que se tratava de um processo de implementação bem sucedido, pois assegurava mecanismos de eficácia aos agentes envolvidos no processo, de acordo com o definido pelos agentes públicos que ratificaram a política. Ou seja, o que era definido inicialmente era implementado tal qual. (HOWLETT, RAMESH, PERL, 2013).

Nas palavras de Lotta (2019, p. 15) "[...] essa primeira geração, principalmente baseada nos Estados Unidos, se propunha a olhar o processo de implementação de cima para baixo, ou seja, tendo como referência os objetivos previamente propostos (democraticamente)[...]". A partir deste olhar buscava-se encontrar qual camada burocrática teria pervertido os objetivos propostos pelo governo.

Em contraposição à perspectiva do *top down*, desenvolveu-se uma corrente analítica que buscou compreender o processo de implementação sob outro foco. Essa é a segunda geração de estudos de implementação chamado de *bottom up*. (LOTTA, 2019).

A abordagem *bottom-up* examinava cuidadosamente as ações dos agentes públicos implementadores, partindo do entendimento de que a eficácia decorria do comportamento destes indivíduos. O termo *"street-level bureaucrats"*, traduzido para a língua portuguesa como "burocratas da linha de frente" ou "burocratas do nível de rua", referia-se a estes agentes. (HOWLETT, RAMESH, PERL, 2013; LOTTA, 2010).

A abordagem *bottom up* preocupa-se em compreender a política da forma como ela é na realidade. Segundo a autora, para esses autores filiados a esta perspectiva a implementação não é falha. "As políticas públicas são compostas por múltiplos processos e são atividades contínuas que exigem tomada de decisão. A implementação é apenas uma parte desse processo e ela também exige decisões". (LOTTA, 2019, p. 16).

Para Cavalcanti (2007) deve-se considerar também que além do envolvimento dos burocratas na realização concreta das ações propostas, existem pressões

exercidas por outros atores políticos e sociais capazes de afetar a implementação das políticas, ou seja, considera-se que pressões externas de grupos de interesse podem, de alguma forma, também intervir nesta etapa.

Verifica-se na fase de implementação das políticas, diferentes formas de exercício do poder político por parte dos burocratas na distribuição e redistribuição de poder, assim como conflitos nos processos de execução das políticas, o que resulta na necessidade de adaptações ao longo do processo a fim de atender aos resultados. (CAVALCANTI, 2007).

Explica Lotta (2019, p. 23) que

Os burocratas de nível de rua têm como papel transformar políticas abrangentes (muitas vezes ambíguas e contraditórias) em ações práticas dentro de contextos com situações imprevisíveis e recursos escassos. Ou seja, é um trabalho altamente criativo, imprevisível e potencialmente incontrolável. E eles fazem tudo isso exercendo o que a literatura denomina de discricionariedade, que é a margem de liberdade para tomada de decisão que os burocratas de nível de rua possuem [...] Esses funcionários sofrem cotidianamente a controvérsia da ação estatal, na medida em que são, ao mesmo tempo, pressionados pelas demandas de serviços a aumentarem eficiência e responsividade; e pressionados pelos usuários do serviço para terem um tratamento individualizado e resolutivo.

Afirma que "[...] nessa dinâmica, pode-se detectar uma diversidade de interesses e jogos de poder, envolvendo diferentes atores, poderes públicos (executivo e legislativo), instituições (públicas e privadas)". (CAVALCANTI, 2007, p. 216).

O processo de implementação de políticas públicas configura-se como uma etapa bastante complexa, considerando os diferentes contextos de implementação e as inúmeras pressões políticas e sociais que decorrem deste processo, tornando sua análise bastante desafiadora em termos científicos.

Atualmente estamos situados na quarta geração de estudos sobre implementação. "Essa geração é marcada por múltiplos modelos e formas distintas de análise sobre o objeto e por produções disseminadas em vários países e continentes." (LOTTA, 2019, p. 17).

3.2 O PERCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência data da época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854,

atual Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi em 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE; E em 1955, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. (BRASIL, 2008).

Em 1934, o governo federal institui o ensino Emendativo por meio do Decreto nº 24.794/34. Tratava-se de um sistema de ensino paralelo ao sistema educacional geral consubstanciando-se em um modelo educacional concebido especificamente para as pessoas com deficiência tendo como objetivo a adaptação desses sujeitos ao meio social.

Contudo, os fundamentos para assistência educacional de pessoas com deficiência de forma ampla são estabelecidos legalmente no país a partir da primeira Lei de Diretrizes Básicas - LDB em 1961, sancionada pelo Presidente João Goulart. A LDB n° 4.024/1961, em seu artigo 1° trata dos fins da educação:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; [...] g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961).

Enfatiza-se no texto legal, entre outros aspectos, a condenação ao tratamento desigual e quaisquer tipos de preconceito de classe ou raça, no âmbito educacional.

No discorrer do texto da referida LDB n° 4.024/1961 identifica-se pela primeira vez a preocupação do governo com a educação de pessoas com deficiência tratadas pela Lei como "excepcionais". Em seu Título X - Da Educação de Excepcionais – apresenta-se no art. 88: "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". (BRASIL, 1961, art.88).

E art. 89: "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções". (BRASIL, 1961, art.89).

A partir da edição desta LDB já se verificavam suaves mudanças no sistema geral de educação no país. Porém o acesso e a integração destas pessoas ainda necessitavam de regulamentações mais detalhadas.

Neste período, o país passava por transformações de ordem econômica e social: urbanização, industrialização e desenvolvimento econômico, mantendo o foco nos interesses da burguesia da época. Com esse movimento, a atenção para o ensino mostra-se orientada para a formação de cidadãos atuantes no processo político nacional, deixando em segundo plano as discussões sobre qualidade de ensino. (COTRIM, 1987).

Na década seguinte tem-se a edição da Lei nº 5.692/1971 que estabelece um detalhamento mais específico sobre a educação de pessoas com deficiência. Discorria em seu art. 9°:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.(BRASIL, 1971, art.9)

A partir desta normativa, observa-se um esforço inicial por parte das escolas em oferecer atendimento diferenciado e especializado aos alunos que apresentassem algum tipo de deficiência. Inicia-se, assim, o processo de criação das chamadas "Classes Especiais". Há nesta década um movimento de integração, no qual as instituições ou as classes especiais passaram a preparar essa população para a adaptação à sociedade. (JANUZZI, 2006).

A garantia da educação como direito universal – para todos os cidadãos indistintamente - passou a ser reconhecida no Brasil apenas com a promulgação da Constituição Federal da República de 1988 – CF/88. O artigo 208 da CF/88 assegura como dever do Estado, dentre outros aspectos, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, as escolas públicas e privadas devem ser estruturadas para receber todos os alunos e promover a todos a mesma possibilidade de aprendizado, passando a adaptar seus planos pedagógicos para tal.

De acordo com Maior (2017, p. 32-33)

O conjunto das leis brasileiras destinadas aos direitos das pessoas com deficiência é reconhecido como um dos mais abrangentes do mundo. Antes da Constituição Federal de 1988 não havia normas sobre as pessoas com deficiência, à exceção de regulamentos da Educação Especial e da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Os direitos gerais e específicos do segmento encontram-se distribuídos em vários artigos constitucionais. A política de inclusão, a acessibilidade, as garantias para surdos, cegos e pessoas com baixa visão têm leis próprias. Outra parte importante dos direitos está inserida, de forma transversal, na legislação geral da saúde, educação, trabalho, proteção social [...]

No ano seguinte, tem-se o marco regulatório sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, por meio da Lei nº 7.853/1989. Em seu artigo 1º ficam "estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva integração social". A referida Lei institui ao Poder Público e seus órgãos o dever de assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, entre eles: à educação, à saúde e outros que lhes proporcionem bem-estar pessoal, social e econômico.

Especificamente sobre a educação a Lei nº 7.853/1989 estabelece em seu artigo 2º Parágrafo único: "o tratamento prioritário e adequado aos portadores de necessidades especiais". A referida regulamentação prevê especificamente o acesso ao ensino de 1º e 2º graus.(BRASIL, 1989)

Em 1994, impulsionados pela Declaração de Salamanca (considerada uma estratégia global de educação e um consenso mundial sobre as futuras orientações da educação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais), a Portaria do Ministério da Educação - MEC n° 1.793/94 faz recomendações para a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes da área de ensino. (MEC, 1994).

Em 1996 estabeleceu-se a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação n° 9394/96 que trata de forma mais específica a educação para o segmento das pessoas com algum tipo de deficiência, apresentada em seu capítulo V, chamada de Educação Especial.

Conforme o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

A educação especial tem como público-alvo todos os indivíduos – jovens ou adultos - com alguma deficiência, devendo ser ofertada em escolas do ensino regular ou instituições especializadas, sendo estas últimas aplicáveis a tipos de deficiências severas em que as escolas regulares não estejam preparadas para dar suporte às condições específicas dos alunos.

A educação especial é então implementada pela rede de ensino do país com base na utilização de práticas pedagógicas em atenção específica às limitações que a pessoa com deficiência apresentar no contexto do ensino escolar. Logo não há um papel integrador do sujeito já que a educação especial pode ser aplicada fora da rede de educação regular.

Esta situação se modifica apenas com a implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no ano de 2008, que impulsiona o ensino inclusivo, promovendo a convivência e a aproximação entre todos os alunos, independentemente de suas limitações.

Em 1999 é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE⁸ no âmbito do Ministério da Justiça pelo Decreto 3.076/1999, revogado em dezembro do mesmo ano, pelo Decreto n° 3.298/99. Este Decreto dispõe especificamente sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Por meio do mesmo, a "educação especial" passa a ser considerada como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

Na década de 2000 foram observados, em nossos países, notórios avanços em termos de regulamentação para pessoas com deficiência e educação inclusiva, os quais impactaram diretamente em sua vida cotidiana. Em 2002, por meio da Lei nº 10.436/02 que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras - o país reconheceu a língua de sinais como o meio legal de comunicação e expressão bem como outros recursos de expressão a ela associados a serem utilizadas no meio educacional. Ainda, a Portaria do MEC nº 2.678/02 aprovou o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa e passou a recomendar o seu uso em todo o território nacional.

-

⁸ No ano de 2010 ocorre uma ratificação no nome do CONADE por conta da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência da ONU e passa a chamar-se Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O Conselho passa a fazer parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

Estabeleceu também as normas para a sua utilização e ensino, bem como a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades do sistema de ensino.

No ano seguinte, em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O intuito é transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, capazes de promover um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros. As ações desse programa são voltadas à garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à organização do atendimento educacional especializado - AEE e à promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Decreto nº 5.296 estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, além de conferir-lhes atendimento prioritário e/ou diferenciado em espaços públicos.

Também estabelece em seu Art. 4º que o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, bem como os Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal e as instituições que representem as pessoas com deficiência poderão acompanhar e sugerir medidas para o cumprimento do Decreto.

No tocante ao atendimento diferenciado, conforme Art. 6º, § 1º inclui-se dentre outros:

- I assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis;
- II mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT;
- III serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento;
- IV pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, bem como às pessoas idosas;
- V disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- VI sinalização ambiental para orientação das pessoas referidas no art. 50; VII - divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário das
- pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- VIII admissão de entrada e permanência de cão-guia ou cão-guia de acompanhamento junto de pessoa portadora de deficiência ou de treinador nos locais dispostos no caput do art. 50, bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo, mediante apresentação da carteira de vacina atualizada do animal; e
- IX a existência de local de atendimento específico para as pessoas referidas no art. 50. (BRASIL, 2004, art. 6).

A acessibilidade é tratada e estabelecida de forma ampla neste decreto, conferindo ao poder público a obrigatoriedade de medidas de acessibilidade em todos os seus espaços públicos (em todas as suas áreas) que perfazem suas instalações físicas e edificações, ampliando o conceito para os serviços, as comunicações e as tecnologias.

Em 2006, com o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, suas orientações passam a ser referência para a criação de políticas inclusivas em vários países, sobretudo no Brasil.

Com o intuito de estruturar e nortear os serviços de AEE, cria-se o Decreto nº 6.253/2007 e posteriormente o Decreto nº 6.571/2008, os quais apresentaram os objetivos do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, bem como a necessidade de capacitação de professores para atuarem nas SRM. Em 2011, o Decreto nº 7.611 apresenta novos parâmetros e garantias para o estabelecimento do AEE.

O Brasil regulamentou a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" em 2008, publicada pelo Ministério da Educação - MEC. De acordo com as diretrizes da nova política, a educação para pessoas com necessidades educativas especiais é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino.

No contexto da deficiência, reconhece-se que muitas pessoas apresentam dificuldades de aprendizagem e necessitam de apoio durante a sua escolarização. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, 2008, p. 1).

-

⁹ A sala de recursos multifuncionais – SRM é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, conforme estabelece a Portaria Normativa MEC nº- 13/2007 em seu artigo 1°, parágrafo único.

Esclarece Mantoan (2018, p. 9) que "[...] à época em que a PNEEPEI foi implantada (2008) a Educação Especial brasileira estava defasada em relação ao modelo de entendimento da deficiência porque sequer adotava o Modelo Social".

Nas palavras da autora "[...] ainda nos anos 2000, as práticas e a organização dos sistemas de ensino se baseavam no Modelo Médico/Integracionista. A PNEEPEI tirou o Brasil de um atraso de mais de 30 anos, ao adotar a matriz teórica do Modelo Social". (MANTOAN, 2018, p. 9-10).

Nesse cenário, as convenções e tratados internacionais pactuados até aquela época buscavam impulsionar novas ações que garantissem a promoção da igualdade de condições para todos, o que fez emergir o estabelecimento de programas que dessem suporte (financeiro, técnico e estrutural) ao ensino das pessoas com deficiência.

Outro importante avanço nas políticas educacionais inclusivas ocorreu em 2011 com a implementação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), o qual estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo – em todos os níveis - e apresenta quatro eixos de abrangência: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde. Com o intuito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência apresenta-se o Estatuto da Pessoa com deficiência, através da edição da Lei nº 13.146/2015.

Especificamente sobre o direito à educação, o Estatuto assevera em seu artigo 27 que: "a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos [...]".(BRASIL, 2015, art.27).

Em seu artigo 28 o Estatuto discorre sobre as incumbências do setor público, atribuindo ao governo federal o dever de "assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar todo os sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida".(BRASIL, 2015, art.28).

O Estatuto da Pessoa Portadora de Deficiência torna-se um marco regulatório que traduz a responsabilidade do poder público com estes indivíduos perante a adoção de medidas individualizadas e coletivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o

acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino no país.

No ano de 2016 inicia-se o cenário de retrocesso no modo de pensar politicas inclusivas no Brasil, aliado às políticas de cortes de recursos financeiros - conforme Proposta de Emenda Constitucional (PEC n° 55) aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 2016 e posteriormente transformada em Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual autoriza o congelamento dos gastos primários (saúde e educação, por exemplo).

Aprofunda-se este cenário com o Decreto Nº 9.759/2019, assinado pelo Presidente da República Jair Bolsonaro, que encerra conselhos, comitês, comissões, grupos, juntas, equipes, mesas, fóruns, salas e qualquer outra denominação dada a colegiados que não tenham sido criados por lei. Desta forma, extingue-se o CONADE, o qual estava acoplado ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

Essas ações atingem negativamente as políticas nacionais de educação, assim como todas as políticas inclusivas até então estabelecidas, tanto em termos de subsídios financeiros para sua implementação e execução, quanto na própria formulação e monitoramento dessas políticas, no nível federal, estadual e municipal, dentro da modalidade de ensino de incumbência de cada ente.

Em 2018 realiza-se em Brasília uma reunião convocada pelo Ministério da Educação organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI para uma nova proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. (MANTOAN, 2018).

A referida proposta busca atualizar as diretrizes fundamentais da PNEEPEI e formular uma nova política para a educação especial no país, inclusive propõe a retirada do termo "na Perspectiva da Educação Inclusiva" da nomenclatura da nova política. (MANTOAN, 2018).

A nova proposta do MEC vem causando ao longo dos últimos anos inúmeras manifestações contrárias às suas diretrizes por parte de movimentos sociais, pesquisadores, intelectuais e pelo próprio público-alvo da educação especial, sob o argumento de que a nova proposta trará um enorme retrocesso à educação inclusiva conquistada até então. (MANTOAN, 2018, MENDES, 2020).

De acordo com Mendes (2020, p. 1)

Nos últimos dias, o Instituto Jô Clemente (antiga Apae de São Paulo) publicou os resultados de uma pesquisa sobre o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, comparando aqueles que frequentaram escolas comuns (em convívio com demais alunos) com os que estudaram em escolas especiais (que atendem exclusivamente pessoas com deficiência, de forma segregada). Segundo o estudo, as crianças em escolas comuns apresentaram maior desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, linguagem e relacionamento interpessoal. Em suma, o processo de aprendizagem e a construção da autonomia mostraram-se significativamente mais expressivos nos estudantes que tiveram acesso a escolas inclusivas.

O estudo do Instituto Jô Clemente revela a importância do processo de interação social entre os alunos, ocupando os mesmos espaços escolares, situação já comprovada há décadas por pesquisas realizadas por organismos internacionais como a ONU, em âmbito mundial.

Roseli Olhe - supervisora de Atendimento Educacional Especializado do Instituto Jô Clemente – quando entrevistada pela Agência Brasil em dezembro de 2019 afirmou que "a gente percebe o quanto essa possibilidade de estarem frequentando espaços comuns como qualquer outra pessoa é benéfico para o desenvolvimento deles, e isso a gente não pode perder de jeito nenhum".

Tal situação aumenta a preocupação sobre o retorno à segregação de tais estudantes em escolas ou classes especiais, que, de acordo com Mendes (2020), é o direcionamento proposto na revisão da PNEEPEI.

Nas palavras de Sartoretto e Sartoretto (2010, p. 1)

[...] por conta da legislação e da luta dos movimentos sociais representativos dos mais diferentes segmentos da sociedade, um número cada vez mais expressivo de alunos com deficiências está frequentando escolas comuns. Isto tem levado a uma profunda reflexão acerca do papel e da finalidade da escola, de tal sorte que, no avanço das discussões, vai se consolidando a percepção de que as diferenças na sala de aula, antes de serem um complicador, podem se tornar um fator de qualificação e de enriquecimento do ensino.

O retrocesso proposto pelo MEC "resultará em incalculáveis prejuízos às perspectivas futuras de uma significativa parcela da população que conquistou, internacionalmente, o direito à educação em escolas comuns". (MENDES, 2020, p. 1).

Para Mantoan (2018) o que tornou a PNEEPEI (BRASIL, 2008) um documento inovador e revolucionário foi seu enfoque na quebra de barreiras contidas no ambiente e não na deficiência. Desta forma "diante de tantas transformações para melhor, não há como retroceder, como mutilar os conceitos emitidos pela PNEEPEI, com o intuito

de trazer de volta ideias e práticas baseadas em um modelo de deficiência calcado exclusivamente na pessoa (Modelo Médico) [...]". (MANTOAN, 2018, p. 6).

Em entrevista concedida à Agência Brasil¹⁰, em dezembro de 2019, a diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do Ministério da Educação (MEC), Nídia Regina Limeira de Sá, informou que o governo se prepara para publicar o decreto que altera a Política Nacional de Educação Especial em 2020.

A diretora classificou a nova política como de flexibilidade com relação aos sistemas educacionais. A nova política entende que a educação para pessoas com deficiência não deva ser oferecida única e exclusivamente pelas escolas inclusivas comuns, afirmando que, como alternativa, devem retornar as escolas especiais e classes especiais. (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Segundo Sá "você pode conseguir melhores resultados para o público da educação especial em classes especiais ou escolas especiais. O foco dessa política estará na singularidade das pessoas, e não no grupo como um todo", completou. (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Contudo, as afirmações feitas por Sá não apresentam nenhum dado científico que subsidie as ações do MEC, pelo contrário, rompe com a perspectiva inclusiva construída ao longo de décadas pela luta de movimentos sociais da pessoa com deficiência, pautada em inúmeras pesquisas científicas realizadas em âmbito mundial pela ONU e demais organismos de Direitos Humanos.

Finalizando a entrevista, Sá foi questionada sobre a principal crítica recebida sobre a nova política, a de que poderá contribuir para segregação. Sobre esta questão a diretora do MEC afirmou que "as turmas separadas podem acontecer. Não são ilegais, nunca foram". (AGÊNCIA BRASIL, 2019).

Em 30 de setembro de 2020 é instituído o Decreto Presidencial nº 10.502/2020 que apresenta a nova "Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida." A nova política para a educação especial no país apresenta dentre as suas diretrizes:

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

¹⁰ A Agência Brasil foi criada durante o governo de Fernando Collor de Mello em substituição à extinta Empresa Brasileira de Notícias e é gerenciada pela Empresa Brasil de Comunicação (EBC). É reconhecida por sua credibilidade e abordagem pluralista. (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida. (BRASIL, 2020, art.6).

A narrativa sobre a não priorização da educação especial em escolas de ensino regulares (na contramão das principais orientações internacionais sobre educação) fica evidente ao mencionar em suas diretrizes a oferta de AEE "em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas [...]".(BRASIL, 2020, art. 6°, IV).

A principal argumentação do governo é a de, com a nova política, seja priorizada "a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado". (BRASIL, 2020, art. 6°, IV).

"Um dos princípios norteadores dessa política nacional é a valorização das singularidades e dos direitos dos estudantes e das famílias no processo de decisão sobre as alternativas mais adequadas para o atendimento educacional especializado", afirmou o ministro da Educação, Milton Ribeiro em seu pronunciamento à Agência Brasil em 30 de setembro de 2020 durante o pronunciamento oficial do presidente da República. (AGENCIA BRASIL, 2020).

O Decreto nº 10.502 foi recebido com muitos manifestos e críticas por estudiosos no assunto, instituições representativas de classe e por políticos.

A exemplo disso, tem-se o manifesto publicado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença - LEPED/FE da Unicamp. A Carta-Convocação traz as seguintes colocações:

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/FE/Unicamp) vem a público conclamar a sociedade brasileira em defesa da educação inclusiva, que foi violentamente golpeada ontem, 30/09/2020, pelo anúncio do governo federal a respeito de uma nova política de educação especial.

O referido documento, publicado em forma de decreto, faz retroceder todos os esforços empreendidos no país para que o estudante público-alvo da Educação Especial não mais fosse vítima da violência que se constitui a segregação escolar. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (MEC/2008), cujo desmonte se deu por ato do executivo federal, buscava assegurar a esse público seu lugar entre os pares de sua geração, em uma escola para todos. Neste grave momento do país, em que o retrocesso se configura como projeto de governo, o LEPED exorta todos os que lutam pela causa e que reconhecem a hierarquização, a categorização e a segregação de pessoas como ato que fere a dignidade humana, a se unirem nesse movimento de resistência e luta. Jamais nos intimidaremos diante dos desmandos do atual

governo, especialmente no que diz respeito à educação. (LEPED/FE, 2019, p. 1).

Segundo o manifesto "a "nova" política de educação especial de nova só tem a data e o nome, pois o que defende se configura como mera reforma, trazendo de volta práticas outrora fracassadas e inconstitucionais". (MANTOAN, 2020).

Outra manifestação contrária à nova política foi noticiada no site da APUFSC (Sindicato de professores de Universidades Públicas do Estado de Santa Catarina - SC), o qual afirma que "essa nova política de educação especial valida as matrículas em escolas especiais, além de possibilitar segregação dentro da própria escola regular, com as classes especiais previstas" conforme relato de Luiza Correa, uma das coordenadoras do Instituto Rodrigo Mendes. (CORREA *in* APUFSC, 2020, p. 1).

Segundo palavras de Correa (2020, p. 1)

Vai ficar muito fácil as famílias optarem pela escola especial porque a escola comum precisa de investimentos: formação de professores, redução de barreiras. Perderemos, com a nova política, essa possibilidade de investimento, porque querem investir em segregação. Ao mesmo tempo, ao insinuar a vinculação de recursos, estados e municípios vão se ver constrangidos a aderir ao modelo, porque precisam do dinheiro.

Ainda Antonio Carlos Sestaro, presidente da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, afirmou que o decreto é "um retrocesso de uma luta de 30 anos" pelos direitos das pessoas com deficiência. Ele conclamou a união da sociedade civil contra a normativa e sinalizou para o teor do texto. (SESTARO *in* APUFSC, 2020, p. 2).

A reação política foi apresentada à Câmara de Deputados por meio do Projeto de Decreto Legislativo - PDL 429/20 o qual busca suspender a aplicação da Política Nacional de Educação Especial criada em setembro de 2020. O PDL é de autoria do Deputado Paulo Pimenta (PT –RS). Pimenta argumenta que "o decreto vai contra a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada pelo

¹¹ O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) foi fundado na cidade de São Paulo com o objetivo de oferecer a pessoas com deficiência oportunidades de desenvolvimento por meio da arte. Seu idealizador, Rodrigo Hübner Mendes, começou a pintar quando tinha 19 anos, logo após ter sofrido um acidente. Em 1996, após ter tomado conhecimento da filosofia de inclusão social, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Conselho do IRM decidiu mudar o posicionamento da instituição, transformando-a numa escola aberta a todas as pessoas interessadas por artes, independentemente de suas origens sociais, culturais ou de suas características físicas, intelectuais e sensoriais.(INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020).

Brasil, a qual determina que essas pessoas não podem ser excluídas do sistema educacional geral". (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

Apesar do Decreto 10.502 entrar em vigor a partir da data de sua publicação, as ações implementadas a partir dessa nova política (que poderá ser suspensa) dependerão da adesão de Estados e Municípios, os quais terão que modificar seus planos locais de educação, o que demanda tempo de planejamento financeiro, estrutural e humano para tal.

Apresenta-se a seguir a normatização do Atendimento Educacional Especializado (vigentes até o presente momento), serviço prestado em escolas de ensino regular para atender às necessidades educativas dos alunos com deficiência.

3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

Nas palavras de Sartoretto e Sartoretto (2010, p. 11)

Se admitirmos que a missão da escola vai muito além da mera transmissão de informações, que só se realiza plenamente na construção da cidadania através do acesso ao conhecimento, torna-se claro então que mudanças muito radicais deverão ser implementadas para que o processo de inclusão, que hoje no Brasil se ancora nas políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, saia do papel e se torne realidade.

O estabelecimento do atendimento educacional especializado nas escolas é observado na Constituição Federal de 1988 no seu artigo 208 inciso III, o qual proclama como dever do Estado o de "garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1988, art.208).

O AEE é implementado em nosso país a partir de políticas estabelecidas em atenção às pessoas com deficiência, e tem como principal objetivo complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade e também de estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, conforme preconiza a Resolução nº 4/2009.

Na perspectiva da educação inclusiva o AEE passa a integrar a proposta pedagógica das escolas regulares buscando atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

A Resolução nº 4/2009 Instituiu diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial que

passam a vigorar nas escolas de ensino regular em todo o país e que se realizará em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Para a aplicabilidade das diretrizes estabelecidas pela Resolução n°4/2009, o artigo 4º caracteriza o público-alvo do AEE, como sendo:

- I Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para a realização de AEE, a resolução orienta que o mesmo deve ser aplicado "prioritariamente" na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou, não sendo possível, em outra escola de ensino regular. O principal aspecto sobre o AEE observado na referida resolução é que o mesmo não é substitutivo às classes comuns, ou seja, o aluno o recebe complementarmente ao aprendizado nas salas de aula comuns.

A elaboração e a execução do plano de AEE é de incumbência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE da respectiva escola, sendo que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta deste atendimento. (Resolução 04/2009).

A partir dessa resolução outros documentos foram sendo estabelecidos com o propósito de detalhar e orientar sobre a organização e execução do AEE.

Na sequência, foi publicado em 2011 o Decreto nº 7.611 que apresenta novos parâmetros e garantias para o estabelecimento do AEE, bem como o apoio financeiro para este fim. Estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e com base na igualdade de oportunidades. Institui o Atendimento Educacional Especializado como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente" o qual presta serviço de apoio complementar e suplementar ao ensino regular, voltado a eliminar as barreiras no processo de escolarização. (BRASIL, 2011).

Apresenta em seu artigo 1º que o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II aprendizado ao longo de toda a vida;
- III não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, art 1)

Estabeleceu-se como diretriz em seu artigo 2º que "a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência [...]" E, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, mas deve envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes. (BRASIL, 2011, art. 2).

De acordo com Teixeira (2019, p. 27) "em tempos de diversidade, incluir não é mais uma obrigação implementada através da legislação, mas um dever do Estado e da sociedade para com as pessoas que, por muito tempo, viveram excluídas da sociedade e dos direitos à dignidade e igualdade".

Neste sentido, explica Teixeira (2019) que as reformulações propostas para as políticas de educação inclusiva devem levar em conta a realidade vivenciada pelos alunos, assim como, aprimorar ainda mais um sistema que possa garantir aos estudantes público da Educação Especial as condições necessárias para a efetivação de seu processo de escolarização no ensino regular.

Sobre o apoio técnico e financeiro por parte do governo, o artigo 5º do Decreto esclarece que

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

superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.(BRASIL, 2011, art.5)

Complementa em seu § 2º que o respectivo apoio técnico e financeiro deverá contemplar as seguintes ações:

- I aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.(BRASIL, 211, art.5)

Considerando-se a importância do atendimento educacional especializado, o MEC criou o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais desenvolvido pela Portaria nº 13/2007 do MEC.

Contudo, para o acesso ao referido Programa as escolas públicas devem passar por um processo de adesão por meio da Secretaria de Educação (estaduais e municipais) que deve apresentar sua demanda no Plano de Ações Articuladas - PAR e indicar as escolas a serem contempladas por meio do Sistema de Gestão Tecnológica – SIGETEC. (Portaria nº 13/2007).

O Programa contempla as escolas públicas de ensino regular indicadas pela Secretaria de Educação com equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de AEE. Como contrapartida, as escolas devem apresentar a disponibilização de espaço físico para a implantação da SRM e do professor para atuar no AEE.

A par das ações III e IV contempladas pelo artigo 5° do Decreto n° 7.611/2011, quais sejam: a formação continuada de professores, a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, há na literatura inúmeros estudos que corroboram a importância da capacitação de docentes para a melhoria do processo inclusivo nas escolas, como Glat e Fernandes (2005), Pletsch (2009) e Sartoretto e Sartoretto (2010).

A pesquisa de Glat e Fernandes (2005) sobre o panorama da educação inclusiva no Brasil mostra a realidade de professores atuantes em escolas na

educação especial que, dentre outros aspectos, apontam para a necessidade de um melhor preparo em termos de formação docente para receber nas salas de aula alunos com deficiência.

Para Pletsch (2009) a formação do docente para atuar em um modelo inclusivo de educação deverá valorizar a diversidade, de modo que os docentes sejam preparados para organizar estratégias de ensino diversificadas e realizar adaptações curriculares, possibilitando a inclusão de alunos com e sem necessidades educacionais especiais.

Para a atuação no AEE os docentes devem ter, na sua formação inicial e continuada, conhecimentos específicos na área. Ainda, esses conhecimentos possibilitam aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos multifuncionais e nos centros de AEE. (SARTORETTO, SARTORETTO, 2010).

Nessa perspectiva, cria-se no âmbito do Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/ MEC o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, cujo objetivo principal é apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, considerando a parceria com Instituições Públicas de Educação Superior.

Os cursos de aperfeiçoamento para a atuação na educação especial serão oferecidos na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e também na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

Para que os docentes tenham acesso aos cursos de formação, as escolas as quais são vinculados devem apresentar por meio de um sistema chamado "PDE Interativo" a demanda de formação para as Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias Municipais de Educação – SEMED. Na sequência, as respectivas Secretarias validam e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente o qual deverá elaborar o Plano Estratégico de Formação docente e encaminhá-lo ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/ MEC (responsável pela aprovação e apoio financeiro).

Na prática os professores atuantes no AEE, conforme a Resolução nº 4/2009, devem ter formação inicial que os habilite ao exercício da docência e também formação específica (especialização) na educação especial. Ainda de acordo com a Resolução, suas atribuições contemplam: a elaboração, execução e avaliação do

plano de AEE de cada aluno; definição e programação do cronograma de atendimento aos alunos e organização de estratégias pedagógicas por meio de recursos acessíveis, dentre outras.

As atribuições instituídas pela regulamentação existente sobre a prestação de serviços especializados na área educacional demonstram o protagonismo dos docentes que atuam diretamente na materialização dessas políticas. Toda essa construção regulamentar reforça a importância da atuação desses agentes públicos na implementação das políticas educacionais instituídas pelo governo local. Os agentes públicos – implementadores da política – são reconhecidos usualmente na literatura como "burocratas do nível de rua", conforme evidenciado em capítulo anterior.

Ao estudar a literatura sobre análise de implementação de políticas públicas o olhar para a atuação dos burocratas aparece como um eixo analítico relevante, especialmente dos burocratas do nível de rua enquanto implementadores de políticas públicas. (LOTTA, 2010, p. 5).

Diante da incumbência dada ao setor público – assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar – a respeito do sistema educacional inclusivo, torna-se relevante o acompanhamento da implementação de políticas voltadas à garantia do direito universal à educação, principalmente no atual cenário político, econômico e sanitário em que se encontra o nosso país.

No decorrer da construção desta tese, no ano de 2020, as políticas públicas foram desafiadas em um novo cenário mundial: o enfrentamento à pandemia da COVID-19. Ações e estratégias em todas as áreas públicas (saúde e educação sobretudo) foram necessárias no intuito de amenizar as consequências decorrentes dessa nova realidade.

Na intenção de abordar, mesmo que sucintamente, este novo contexto social e colaborar com informações para outras novas e possíveis pesquisas na área educacional, apresenta-se, no Apêndice A, um breve levantamento sobre as regulamentações estabelecidas no município de Rio Grande - RS sobre os procedimentos para a rede de ensino municipal.

4 CAMINHOS TRILHADOS

As escolhas metodológicas em ciências sociais ocorrem e dependem de elementos contextuais e da intencionalidade do pesquisador. Por esta razão apresenta-se, inicialmente o contexto da investigação, com o detalhamento dos aspectos essenciais para apreensão do objeto de estudo. Em seguida se apresentam as escolhas metodológicas, conformadas pelo problema, o objeto e objetivos da pesquisa.

4.1 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O contexto da investigação reúne um conjunto de informações relevantes sobre os elementos característicos desse contexto e proporciona a visualização de variáveis econômicas, sociais e operacionais. Nesta pesquisa, apresenta-se informações sobre o município de Rio Grande, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

4.1.1 Dados contextuais do município de Rio Grande - RS

O município de Rio Grande foi fundado em 19 de fevereiro de 1737 e é o município mais antigo do Estado do Rio Grande do Sul. A estimativa populacional realizada pelo IBGE para o ano de 2019 mostra que Rio Grande tem aproximadamente 211 mil habitantes, sendo que 10% desta população reside em zona rural. (IBGE, 2019).

Com relação à sua formação administrativa, o município é constituído de 05 distritos: Rio Grande, Ilha dos Marinheiros, Povo Novo, Quinta e Taim.

Rio Grande possui um dos maiores complexos portuários do país e é o único porto marítimo do Estado do Rio Grande do Sul, essencial para viabilizar o escoamento da produção econômica do Estado. (SME, 2019). Com isso, inúmeras indústrias se instalaram no espaço portuário desde o século XIX.

Além disso, o município destaca-se por suas características geográficas singulares: banhado pelo mar com um ambiente estuarino rico em marismas, o que propicia à Laguna dos Patos compor um significativo ambiente de criação, reprodução e alimentação para espécies marinhas. Isso contribuiu ao destaque do município nas

atividades de pesca artesanal e, entre as décadas de 1950-1980, a firmar-se como o maior polo pesqueiro industrial do Brasil. (SME, 2019).

Entre os 20 municípios gaúchos de maior desenvolvimento econômico, de acordo com os dados do IBGE de 2008, Rio Grande ocupava a 13ª posição.

A população do município conta atualmente com uma rede de atendimento educacional que contempla desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

De acordo com informações da SME (2019) sobre a etapa da Educação Infantil, escolas municipais e privadas atendem essa demanda, além de um Instituto Estadual. O atendimento do Ensino Fundamental, ocorre em escolas municipais, estaduais e privadas. Já o Ensino Médio é oferecido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul-IFRS – antigo Colégio Técnico Industrial – CTI, a Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas, o Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, o Colégio Estadual Lemos Júnior, dentre outras instituições na esfera estadual e privada. (SME, 2019).

Na Educação Superior, Rio Grande conta com a Universidade Federal do Rio Grande – FURG (criada a partir da fusão de faculdades originárias dos anos 1950) e algumas instituições privadas, como: Faculdades Anhanguera, UNOPAR, UNICESUMAR, entre outros estabelecimentos de Educação a Distância. Essa ampla rede de atendimentos educacionais impulsiona, anualmente, a chegada de inúmeros estudantes, sobretudo universitários.

Destaca-se que:

a organização do território rio-grandino conta, desde 1999, com a implementação de um Sistema Municipal de Ensino, assegurado pela Lei nº 5.332/99 (RIO GRANDE, 1999). Com isso, fortifica-se a articulação entre o território e o Conselho Municipal de Educação (CME); ambos possuem suas ações pautadas pela legislação vigente na busca de garantir seu cumprimento de forma plena em cada espaço educativo do município de Rio Grande. No viés de responsabilidades compartilhadas, compete ao CME – como órgão consultivo, deliberativo, propositivo, normativo e fiscalizador – legislar sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, atendendo escolas da Rede Pública Municipal, escolas infantis privadas e filantrópicas do Município. O CME, neste Documento, tem papel essencial de contribuir e validar sobre as concepções apresentadas, as quais dialogam sobre a vivência do território e sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular. (SME, 2019, p. 31).

Dentre as normativas educacionais, evidencia-se o Plano Municipal de Educação - PME decenal vigente para o período 2015-2024 que, embasado no Plano Nacional de Educação, direciona o planejamento de ações do território municipal, buscando atender às vinte metas propostas no âmbito nacional.

Conforme informações apresentadas em seu Plano Municipal de Educação (2015-2024) Rio Grande situa-se na faixa de Desenvolvimento Humano Alto - IDHM entre 0,700 e 0,799 – e entre os anos de 1991 a 2000 a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi a da educação – crescimento de 0,177.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, no que se refere ao Ensino Fundamental — Anos Iniciais, segundo informações levantadas pela SME de Rio Grande, os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são promissores, conforme gráfico 2 a seguir, onde se apresentam os avanços crescentes desde 2005.

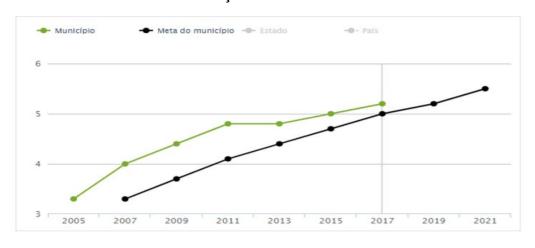


Gráfico 2: Evolução do IDEB - Anos Iniciais.

Fonte: Documento orientador curricular do território Rio-Grandino. (SME, 2019).

No âmbito dos Anos Finais, a SME afirma que ainda existem desafios significativos ao território, considerando que desde o ano de 2009 o Município não atende a meta projetada para o IDEB dessa etapa, conforme apresenta o gráfico 3 a seguir.

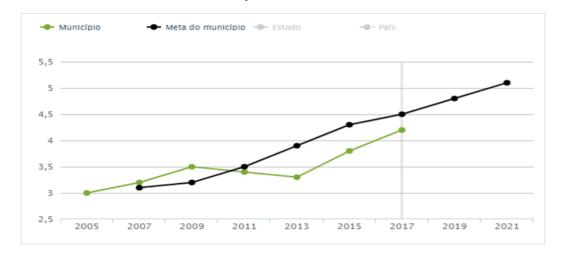


Gráfico 3: Evolução do IDEB - Anos Finais.

Fonte: Documento orientador curricular do território Rio-Grandino. (SME, 2019).

O município de Rio Grande, de acordo com as dados do IBGE possui uma taxa de escolarização de 97,7% (para a idade de 06 a 14 anos). (IBGE, 2010).

A estrutura organizacional da Prefeitura Municipal do Rio Grande, além dos Gabinetes do Prefeito e do vice-Prefeito e da Procuradoria Geral do Município, conta com a atuação de 18 Secretarias, 2 entidades da administração pública indireta, 4 Coordenadorias Municipais e 23 Conselhos Municipais.

4.1.2 A Secretaria Municipal de Educação – SME

A organização da área educacional do município é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação – SME com o auxílio das coordenadorias e conselhos que atuam na área.

A Secretaria Municipal de Educação foi criada em 6 de novembro de 1969. Anterior a esta data, os assuntos da área educacional no município estavam aos cuidados do Departamento de Educação e Saúde, que, como a denominação explicita, detinha a jurisdição sobre essas duas áreas. (SME, 2019).

Áquele Departamento subordinavam-se as escolas municipais, no aspecto administrativo e de manutenção, sendo que os assuntos pedagógicos eram de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, que mantinha um servidor com esta atribuição junto ao Departamento e às escolas municipais. (SME, 2019).

Em 1999, com a criação do sistema municipal de ensino do Rio Grande (Lei n° 5.332/99) a Secretaria de Educação integra este sistema conjuntamente com o Conselho Municipal de Educação e tem como incumbências:

Art. 9°- Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) compete organizar, executar, manter, administrar, orientar, coordenar e controlar as atividades do Poder Público ligadas à educação, velando pela observância da legislação respectiva, das sugestões do Congresso Municipal de Educação e pelo cumprimentos das decisões do Conselho Municipal de Educação, nas instituições que integram a Rede Pública Municipal de Ensino. Parágrafo Único - Compete ainda à SMEC, orientar e fiscalizar as atividades das instituições educacionais privadas que integram o Sistema Municipal de Ensino. (RIO GRANDE, 1999, art. 9°).

Atualmente, a SME exerce as atribuições de órgão gestor responsável pela execução do Plano Municipal de Educação e cabe ao Conselho Municipal de Educação – CME a atribuição de órgão normativo e fiscalizador. Já as escolas municipais são responsáveis pelas atividades de ensino, razão da existência do próprio sistema.

Com relação à organização estrutural atual da SME, a mesma compreende além do Gabinete do Secretário(a) de Educação (e unidades a ele vinculadas), a Superintendência de Gestão Administrativa e a Superintendência de Gestão Pedagógica.

No espaço da Gestão Administrativa inserem-se as gerências administrativas e de obras e infraestrutura. A superintendência pedagógica também conta com o apoio de duas gerências: a de recursos humanos e a pedagógica. Estas unidades subdividem-se em núcleos que assumem papéis específicos de gestão e atuam conjuntamente para a operacionalização e amparo das disposições da Lei Municipal nº 5.332, de 1999, que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Rio Grande.

Destaca-se o Núcleo de Diversidade e Inclusão - NDI como a unidade responsável, dentre outros segmentos, pelos assuntos relacionados à assistência educacional voltada às pessoas com deficiência, dando suporte às políticas de educação especial estabelecidas para as escolas municipais.

4.1.3 O Conselho Municipal de Educação (CME)

De acordo com a Lei n° 5.332/99 é criado o Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande que estabelece em seu Capítulo II, Art. 7º as competências do CME:

a) normatizar, fiscalizar, emitir parecer e deliberar sobre:

I – a educação infantil e o ensino fundamental;

 II – criação, funcionamento e credenciamento de instituições que integram o sistema Municipal de Ensino;

 III – a educação infantil e o ensino fundamental destinados a educandos portadores de necessidades especiais;

IV – o ensino fundamental destinado a jovens e adultos que a ele não tiveram acesso em idade própria;

V – a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância;
 VI – a elaboração de Regimentos e Diretrizes Curriculares das Instituições
 Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;

VII – a criação de estabelecimentos de ensino público de modo a evitar a aplicação inadequada de recursos;

VIII – a autorização de funcionamento de instituições de ensino que integram o Sistema Municipal de Ensino;

IX – o credenciamento, quando couber, às instituições do Sistema Municipal de Ensino;

 X – o exercício de competência recursal em relação às decisões das entidades e instituições do Sistema Municipal de Ensino, esgotadas as respectivas instâncias;

XI – a condição de representar às autoridades competentes e, se for o caso, requisitar sindicâncias em instituições do Sistema Municipal de Ensino, esgotadas as respectivas instâncias;

XII – o estabelecimento de medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino, ou propô-las se não forem da sua alçada;

XIII – critérios para fins de obtenção de apoio técnico e financeiro do Poder Público pelas instituições de ensino privado sem fins lucrativos;

XIV – exercer outras atribuições, previstas em lei, ou decorrentes da natureza de suas funções. (RIO GRANDE, 1999).

É também de incumbência do CME fiscalizar, emitir parecer e deliberar sobre o Plano Municipal de Educação e os convênios, acordos ou contratos relativos a assuntos educacionais ou áreas afins, de interesse do Poder Público Municipal.

Segundo a Lei nº 5.332/99 o CME atua como órgão fiscalizador, normatizador e deliberador sobre: o currículo dos estabelecimentos de ensino; as transferências de bens afetos às escolas públicas estaduais ou transferências de serviços educacionais ao município e a capacitação de professores para lecionar em caráter emergencial. (RIO GRANDE, 1999, art. 7).

A composição do CME, conforme regimento interno próprio, para o ano de 2020 estabeleceu-se da seguinte forma: I — Dois Representantes do Órgão Gestor Municipal da Educação; II — Dois Representantes das Instituições de Ensino do Município, públicas ou particulares, que mantêm cursos de formação de professores para Educação Básica, em nível médio ou superior, reconhecidos pelos Órgãos Federal ou Estadual competentes; III — Um Representante do Órgão responsável pela representação, no Município, do Órgão Gestor Estadual da Educação; IV — Um Representante dos Professores que trabalham na Rede Escolar Municipal, indicado pelo SINTERG; V — Um Representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança

e do Adolescente; VI – Um Representante das Entidades representativas da Sociedade Civil, com atuação em áreas de interesse para a Educação Básica; e VII – Um Representante dos Conselhos Tutelares.

O CME é também responsável por emitir parecer sobre questões relacionadas ao ingresso de alunos, à progressão parcial ou continuada (nos termos da LDB), ao treinamento em serviço previsto no parágrafo 4º do art. 87, da LDB e sobre assuntos de natureza pedagógica, que lhe forem submetidos pelo Prefeito ou Secretário de Educação e de entidades de âmbito municipal ligados à educação.

4.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Nas palavras Minayo (1994, p. 22)

O processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções teóricas e o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto. É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela (MINAYO,1994, p. 22).

Nessa esteira, Lima e Mioto (2007, p. 39) explicam que "existem diferentes modos de entender a realidade, como também há diferentes posições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo, a postura e a dinâmica que envolvem a pesquisa [...]".

Do ponto de vista de sua finalidade trata-se de uma pesquisa aplicada, pois objetiva a geração de conhecimentos para a aplicação prática e dirigida às soluções de problemas específicos (LAKATOS, MARCONI, 2009; FLEURY, WERLANG, 2017).

As pesquisas aplicadas se caracterizam pela utilização prática dos conhecimentos adquiridos durante o estudo e podem atender a diferentes grupos de interesse. Além disso, concentra-se em problemas presentes nas atividades das instituições, organizações e/ou atores sociais e está empenhada na identificação de problemas e na proposição de soluções. (FLEURY, WERLANG, 2017).

Com relação à abordagem da pesquisa é considerada qualitativa, pois procura analisar qualitativamente como ocorrem os processos de implementação de políticas de educação especial nas escolas, bem como busca compreender as ações de seus agentes implementadores neste processo a partir de seus próprios discursos.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela preocupase, nas ciências sociais, "[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos". (MINAYO, 2010, p. 22).

Para Minayo (2002, p.15) "a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante". Explica a autora que esta realidade analisada é mais rica do que qualquer teoria ou pensamento que possamos expressar sobre ela.

A presente tese pode ser considerada do tipo exploratória pois, segundo Trivinos (1987, p. 109) "[...] os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema." Ainda, possibilitam "encontrar os elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja".

A pesquisa exploratória se utiliza principalmente de técnicas de pesquisas qualitativas baseadas em observações e entrevistas e possibilitam explorar um problema de forma mais complexa. (SELLTIZ, WRIGHTSMAN, COOK, 1987).

Realizaram-se estudos preliminares para a construção desta proposta de investigação, recorrendo-se à leitura de pesquisas científicas disponíveis em portais online, como: portal de periódicos da Capes, Sistema de Bibliotecas brasileiras (SISBI), portal *Scielo* e Bibliotecas Digitais de teses e dissertações de programas de pós graduação da área social.

A leitura destas pesquisas possibilitou a verificação do conhecimento produzido até o momento sobre o processo de implementação de políticas públicas de educação especial, a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços comuns de ensino, o processo histórico de construção dessas políticas em nosso país, bem como as principais metodologias utilizadas para a análise de políticas públicas.

Ainda de forma preliminar, buscou-se nos sites de organismos internacionais as principais normativas sobre a atenção a pessoas com deficiência e as políticas voltadas a este segmento da população, reunindo um banco de dados sobre as principais convenções e declarações globais instituídas ao longo de décadas, sobretudo pela Organização das Nações Unidas. A partir do conhecimento destas normativas, foi possível então identificar os reflexos destas regulamentações nas políticas nacionais estabelecidas para a pessoa com deficiência e seus desdobramentos ao longo dos anos.

Tanto a revisão teórica sobre os processos de implementação da educação especial nas escolas, quanto sobre a análise de políticas públicas, serviram como norteadores que possibilitaram vislumbrar os caminhos que seriam mais pertinentes na escolha dos procedimentos metodológicos de coleta e análise de informações.

Quanto aos procedimentos para a coleta de dados, o delineamento da pesquisa envolveu uma pesquisa documental, pois foi necessário, a partir do resgate das regulamentações da política educacional estabelecida em nosso país, analisar detidamente as normativas no nível local para esta modalidade de ensino, visando compreender a dinâmica processual da implementação da política, estabelecendo a relação entre o enunciado local e a ação dos sujeitos implementadores. A pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica e sua principal diferença está na natureza das fontes, sendo que a primeira utiliza-se de materiais que não receberam um tratamento analítico científico suficiente. (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009). Afirmam os autores que "o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais [...]". (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p.2).

Para Cellard (2012) o documento escrito constitui fonte preciosa para os pesquisadores das ciências sociais, pois graças ao documento pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação de evolução de grupos, conceitos, conhecimentos, etc.

De acordo com os objetivos previstos, o estudo pode ser qualificado como um estudo de caso realizado no município de Rio Grande – RS, em escolas municipais de ensino regular. Esta escolha fundamenta-se em Yin (2005), pois objetiva esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões e também o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implantadas e quais resultados foram obtidos dentro de uma determinada situação. Articula-se, assim, às referências da análise da política pública de educação inclusiva, destacando a implantação no plano local. Trata-se de um estudo de caso exploratório, pois "embora não se resuma à exploração, permite ao investigador elencar elementos que lhe permitam diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística" (YIN, 2005, p.26)

Por meio deste estudo de caso buscou-se esclarecimentos à seguinte indagação: a implementação de políticas públicas educacionais, com foco na Educação Especial, em escolas de ensino regular no município de Rio Grande

apresenta as condições necessárias para a promoção de ambientes educacionais inclusivos?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que para a escolas serem inclusivas, mudanças comportamentais e atitudinais das pessoas que frequentam esse espaço são imprescindíveis para o processo de inclusão. Essa mudança cultural envolveu, por mais de uma década, a sociedade como um todo e, no ambiente escolar, a conscientização de alunos, pais, professores e demais agentes escolares.

Para analisar os processos de implementação de políticas públicas educacionais, com foco na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em escolas de ensino regular no município de Rio Grande, tornou-se necessário explorar e percorrer um caminho construído a partir dos agentes implementadores vinculados à Secretaria Municipal de Educação - seus núcleos e conselhos afins com a educação especial - por ser o órgão gestor da educação municipal com a função específica de apreender as normativas nacionais e incorporá-las no plano local. E a partir desta apreensão e ajustes à realidade municipal, desenvolver ações até a efetiva materialização destas políticas nas escolas da rede de ensino regular pelos professores; ou no discurso original sobre a implementação, pelos burocratas ao nível de rua. (LOTTA, 2019).

Para tanto, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas de forma individualizada com os sujeitos envolvidos, guiadas por um roteiro com questões norteadoras. A opção pela entrevista semiestruturada como técnica de coleta de informações se justifica porque "a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram [...] (SELLTIZ et al., 1967, p. 273). E, ao serem guiadas por um roteiro, favorece emergir informações de forma livre e espontânea, conforme assevera Manzini (2004).

A construção dos roteiros buscou compilar os principais aspectos a serem entendidos para atingir o propósito desta tese. Trata-se de perguntas com questões relativas aos recursos materiais, humanos e financeiros contemplados no processo de implementação da política de educação especial nas escolas de ensino regular do município.

Segundo Lotta (2019) nesses processos de implementação de políticas nem tudo pode ser previsto ou controlado, para sua análise o olhar de baixo para cima deve

ser direcionado ao que de fato ocorre na implementação, como por exemplo nas salas de aula ou em outros locais específicos. Ou seja, quando se analisa a implementação, "[...] o olhar para a atuação dos burocratas aparece como um eixo analítico relevante, especialmente dos burocratas do nível de rua enquanto implementadores de políticas públicas". (LOTTA, 2010, p. 5).

Complementa a autora sobre o processo de implementação que

Os estudos sobre esses burocratas demonstram e reforçam a tese de que há muitos processos decisórios acontecendo na implementação, que a burocracia não é uma máquina ou peças de engrenagens, e que compreender como ela se comporta e como toma decisões é central às análises de políticas públicas. (LOTTA, 2019, p. 16).

As soluções tomadas pelos burocratas, de acordo com sua pesquisa,

[...] conformam o que a política de fato é: a somatória das pequenas decisões tomadas pelos vários burocratas envolvidos na implementação. É por isso que dizemos que são os burocratas de nível de rua que de fato fazem as políticas públicas na prática. (LOTTA, 2019, p. 33).

Em mesmo sentido Sofiato e Angelucci (2017, p. 291) esclarecem essa questão ao afirmar que "no mesmo município, no mesmo estado, no mesmo país, escolas vizinhas têm práticas, resultados, valores e políticas diferentes."

Explica que apesar da legislação e a gestão central serem a mesma, as diferenças encontram-se na "autonomia relativa" da escola. Ou seja, os diferentes desdobramentos se dão pela atuação dos professores, das lideranças internas e da interação da escola com a comunidade, apontando características diferentes à escola. (SOFIATO, ANGELUCCI, 2017).

Considerando esses aspectos, as entrevistas foram realizadas de forma individualizada e cada roteiro levou em consideração a função exercida pelo participante da pesquisa e suas atribuições no contexto do processo de implementação da política.

Neste sentido foram estabelecidos seis (06) roteiros (Apêndice B), os quais buscavam compreender aspectos relacionados à implementação das políticas educacionais, foco na educação especial, abrangendo a estrutura, os profissionais e os recursos destinados a este processo:

a) Roteiro de entrevista direcionado ao Núcleo de Diversidade e Inclusão (NDI) –
 SME.

O Núcleo Diversidade e Inclusão encontra-se estruturado dentro da Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Rio Grande e é responsável pelo assessoramento com relação a tudo que envolve a educação especial, tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especializadas. Atua no acompanhamento dos estudantes incluídos na rede, e também acompanha e assessora os professores e monitores do AEE. A entrevista foi realizada com a Coordenadora do NDI.

- b) Roteiro de entrevista direcionado ao Conselho Municipal de Educação (CME)
 SME.
 - O Conselho Municipal de Educação normatiza, fiscaliza, emite parecer e delibera sobre o sistema municipal de educação do município. A entrevista foi realizada com integrante do CME.
- c) Roteiro de entrevista direcionado à Superintendência de Gestão Pedagógica –
 SME.

A Superintendência de Gestão Pedagógica coordena toda a equipe que compõe o universo pedagógico do sistema municipal de educação, atua tanto no processo formativo de professores e equipes diretivas, quanto na organização escolar e nas ações educativas. A entrevista foi realizada com o Superintendente Pedagógico.

- d) Roteiro de entrevista direcionado aos Diretores da Escola.
 - Os Diretores de escola são os servidores responsáveis por toda a administração da escola, seus recursos materiais e as ações implementadas pelas equipes que compõem o universo escolar nas ações de ensino em todas as suas modalidades. As entrevistas foram realizadas com quatro (04) Diretoras de escolas municipais de ensino regular, sendo três atuantes em escolas urbanas e uma em escola do campo.
- e) Roteiro de entrevista direcionado aos Professores de AEE da Escola.
 - Os Professores do Atendimento Educacional Especializado são os servidores de linha de frente que prestam seus serviços na modalidade de educação especial nas escolas de ensino regular nas Sala de Recursos e são eles os responsáveis pela implementação de ações e projetos direcionados a esta modalidade de ensino, bem como a adaptação e flexibilização de currículos. As entrevistas foram realizadas com quatro (04) Professoras do AEE de escolas

municipais de ensino regular, sendo três atuantes em escolas urbanas e uma em escola do campo.

f) Roteiro de entrevista direcionado aos Monitores de AEE da Escola. Os Monitores do AEE são estagiários contratados pela Secretaria de Educação para dar apoio aos estudantes matriculados na educação especial e também aos professores que atuam junto a estes estudantes na sala de ensino regular. As entrevistas foram realizadas com quatro (04) Monitoras do AEE de escolas municipais de ensino regular, sendo três atuantes em escolas urbanas e uma em escola do campo.

Com os roteiros direcionados a cada categoria de sujeitos tornou-se possível identificar e confrontar diferentes discursos, e assim compreender, a partir de diferentes olhares, a implementação da política de educação especial nas escolas.

As entrevistas foram realizadas de forma virtual, via plataforma zoom, adquirida mediante pagamento de licença de 30 dias. A versão paga da plataforma foi necessária, pois oferecia a possibilidade de gravação audiovisual. As mesmas foram realizadas entre os dias 08/08/2020 e 03/09/2020 previamente combinadas com cada participante. O documento foi encaminhado por e-mail aos participantes, os quais receberam instruções para leitura e assinatura. Os TCLE foram então digitalizados e reenviados pelo participante à pesquisadora que os mantém em seu poder para eventuais consultas ou esclarecimentos.

Resguardando o aspecto ético, a cada participante foi encaminhado o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE" para leitura sobre os objetivos da pesquisa, riscos e benefícios, bem como foram informados sobre a gravação da entrevista e da preservação de suas identidades.

O TCLE (Apêndice D) informa ao participante também que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP- FURG), o qual tem por finalidade defender os interesses dos participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas dentro dos padrões éticos consensualmente aceitos e legalmente preconizados, baseados nos princípios, universalmente aceitos, de autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade. (CEP- FURG, 2020).

No início de cada entrevista foram feitas perguntas relacionadas ao tempo de exercício no cargo e escolaridade (Ficha de Perfil Profissional) no intuito de traçar o

perfil profissional dos participantes (Apêndice C). Em seguida a entrevista foi guiada por perguntas norteadoras, conforme roteiro pré-estabelecido.

4.2.1 Construção da Amostra e os Sujeitos da Pesquisa

Destaca Minayo (2017, p. 4) que "a amostra de uma pesquisa qualitativa deve estar vinculada à dimensão do objeto (ou da pergunta) que, por sua vez, se articula com a escolha do grupo ou dos grupos a serem entrevistados [...]".

Ainda, comenta que "a amostra não é um elemento solto no conjunto da proposta qualitativa" (MINAYO, 2017, p. 4), sendo que deve estar em consonância com o que se quer investigar.

De acordo com as informações obtidas junto ao NDI da Secretaria de Educação o município de Rio Grande possui setenta e sete (77) escolas na rede municipal de ensino regular e especializada, distribuídas na região urbana e no campo. O número de matrículas na educação especial, ao final do ano de 2019, totalizou um mil seiscentos e vinte e três (1.623) matrículas em toda a rede municipal de ensino.

Neste sentido, considerando a população de setenta e sete escolas municipais, utilizando a técnica de amostragem intencional, a amostra da pesquisa terá como critério o número de matrículas na educação especial em escolas de ensino regular.

Desta forma, foram escolhidas as quatro escolas com maior número de matrículas na educação especial, atendendo ao critério estabelecido, coincidindo com a indicação de Gil (2008, p. 113) de que a amostragem intencional "constitui um tipo de amostragem não probabilística e consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população".

Optou-se, pelo critério acima, pela escolha de escolas com maior número de matriculas na modalidade de educação especial, por entender serem estas as mais representativas de necessidades de adaptações nos ambientes educacionais e que permitem identificar um maior número de características dos grupos ali inseridos e das políticas a eles destinadas no âmbito da rede regular de ensino.

Para que a amostra garantisse maior abrangência dos territórios do município, considerou-se as três escolas com maior número de matrículas da zona urbana e uma escola de campo com maior número de matriculados na educação especial.

A escolha da amostra alinha-se com as recomendações feitas por Minayo (2017, p. 5) a qual afirma que o pesquisador deve:

(1) dar atenção à elaboração de instrumentos que permitam compreender as homogeneidades e as diferenciações internas do grupo ou dos grupos a serem pesquisados; (2) assegurar que a escolha do local e do grupo (ou dos grupos) para observação e troca de informações contemple o conjunto das características, experiências e expressões que o pesquisador pretende objetivar com seu estudo; (3) privilegiar, na amostra, os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; (4) definir claramente o grupo social mais relevante, no caso de se trabalhar com vários subconjuntos: é sobre ele que o pesquisador deve concentrar grande parte de seus esforços;[...]

As escolas selecionadas na amostra basearam-se nas informações concedidas pelo NDI da Secretaria Municipal de Educação, a qual disponibilizou um quadro com o número de matrículas na educação especial por escola, referente ao ano letivo de 2019. As escolas selecionadas na amostra são apresentadas no Quadro 4, a seguir:

N° matriculas na Educação Especial Escola Zona França Pinto Urbana 117 Santana 63 Urbana Frederico Buchhollz 56 Urbana Bento Gonçalves - Vila da Quinta 38 Campo **Total das Matrículas** 274

Quadro 4: Escolas selecionadas para a amostra.

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações do NDI.

As escolas municipais selecionadas para a pesquisa de campo atendem, conjuntamente, a duzentos e setenta e quatro (274) alunos na educação especial e representam 17% do total de matrículas da rede municipal de ensino regular.

Com a amostra selecionada, foram atribuídas (aleatoriamente) letras para cada participante entrevistado, no intuito de preservar o seu anonimato, sejam eles: servidores da SME, CME ou NDI, diretores(as), professores(as) ou monitores(as). Desta forma, o entrevistado será identificado como: Participante A, Diretor B, Professor C, assim sucessivamente.

Outro critério de seleção dos entrevistados, nessas escolas, considerou apenas os sujeitos atuantes no Atendimento Educacional Especializado - AEE: 1 diretor(a), 1 professor(a) e 1 monitor(a).

Ao entrar em contato com a direção da escola, foi solicitada uma lista com os nomes dos professores e monitores que atuavam no AEE e, de posse desta lista, foi realizada a seleção por meio de sorteio. Para cada escola foi sorteado 1 professor(a) e 1 monitor(a).

Além destes sujeitos que compõem a linha de frente dos serviços educacionais para a modalidade de educação especial, considerou-se importante também a compreensão do processo de implementação das políticas educacionais a partir de outros sujeitos envolvidos na construção e execução dessas políticas. Como já foi descrito anteriormente, foram entrevistados também os seguintes sujeitos: o superintendente pedagógico, a coordenadora do NDI e os integrantes do CME.

As entrevistas foram aplicadas a um total de quinze (15) participantes, conforme mostra o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Local e participantes das entrevistas

Local	Cargo/Função	Quantidade de Participantes
Superintendência Pedagógica	Superintendente	1
Conselho Municipal de Educação	Representante(a)	1
Núcleo de Diversidade e Inclusão	Coordenador(a)	1
Escola Municipal A	Diretor (a)	1
Escola Municipal A	Docente do AEE	1
Escola Municipal A	Monitor do AEE	1
Escola Municipal B	Diretor (a)	1
Escola Municipal B	Docente do AEE	1
Escola Municipal B	Monitor do AEE	1
Escola Municipal C	Diretor (a)	1
Escola Municipal C	Docente do AEE	1
Escola Municipal C	Monitor do AEE	1
Escola Municipal D	Diretor (a)	1
Escola Municipal D	Docente do AEE	1
Escola Municipal D	Monitor do AEE	1
Total de participantes:		15

Fonte: Elaborado pela autora.

Apresenta-se a caracterização dos sujeitos da pesquisa objetivando mostrar informações sobre os participantes que possam contribuir para a compreensão dos resultados obtidos nas entrevistas.

Os dados para caracterização dos sujeitos constituíram-se de: faixa etária, gênero, vínculo com a administração pública municipal, tempo de trabalho no serviço público municipal, tempo de trabalho no cargo atual no serviço público municipal e formação acadêmica.

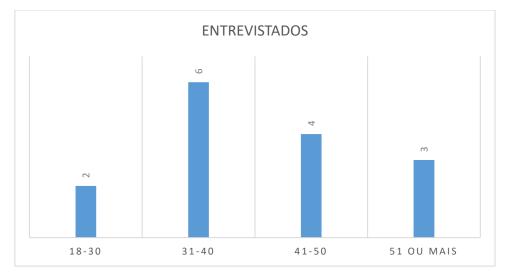


Gráfico 4: Faixa etária dos entrevistados.

Fonte: Elaborado pela Autora.

O gráfico 4 mostra que 67% dos entrevistados têm entre 31 e 50 anos, representando a maioria dos entrevistados. Já os demais, que têm entre 51 anos ou mais, representam 20% e os na faixa etária de 18 a 30 anos ocupam cerca de 13% dos entrevistados. A faixa etária entre 18 a 30 anos representa a idade de metade das monitoras entrevistadas, a outra metade situa-se na faixa de 31 a 40 anos. A parcela de 51 anos ou mais é ocupada por diretoras de escola. Os demais servidores se distribuem entre as demais faixas.

Vislumbra-se a predominância de mulheres ocupando os cargos de diretoria, docência e monitoria entre os entrevistados, observando-se apenas um servidor do sexo masculino. Essa predominância se estende a toda a rede municipal de ensino, dentre os cargos citados.

Com relação ao vínculo trabalhista, o concurso é a modalidade principal de admissão dos servidores, tanto no setor administrativo das secretarias quanto nas escolas de ensino regular. A relação estabelecida por meio de contratos decorre na modalidade de estágios remunerados entre os estudantes de Universidades (públicas e privadas) conveniadas e as escolas para os serviços de monitoria. O prazo contratual dos monitores é de um ano renovável por mais um.

ENTREVISTADOS

Mais de 15

11 a 15

06 a 10

01 a 05

Menos de 1

0 0,5 1 1,5 2 2,5 3 3,5 4 4,5

Gráfico 5: Tempo de atuação no serviço público municipal.

Fonte: Elaborado pela Autora.

O gráfico 5 mostra o tempo de experiência profissional junto à administração municipal. Os entrevistados com mais de 15 anos de experiência profissional no serviço público ocupam os cargos de direção nas escolas em que já atuavam e os entrevistados com menor tempo de serviço público municipal são as monitoras escolares.

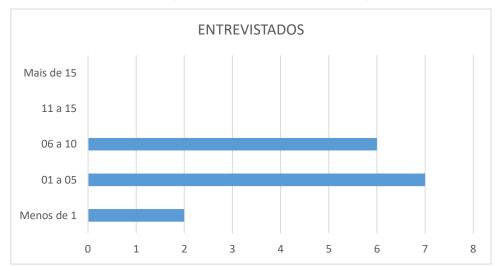


Gráfico 6: Tempo de atuação no cargo atual no serviço público municipal.

Fonte: Elaborado pela Autora.

Com relação ao tempo de atuação em seu cargo atual, todos os entrevistados apresentam menos de 10 anos no mesmo, destacando que os participantes com menos tempo de atuação no cargo são as monitoras escolares. Dentre as professoras

atuantes nas Salas de Recursos Multifuncionais a maior parte exerce suas funções entre 6 a 9 anos.



Gráfico 7: Formação acadêmica dos entrevistados.

Fonte: Elaborado pela Autora.

O gráfico 7 revela que todos os profissionais entrevistados possuem graduação concluída ou em andamento em Cursos de Licenciatura. Destacamos a Licenciatura em Pedagogia como a graduação acadêmica predominante dentre os entrevistados. Considerando ainda o processo de formação acadêmica dos servidores concursados, destacamos que 45% possuem 1 (uma) Especialização em áreas afins à sua função e 55% possuem 2 (duas) ou mais Especializações em áreas afins à função, sendo 1 (uma) professora com Doutorado.

4.2.2 Procedimentos e Categorias de Análise

De acordo com Minayo, nesta etapa da pesquisa faz-se necessário refletir sobre a finalidade da análise. A autora destaca três principais finalidades: estabelecer a compreensão das informações colhidas, confirmar e/ou responder ou não as questões formuladas (pressupostos) e ampliar o conhecimento sobre a temática investigada. (MINAYO, 2002).

Foi utilizado nesta tese o processo de análise discursiva, o qual

[...] tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas)4 ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança). (CAREGNATO, MUTTI, 2006, p. 680).

Desta forma, na análise discursiva das entrevistas realizadas buscou-se compreender o sentido daquele discurso, sua ideologia, seu posicionamento, suas experiências pessoais, seus valores e crenças pessoais relacionados ao objeto de estudo e aos objetivos previstos.

O conjunto de informações empíricas coletadas foram posteriormente analisadas a partir de categorias teóricas previamente construídas com base no referencial teórico, com exceção de uma categoria de análise construída a partir da observação das evidências da pesquisa.

Inicialmente adotou-se "[...] o estabelecimento de categorias de análise assumidas previamente ao estudo do fenômeno em que o trabalho do pesquisador é o de atribuir em qual dessas categorias *a priori*, cada unidade de significado "se encaixa". (SOUSA, GALIAZZI, 2017, p. 522). Nas palavras de Santos (2009, p. 128) "o conteúdo das narrativas é classificado em categorias de análise que permitem reconstruir a percepção sobre a realidade presente no discurso dos diferentes sujeitos, seus interesses, expectativas e ações".

Posteriormente, a partir da análise dos relatos colhidos durante as entrevistas, emergiram evidências que possibilitaram a construção de uma nova categoria de análise. As categorias estabelecidas nesta tese serviram para a análise e a apresentação dos resultados de forma clara e organizada, baseada no contexto da investigação, ou seja, capazes de revelar o processo de implementação da política educacional.

As categorias foram organizadas em quatro eixos principais de análise: Regulamentar, Estrutural, Atitudinal e Redes de Proteção e Cooperação. O Quadro 6 a seguir apresenta as categorias de análise deste estudo.

Categoria	Resumo	Embasamento Teórico	
Regulamentar	Compreende as políticas educacionais criadas e implementadas pelo município destinadas a modalidade de educação especial, sua operacionalização e sua conformidade com os preceitos de acessibilidade contidos na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, ainda vigentes. Considera-se: as leis, normativas, decretos, resoluções e demais orientações legais estabelecidas para o sistema educacional de Rio Grande.	Cellard (2012); Di Giovanni (2009); Kassar (2011); Maior (2017); Mantoan (2003 e 2018); Oliveira e Leite (2007); Santos (2009); Sassaki (2003, 2006, 2009 e 2012); Saniani (1999)	
Estrutural	Compreende os recursos materiais e humanos que subsidiam o processo de implementação das políticas educacionais em escolas municipais da rede de ensino regular. Considera-se neste contexto a estrutura criada para o AEE composta por diretores, docentes e monitores, Sala de Recursos Multifuncional (SRM), disponibilização de materiais didáticos, as tecnologias assistivas, a disponibilização de recursos financeiros como subsídio ao AEE, a formação dos profissionais e a acessibilidade arquitetônica da escola.	Aranha (2000 e 2002); Barnes (2002); Castro et al. (2018); Costa (2016); Fonseca (2013); Fragelli (2005); França (2016); Fernandes (2012); Glat e Fernandes (2005); Mantoan (2003 e 2018); Parreira et al. (2018); Pletsch (2009); Sassaki (2003, 2006, 2009 e 2012); Silva Filho (2019)	
Atitudinal	Compreende as ações dos agentes implementadores para o atendimento às necessidades dos alunos da educação especial, para o desenvolvimento de aprendizado e de suas potencialidades e habilidades, na promoção de um ambiente escolar inclusivo. Compreende: projetos de apoio, a flexibilidade e adaptabilidade dos planos curriculares, ações inclusivas.	Costa (2016); Glat, Pletsch e Souza Fontes (2007); Lotta (2010, 2012 e 2019); Sassaki (2003, 2006, 2009 e 2012)	
Redes de Proteção e Cooperação	Compreende a implementação de redes de apoio (sejam estas privadas ou públicas) para subsidiar o atendimento de alunos com deficiência. Parcerias firmadas com outras instituições colaboradoras ou profissionais especializados, externos ao ambiente escolar.	Categoria criada a partir da análise das informações colhidas aliada as referências teóricas factíveis de explicar os fenômenos encontrados.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria "Redes de Proteção e Cooperação" emergiu a partir das informações coletadas durante as entrevistas, ou seja, diferentemente das categorias "regulamentar, estrutural e atitudinal", esta categoria foi produzida a partir do corpus analisado. (SOUSA, GALIAZZI, 2017). Foram, portanto, decorrentes do método indutivo, e emergiram em questões ao longo da etapa da coleta dos dados.

Sobre as categorias emergentes, segundo Moraes (2003), fundamentam-se no método indutivo pois consistem em examinar as unidades de análise do particular para

o geral. Contudo, existe também o processo misto de análise, o qual parte da combinação dos métodos dedutivo e indutivo e de acordo com Moraes (2003).

Partindo de categorias a priori com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do corpus de análise. (MORAES, 2003, p. 198)

O roteiro construído para as entrevistas (Apêndice A) embasou-se nas categorias assumidas para análise, sendo apresentado pelo resumo de suas relações no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7: Categorias de Análise e as questões do Roteiro de Entrevistas.

	Roteiros							
Categorias	Α	В	С	D	Е	F		
	Questões							
Estrutural	1 a 6, 8 a 19, 23	1 a 7, 9 a 12, 14	1 a 7, 9 a 12, 14	1 a 8, 13, 14, 16 a 31, 33	1 a 14, 17, 18, 23 a 25, 30 a 34, 40	1 a 3, 7, 8, 10 a 13, 16		
Atitudinal	24 a 26	15 a 17	15 a 17	9 a 12, 32, 34 a 36	15, 16, 19 a 22, 34, 37 a 39, 41 a 46	4 a 6, 9, 14,15, 17 a 21		
Redes de Proteção e Cooperação	7, 20 a 22	8, 13	8, 13	15	35, 36	-		

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões incorporadas aos roteiros construídos foram discriminadas de acordo com as categorias: Estrutural, Atitudinal e Redes de Proteção e Cooperação, observadas no Quadro 7. A categoria relacionada ao contexto regulamentar foi analisada separadamente e *a priori* com base na documentação selecionada e sua condução encontra-se explicitada no tópico a seguir.

Para a análise da categoria "Regulamentar" utilizou-se a análise documental visando identificar e compreender a política estabelecida que dá suporte ao sistema de ensino do município.

O recorte temporal realizado nesta tese abrange os documentos oficiais que regulamentam o sistema de ensino municipal de Rio Grande – RS, vigentes para os últimos dois anos letivos (2019-2020). Neste sentido, para o propósito desta tese fezse necessário o conhecimento de documentos municipais como: o Plano Municipal de

Educação (PME) elaborado para o período decenal (2015-2024); A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS (2016); A Resolução nº 042 do Conselho Municipal de Educação (2018) e o Documento orientador curricular do território Rio-grandino (2019). Estes documentos encontramse disponíveis no site da Prefeitura Municipal do Rio Grande. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2019).

A análise foi embasada pelo estudo de Cellard (2012, p. 296) segundo o qual "o pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material." Para o autor, o pesquisador deve primeiramente localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade e representatividade. (CELLARD, 2012).

Na intenção de revelar os principais aspectos de cada documento, a análise considerou elementos destacados por Cellard (2012) o qual explica que cinco dimensões devem ser observadas ao fazê-lo: contexto social, o autor ou os autores do documento, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto. (CELLARD, 2012).

Os documentos criados pelo governo local destinados à implementação das políticas de educação nas escolas que contemplam a modalidade de educação especial selecionados para análise foram:

- 1. Plano Municipal de Educação PME (2015-2024)
- Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino de Rio Grande/RS (2016)
- 3. Resolução nº 042 do Conselho Municipal de Educação (2018)
- 4. Documento orientador curricular do território Rio-grandino (2019)

Foram selecionadas apenas as normativas voltadas às políticas educacionais ainda vigentes e as normativas específicas à modalidade da Educação Especial.

O passo inicial, após seleção dos documentos, foi o exame do contexto social que segundo Cellard (2012) envolve a conjuntura política, social, econômica e cultural que propiciou a produção daquele determinado documento. Ou seja, conhecer o momento e as condições que levaram ao estabelecimento de determinada

regulamentação. Neste sentido, cabe ressaltar que a documentação selecionada para análise foi construída pela atual gestão municipal.

Outro elemento considerado na análise foi conhecer o autor ou os autores do documento, pois "[...] não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever". (CELLARD, 2012, p. 300).

Contudo, "[...] não basta somente informar-se sobre a origem social, a ideologia ou os interesses particulares do autor de um documento. É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida e a confiabilidade da mesma". (CELLARD, 2012, p. 301).

A natureza do texto é outro elemento importante destacado pelo autor: "Efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido". (CELLARD, 2012, p. 302). Considera-se a existência de estruturas diferentes de acordo com o contexto particular de cada produção.

A quinta dimensão descrita por Cellard (2012) refere-se a analisar os conceitoschave de um documento, ou seja, compreender de forma satisfatória todos os termos empregados na sua escrita, a sua lógica.

5 A POLITICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM RIO GRANDE – RS

Apresenta-se neste capítulo a implementação da política educacional especial em escolas municipais de ensino regular em Rio Grande – RS.

5.1 CATEGORIA REGULAMENTAR

A categoria regulamentar baseou-se em normativas municipais para subsidiar o atendimento ao objetivo específico "a) analisar as normativas estabelecidas para a educação especial em nível local, seus desdobramentos e seu alinhamento com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva".

Para tanto, foi necessária uma análise preliminar e pormenorizada dos documentos¹² disponíveis no site da prefeitura do Rio Grande para selecionar os documentos mais relevantes para a coleta dos requisitos necessários ao atendimento dos objetivos.

De acordo com Saviani (1999, p. 130)

a partir da imposição constitucional de que os municípios devem "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência" (Art. 23, V) e "manter programas de educação pré-escolar e ensino fundamental" (Art. 30,VI), resulta óbvio que essas ações devam ser, preferivelmente, planejadas, isto é, devam ser implementadas segundo planos previamente traçados que, a partir do diagnóstico das necessidades, estabeleçam metas e prevejam os meios, aí incluídos os recursos financeiros através dos quais as metas serão atingidas.

Conforme Santos (2009, p. 128)

Os relatos, depoimentos e documentos institucionais, individuais ou de caráter biográfico, possibilitam compreender, ademais, o contexto histórico e sociopolítico no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, considerando seu papel específico e as relações sociais das quais fazem parte.

Considerando-se os elementos destacados anteriormente, apresenta-se a seguir os principais aspectos encontrados na análise das normativas selecionadas, que compõem o contexto regulamentar:

¹² Todos os documentos analisados encontram-se disponíveis na página da Prefeitura Municipal do Rio Grande na *Internet*. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2019).

5.1.1 Plano Municipal de Educação - PME

O PME foi instituído no município de Rio Grande – RS por meio da Lei Municipal n° 7.911 de 24 de junho de 2015 para a vigência 2015-2024 e atende ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal/1988 e do artigo 8º do Plano Nacional de Educação 13. (BRASIL, 2014).

O sistema nacional de educação em nosso país articula-se entre os planos estaduais e municipais, devendo estes últimos serem construídos à luz das metas do Plano Nacional de Educação. (PNE, 2014). O Plano Nacional de Educação vigente foi instituído no ano de 2014 durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, e apresenta as diretrizes nacionais para a educação em todo o território nacional, sendo este construído em consonância com as principais regulamentações internacionais sobre a educação, dentre elas as da ONU.

Ainda, para a previsão das Metas estabelecidas no PNE utilizou-se como referência os principais órgãos de estatísticas e pesquisa nacionais, conforme esclarece em seu artigo 4°:

Art. 4. As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014, art.4).

Em seu artigo 8° o PNE estabelece as seguintes orientações aos Estados e Municípios sobre a implementação de planos educacionais que contemplem as seguintes estratégias estabelecidas:

- Art. 8. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.
- § 10 Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:
- I assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
- III garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades:

O Plano Nacional de Educação - PNE é um plano decenal por força constitucional e que tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs), e, também por força de lei, cumpre a função de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração com Estados e Municípios.

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014, art.8).

O PNE apresenta orientações específicas sobre a modalidade de educação especial e, de forma ampla, assegura o provimento de um sistema educacional inclusivo nas redes de ensino municipal e estadual. Dentre suas diretrizes apresentadas no artigo 2°, pode-se destacar o inciso "X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental".

Estes princípios são atendidos pelas regulamentações locais e considerados nas metas instituídas para o ensino municipal.

A construção do Plano Municipal de Educação contou com a participação popular e foi "[...] forjado a partir da construção coletiva encampada por milhares de cidadãos riograndinos", conforme descrito na apresentação do Plano. (RIO GRANDE, 2015, p. 06)

A mobilização feita para a criação do PME contou com a presença de "professores, funcionários de escola, estudantes, pais ou responsáveis de estudantes, lideranças sindicais, lideranças comunitárias, vereadores, promotores de justiça, dentre outros." (RIO GRANDE, 2015, p. 06). Esse processo democrático e participativo atende ao disposto no Art 8° § 2º do Plano Nacional de Educação, o qual preconiza:

Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil. (BRASIL, 2014, art. 8).

Os passos a seguir foram construídos a partir do que é apresentado no texto do PME e mostram o fluxo dos processos de construção do Plano desde a etapa de discussões com a comunidade escolar até a sansão da lei vigente:

Figura 1: Fluxograma das etapas da construção do PME Rio Grande.

Etana 4	 Realização de etapas preparatórias de amplo debate com cada comunidade escolar, que elegeram seus delegados representantes
Etapa 1	para as etapas seguintes;
Etapa 2	 Realização do 6º Congresso Municipal de Educação, nos dias 13 e 14 de Agosto de 2014, no qual 700 delegados escreveram a primeira minuta do novo Plano Municipal de Educação;
Etapa 3	 Sistematização, pelo Fórum Municipal de Educação, das metas e estratégias aprovadas no 6º COMED;
Etapa 4	 Retorno do Texto Base do PME a todas as unidades escolares e instituições representativas do FME para novo debate e ajustes necessários;
Etapa 5	 Realização da Conferência Municipal de Educação, nos dias 15 e 16 de abril de 2015, no qual 700 delegados novamente debateram o Texto Base, fizeram suas alterações e o Documento Final foi aprovado na Plenária do dia 16/04;
Etapa 6	•Revisão Final do texto do PME pelo Fórum Municipal de Educação;
Etapa 7	 Entrega do Documento do PME ao Executivo Municipal no dia 07 de maio de 2015;
Etapa 8	Análise técnico-jurídica pela Prefeitura Municipal do Rio Grande;
Etapa 9	 Encaminhamento à Câmara Municipal de Vereadores para apreciação e aprovação da Lei;
Etapa 10	•Sanção da nova Lei Municipal do PME 2015-2025.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PME (RIO GRANDE, 2015, p. 6-7).

Estas etapas envolveram um longo período de discussões, elaboração e ajustes no PME desde agosto de 2014 até junho de 2015 e mobilizaram um número expressivo de diferentes sujeitos/atores no processo.

Na concepção de Di Giovanni (2009, p. 14) "as políticas públicas são atividades sociais, e nessa acepção sociológica, concretizam-se por intermédio de ações sociais, caracterizadas por um mínimo de padronização e institucionalização".

Explica o autor que os atores sociais (com seus diferentes interesses) "pautam suas ações por orientações de conduta dotadas de objetivos implícitos ou explícitos; e, em maior ou menor grau, de alguma racionalidade [...]. (DI GIOVANNI, 2009, p. 14).

Neste sentido, os atores envolvidos na política articulam-se "dentro de um espaço social institucionalizado por pautas de comportamento decorrentes de um conjunto de regras". (DI GIOVANNI, 2009, p. 15).

As regras, segundo o autor, são o conjunto de leis, normativas e convenções formais que irão estabelecer os padrões de comportamento para esse conjunto de atores. Logo, o conjunto de regras estabelecidas formam as diretrizes norteadoras da política a ser implementada e conduzem as ações dos diversos atores; para tanto, devem considerar a realidade social em que está inserida.

Ao se construir as diretrizes que norteiam o PME, considerou-se um diagnóstico realizado pelo município - embasado em estatísticas oficiais (IBGE, INEP) – apresentado no capítulo 2 do Plano, em que constam os principais levantamentos considerados para a) Ensino Fundamental e b) Educação Especial, conforme a seguir:

a) Diagnóstico para o Ensino Fundamental:

O panorama sobre a educação fundamental do município apresentado no PME baseou-se nas informações dos Indicadores da Educação Básica divulgadas pelo IDEB do ano de referência 2013 e o Censo Demográfico de 2010. Considerou-se as redes municipal e estadual de ensino conjuntamente:

- [...] tem-se 126 estabelecimentos de ensino, 45.165 alunos matriculados, 2.152 docentes e 2.130 turmas. A realidade referente à taxa total do indicador distorção idade-série, do Ensino Fundamental, é de 20,7%, correspondente aos Anos Iniciais e 38% correspondente aos Anos Finais.
- [...] ao referir-se à taxa de atendimento, a porcentagem de crianças que frequentam a escola, dos 06 aos 14 anos, é de 97,7%, equivalendo a 26.828 estudantes. No que se refere ao Ensino Fundamental, nas Escolas do Campo, os indicadores das matrículas são de 1.816 alunos que contemplam todas as redes; 1.266 alunos foram matriculados nos Anos Iniciais e 550 foram matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. (PME, 2015, p. 31).

Cabe ressaltar que as escolas do município são categorizadas como "escolas urbanas" e "escolas do campo", estabelecidas pelo zoneamento em que se encontram.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município foi avaliado com base no IDEB de 2013 e foram os seguintes:

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito municipal, é de 4.7; no âmbito estadual, o índice é de 4.9. Ao fazer uma média das duas redes pontua-se o IDEB em 4.8. A meta brasileira é atingir 6.0 até 2022.

Em relação as 54 escolas municipais de Anos Iniciais, 15 já alcançaram ou superaram a meta de 2015. Duas escolas já atingiram ou superaram a meta nacional (2022) de 6.0.

[...] 24 escolas da rede municipal de Anos Finais foram avaliadas e, destas, 03 ficaram com o IDEB acima da meta projetada. (PME, 2015, p. 31-32).

O PME apresenta um panorama sobre os índices de aprovação e de abandono no ensino fundamental na cidade de Rio Grande:

As taxas de aprovação dos Anos Iniciais avaliadas até o ano de 2013 na rede municipal, estadual e privada são, respectivamente: 85,9%, 86,4% e 98,2%. A taxa de aprovação dos Anos Finais, no mesmo período é de: 67,1%(rede municipal), 65,5%(rede estadual) e 95,3%(rede privada). (PME, 2015, p. 32).

Considerando as redes pública e privada:

As taxas de abandono expõem a realidade de 0,8%(rede pública) e 0,2%(rede privada) para anos iniciais. Já para os anos finais a taxa de abandono na rede pública aumenta para 3% e a rede privada 0,1%. (PME, 2015, p. 32).

b) Diagnóstico para a Educação Especial:

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, segmentos que compõem o público-alvo da Educação Especial, têm o direito a frequentar a sala de aula comum e receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização.

A porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, matriculados em 2013 na localidade, em classe regular, é de 76,9%. Na Educação Infantil, 67,8% (40 alunos) foram matriculados em classes regulares e 30,5% (18 alunos) em escolas especiais. Nos Anos Iniciais, 88,8% (1.250 alunos) em classes regulares e 5% (70 alunos) em escolas especiais. Nos Anos Finais, 95,8% (294 alunos) em classes regulares e 1,6% (05 alunos) em escolas especiais. (PME, 2015, p. 36).

A realidade mostrada no PME para o ano de 2013 nas redes de ensino da cidade de Rio Grande mostram um claro rompimento com o histórico de exclusão vivenciada por esses estudantes ao longo de décadas.

Vislumbra-se no PME as ações já implementadas para a educação especial, as quais por meio de parcerias com outras instituições, como a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Faculdade Anhanguera de Rio Grande e a Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, puderam ser ampliadas e melhoradas.

Naquele ano, foram implementadas na rede municipal:

[...] 46 Salas de Recursos, onde 26 são Salas de Recursos Multifuncionais, que atendem à demanda dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e 20 são Salas de Recursos comuns, que atendem, além do público-alvo da Educação educandos que apresentam dificuldades/transtornos Especial, aprendizagens. Destas 46 Salas, 11 localizam-se na Zona do Campo. A rede também possui 237 profissionais especializados e habilitados atuando na Educação Especial, onde 98 estão lotados nas Salas de Recursos nas escolas regulares; 77 na Escola de Educação Especial Maria Lúcia Luzzardi; 08 na Educação de Surdos; 40 cedidos para as escolas especiais conveniadas José Alvares de Azevedo e Maria Montessori - APAE; 08 psicopedagogas cedidas para os dispositivos de apoio à Rede Fluxo Saúde Educação (CAPSi e CIAE); e 06 profissionais assessorando as escolas através do Núcleo de Diversidade e Inclusão da SMEd. [...] Outro suporte pedagógico e de recursos humanos oferecido para dar apoio à Educação Inclusiva são os Monitores (estágios para acadêmicos dos cursos das áreas de Ciências Humanas e Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande e Faculdades Anhanguera, com o objetivo de realizar a mediação da criança e seu processo inclusivo na sala de aula). Em 2014, esta parceria estendeu-se com a Universidade Federal de Pelotas UFPel, incluindo os cursos de Fisioterapia e Enfermagem." (PME, 2015, p.36-37).

Além destas parcerias estabelecidas para a prestação do serviço educacional especial na rede regular municipal, a cidade de Rio Grande conta com o apoio de 03 escolas especiais: Maria Montessori - APAE (para atendimento de estudantes com deficiências intelectual e múltipla), Maria Lúcia Luzzardi (atendendo estudantes que apresentam transtorno do espectro autista) e José Álvares de Azevedo (atendendo alunos com deficiência visual). (PME, 2015).

Segundo o PME (2015) os desafios para garantir o avanço e a continuidade desta prestação de serviços envolvem a garantia de investimentos na formação de educadores, no aprimoramento das práticas pedagógicas, nas acessibilidades arquitetônica e tecnológica, na construção de redes de aprendizagem, no estabelecimento de parcerias entre os atores da comunidade escolar e da gestão pública. Para tanto, fez um levantamento sobre a "gestão, financiamento e formação" que envolve este processo de construção de uma política sólida de educação especial na rede municipal.

c) Diagnóstico sobre a gestão, financiamento e formação para o ensino:

No capítulo 2.8 do PME, apresenta-se um panorama sobre os recursos humanos e financeiros disponíveis para a educação municipal até aquele período. Destaca-se no PME as seguintes informações sobre a formação dos professores que atuam no ensino básico, fundamental e especial na rede municipal:

No município de Rio Grande, 90,4% dos professores da Educação Básica possuem formação em nível superior; destes, 78,6% com licenciatura. Estes profissionais estão distribuídos da seguinte maneira: na rede privada, 85,4%; e na pública, 91,6%.

Em se tratando da formação em nível de Pós-Graduação dos professores que atuam na Educação Básica, 44,7% possuem Pós-Graduação, sendo que 51,8% atuam na rede municipal, 39% na estadual e 31,8% na rede privada. Referente à formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental da rede pública, tem-se que 84,9% dos docentes possuem curso Superior completo e 1,4% possuem Pós- Graduação. (PME, 2015, p. 43-44).

Outro ponto de destaque proposto no PME é a criação do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, por meio da Lei Nº 5.336, de 16 de setembro de 1999. Outrossim, a partir do ano de 2010, foi aplicada, na rede municipal do Rio Grande, a Lei Nº 11.738, de 10/07/08, a qual regulamenta o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação, no que tange ao pagamento do Piso Salarial.

Sobre os recursos financeiros destinados à educação municipal o PME destaca o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo, como uma "importante ferramenta de gestão democrática e participativa". (PME, 2015, p. 44).

Ainda, ressaltam o compromisso firmado entre o Prefeito Municipal e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rio Grande - SINTERG, em 2013, com o objetivo de ampliar os investimentos da educação para 35%.

[...] foram investidos 26,10% dos recursos, muito embora a Lei Orgânica Municipal determine investimento mínimo de 25% da receita para educação. Em 2014, a previsão de investimentos na educação ficará em torno dos 28%. (PME, 2015, p. 45).

Conforme mostra o PME (2015) os recursos investidos nessa área são acompanhados e fiscalizados pelo Conselho Municipal de Educação, Conselho do Fundo da Educação Básica - FUNDEB e Conselho da Alimentação Escolar.

Considerando as informações colhidas para o diagnóstico do ensino fundamental e especial no município de Rio Grande e a legislação nacional, traçaramse as diretrizes e fixaram-se as Metas do PME para o próximo decênio. As diretrizes apresentadas no PME estão em consonância com as diretrizes do plano nacional e são as seguintes:

I - Erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII -

estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos(as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PME, 2015, p. 46).

A partir das diretrizes contempladas no PME, traçaram-se as metas considerando as modalidades de educação. Para cada meta implementaram-se estratégias para sua operacionalização. O quadro 8 a seguir mostra as vinte (20) metas estabelecidas no PME:

Quadro 8: Metas e estratégias do Plano Municipal de Educação.

Metas	Modalidade/Descrição	População	Estratégias		
01	Educação Infantil	Estudantes 04 e 05 anos	1.1 até 1.17		
02	Ensino Fundamental	Estudantes 06 a 14 anos	2.1 até 2.34		
03	Ensino Médio	Estudantes 15 a 17 anos	3.1 até 3.11		
04	Educação Especial/Inclusiva	Estudantes 04 a 17 anos - com deficiência	4.1 até 4.22		
05	Ensino Fundamental/Alfabetização	Estudantes até 3° ano do E.F.	5.1 até 5.12		
06	Educação em tempo Integral	Estudantes da Educação Básica	6.1 até 6.9		
07	Qualidade da educação	Estudantes da Educação Básica	7.1 até 7.47		
08	Educação de Jovens e Adultos	Estudantes 18 a 29 anos	8.1 até 8.11		
09	Educação de Jovens e Adultos	Estudantes 18 a 29 anos	9.1 até 9.9		
10	Educação de Jovens e Adultos	Estudantes 18 a 29 anos	10.1 até 10.12		
11	Ensino Médio	Estudantes 15 a 17 anos	11.1 até 11.6		
12	Educação Superior	Estudantes 18 a 24 anos	12.1 até 12.10		
13	Educação Superior	Estudantes 18 a 24 anos	13.1		
14	Educação Superior	Estudantes 18 a 24 anos	14.1		
15	Valorização dos Profissionais da Educação	Docentes	15.1 até 15.6		
16	Valorização dos Profissionais da Educação	Docentes	16.1 até 16.4		
17	Valorização dos Profissionais da Educação	Docentes	17.1 até 17.2		
18	Valorização dos Profissionais da Educação	Docentes	18.1		
19	Gestão Democrática	Rede de ensino	19.1 até 19.4		
20	Financiamento da Educação	Rede de ensino	20.1 até 20.2		

Fonte: Elaborado pela autora com base no PME (2015) da Prefeitura Municipal do Rio Grande.

Conforme consta no PME, as estratégias traçadas para cada meta foram construídas durante o 6º Congresso Municipal de Educação (6º COMED).

O texto destaca que "o evento configurou-se como um espaço democrático de discussão e reflexão acerca da realidade educacional brasileira." (PME, 2015, p. 47)

Outro importante espaço democrático de discussões e colaborações ao PME ocorreu anterior ao COMED, o Pré-COMED. Esta etapa efetivou-se em todas as escolas da rede pública municipal de ensino e segundo o PME (2015, p. 48) "foi um espaço que oportunizou às comunidades escolares a realização de discussões e proposições acerca da Educação em nosso Município [...]".

Esta fase contou com a presença de profissionais da área de educação, autoridades municipais e uma considerável participação de seu público-alvo, ou seja, os próprios alunos da educação especial.

"Percebe-se que a mobilização permanente das pessoas com deficiência serve de base para existirem medidas de equiparação de oportunidades implementadas pelos governos e pela própria sociedade". (MAIOR, 2017, p. 35).

Dentre as metas do PME, a de número 04 contempla especificamente estratégias para a Educação Especial, conforme a Meta 4 do Plano Nacional de Educação, pensado e construído de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A Meta 04 - Educação Especial/Inclusiva apresenta como objetivo principal "universalizar, para a população de 04 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado" (PME, 2015, p. 58).

Em consonância com a Política Nacional de Educação, na perspectiva da educação inclusiva (2008), o objetivo é que este atendimento seja realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Compromete-se a lei municipal com "a garantia de sistema educacional inclusivo, por meio de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados". (PME, 2015, p. 58-59).

Para que seja possível operacionalizar tal meta, estratégias de ação foram construídas junto à comunidade escolar, conforme explicitado anteriormente, para atender a demanda da educação especial.

A estratégia 1 refere-se a forma de contabilizar o número de matrículas dessa modalidade para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

A estratégia 2 refere-se à formação dos docentes que atuam no AEE. Esta estratégia visa "ampliar e fomentar a formação continuada dos professores para o

AEE (nas) escolas de Educação Básica urbanas, do campo, quilombolas e indígenas, inclusive na Educação de Jovens e Adultos[...]", já a partir do 1° ano de vigência deste Plano. (PME, 2015, p. 58).

A estratégia 3 visa a implantação (até o fim do 3° ano de vigência deste Plano) do Atendimento Educacional Especializado em todas as escolas públicas do Município.

Para tanto "equipando-as com material, tecnologia assistiva e infraestrutura específicas para o AEE, bem como fomentar a formação dos profissionais". (PME, 2015, p. 58).

As estratégias 4, 5 e 6 transcritas a seguir, versam sobre as principais articulações e expansão da educação especial no município:

- 4.4 criar e/ou ampliar programas para escolas públicas e conveniadas que promovam a acessibilidade quanto à adequação arquitetônica, à oferta de transporte acessível, à disponibilização de material didático acessível, à tecnologia assistiva e à oferta de educação bilíngue Língua Portuguesa/Libras, gradativamente, a partir do 1° ano de vigência deste Plano;"
- 4.5 fomentar a educação inclusiva, promovendo articulação entre ensino regular e Atendimento Educacional Especializado ofertado em SRM da própria escola ou da instituição mais próxima [...]"
- 4.6- fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola por parte dos usuários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), de maneira a garantir a ampliação do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial/Inclusiva em escolas regulares ou especializadas; (PME, 2015, p. 58-59).

As estratégias 7 e 17 são direcionadas aos docentes que atuam no AEE:

4.7 – ampliar a oferta de formação continuada e permanente de qualidade, na área da Educação Especial/Inclusiva, para os profissionais em Educação [...]"

4.17 – criar o cargo de Professor da Educação Especial/Inclusiva para atuar nas Salas de Recursos, escolas especiais e no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), e posterior realização de concurso público, salvaguardando a manutenção em exercício dos profissionais que já atuam na área da Educação Especial/Inclusiva; (PME, 2015, p. 59-60).

As demais estratégias estabelecidas versam sobre a estrutura e a operacionalização da educação especial no município, das quais serão transcritos os principais aspectos observados, a seguir:

- 4.8 efetivar a criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado, com funcionamento nos três turnos, disponibilizando um grupo multiprofissional das áreas da Educação, da Saúde e da Assistência Social [...]
- 4.9 criar cargo de Monitor da Educação Inclusiva no quadro funcional do magistério [...]

- 4.10 ampliar nas escolas especiais e implementar nas creches, a Estimulação Precoce, por profissionais habilitados na área, para crianças de zero a 03 anos [...]
- 4.11 disponibilizar recursos, visando à manutenção de serviços nas Salas de Recursos Multifuncionais, com substituição quando necessário;
- 4.12 implementar as Diretrizes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Município;
- 4.13 garantir, através das instituições especializadas conveniadas, o atendimento no contraturno aos alunos que estão matriculados na escola regular e que necessitam dos serviços específicos às suas necessidades educacionais;
- 4.14 construir novo espaço para a Escola Municipal de Educação Especial, contemplado com uma equipe multidisciplinar e intersetorial [...]
- 4.15 ampliar a Escola Bilíngue Libras/Língua Portuguesa [...]
- 4.16 fomentar junto às Secretarias de Munícipio da Saúde, Assistência Social e Coordenadoria Municipal dos Direitos de Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades, a criação do Centro-Dia, para cidadãos da Educação Especial acima de 17 anos e, também, para os que não apresentam possibilidades de escolarização;
- 4.19 promover a articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado [...]
- 4.21 estabelecer parcerias com as Secretarias de Município da Saúde e Cidadania e Assistência Social, a fim de ampliar a oferta de profissionais especializados, tais como: fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista, dentista, assistente social, terapeuta ocupacional, otorrinolaringologista, oftalmologista, psiquiatra, fisioterapeuta [...]
- 4.22 garantir um Monitor da Educação Inclusiva por turma, naquelas em que houver estudante incluído". (PME, 2015, p. 59-61).

A análise do PME revela que o mesmo visa o atendimento às diretrizes federais, em particular, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), bem como das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009).

Destaca-se a importante realização de parcerias entre a rede de ensino com áreas da saúde e outros serviços do sistema público, chamada pelo município de Rede Fluxo Saúde-Educação, como mostram as estratégias 4.16 e 4.21. Constata-se que a rede de ensino municipal, pretende reorganizar a sua estrutura e oferecer melhores suportes para o público-alvo da Educação Especial a partir do PME para os próximos anos.

O PME propõe ampliar o acesso ao ensino regular, ampliar e melhorar a qualificação de seus profissionais, além de melhorar a estrutura oferecida nas escolas, como é o caso da implementação das salas de recursos multifuncionais. Tais propostas, revelam alinhamento com a normativa nacional estabelecida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2008) e com os preceitos de acessibilidade contidos nas normativas internacionais. Ainda, alinha-se ao entendimento da literatura científica sobre a deficiência de que o processo de

inclusão social e educacional deve ser capaz de promover mudanças nas instituições educacionais para garantia de um espaço inclusivo.

5.1.2 Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS (2016)

O documento "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS (2016)" foi elaborado pela Secretaria de Município da Educação através do Núcleo de Diversidade e Inclusão e apresenta as orientações e procedimentos operacionais para normatizar a Educação Especial, bem como sua aplicabilidade no Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande. Aborda a apropriação dos gestores sobre a política nacional e indica a perspectiva de educação inclusiva e ações a serem implementadas para a sua materialização.

As autoras, na sua maioria pedagogas e atuantes no AEE, basearam-se nos preceitos de acessibilidade, visando maior autonomia e eliminação de barreiras que possam estar interferindo no processo de aprendizagem. Sua construção atende à legislação pertinente ao assunto e busca "orientar, padronizar e sistematizar a Educação Especial/Inclusiva da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande", assegurando o respeito e valorização da diversidade. (RIO GRANDE, 2016, p. 6).

Alinhado aos princípios da educação inclusiva, o documento busca assegurar "o direito de todos à educação, sem preconceitos de raça, etnia, gênero, idade e quaisquer outras formas de discriminação". (RIO GRANDE, 2016, p. 6).

As orientações e estratégias contidas no documento foram subdivididas em cinco capítulos: A- Educação Inclusiva, B- Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos/Multifuncional, C- Monitoria da Inclusão, D- Educação de Surdos e E- Educação Especial.

O Capítulo "A- Educação Inclusiva" aborda estratégias de ações que visam oferecer suporte à inclusão escolar. Segundo o documento:

^[...] a inclusão é responsabilidade de todas as pessoas envolvidas com a escola, tais como professores, estudantes, responsáveis dos estudantes, equipe diretiva, coordenadores, professores das Salas de Recursos, supervisores, orientadores educacionais, monitores, funcionários e comunidade escolar. Deste modo, a escola inclusiva, amplia a capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter a oportunidade de conviver com as diferenças. (RIO GRANDE, 2016, p. 6).

Para nortear essas ações e oferecer um suporte adequado ao processo de Inclusão escolar, dezesseis (16) estratégias foram construídas. Cada estratégia compreende linhas de ação que orientam sobre a concepção de educação inclusiva no sistema de ensino regular, além de contemplar as seguintes questões:

- a) Descrição do público-alvo;
- b) Acessibilidade e mobilidade nos estabelecimentos educacionais em conformidade com a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT;
- c) Operacionalização das salas de recursos multifuncionais SRM;
- d) Inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns, AEE, monitoria e Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE que contemple currículo adaptado às necessidades do estudante;
- e) Uso de recursos de tecnologia assistiva;
- f) Avaliação da aprendizagem (processual e personalizada);
- g) Implementação de currículo funcional específico para estudantes que apresentam Deficiência Intelectual considerada grave; e
- h) Certificação de escolaridade especial.

Referente à Certificação de escolaridade especial, as orientações específicas encontram-se na estratégia n°16, a qual recomenda viabilizar ao aluno público-alvo da Educação Especial que não apresentar resultados satisfatórios de escolarização formal, uma certificação específica, levando em consideração seu avanço.

Contudo, orienta-se "evitar, ao máximo, utilizar esse recurso, salvo quando se esgotam todas as possibilidades de estratégias de inclusão e, a partir de avaliação criteriosa, por equipe pedagógica da escola [...]". (RIO GRANDE, 2016, p. 10). Esta orientação busca evitar qualquer tipo de descriminação.

O capítulo "B - Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos/Multifuncional" apresenta orientações específicas sobre os critérios de implantação da SEM: os recursos físicos, materiais e humanos necessários para sua operacionalização, o funcionamento e as atribuições dos professores que atuam na SRM.

Para implantação das SRM nas escolas municipais, a normativa prevê que as mesmas poderão ser implantadas tanto mediante determinação do MEC como pela própria Secretaria de Educação. Para tanto, torna-se necessário a adequação da

escola tanto quanto à estrutura física, quanto aos profissionais habilitados a atuar neste serviço. (RIO GRANDE, 2016).

O documento caracteriza o perfil necessário para atuar nas Salas de Recursos/Multifuncional, conforme mostram as estratégias 2.5.1 a 2.5.3, a seguir: 2.5.1. O profissional deverá ser concursado no Magistério Público Municipal e ter concluído o Estágio Probatório; 2.5.2. Quanto à formação, apresentar certificação atendendo aos 03 critérios: 1º) Formação inicial que o habilite para a docência (Magistério, Pedagogia ou Licenciaturas); 2º) Curso com conhecimentos específicos em Educação Especial (carga horária mínima de 360h); 3º) Curso de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 2.5.3. O professor não poderá exercer função na equipe diretiva da escola ou de outra instituição escolar da Rede Municipal, visto acúmulo de funções e gratificações [...]. (RIO GRANDE, 2016).

A qualificação dos profissionais para este tipo de atendimento está contemplada no Plano Municipal, conforme as metas apresentadas anteriormente.

Esclarece o documento que a utilização da SRM pelos estudantes ocorrerá via encaminhamento por meio dos seguintes profissionais atuantes nas escolas: Orientador(a) Educacional, Supervisor(a) Educacional ou Coordenador(a) Pedagógico(a), e na falta deste(a), diretamente pelo(a) próprio(a) professor(a) regente da turma. Orienta ainda que as SRM devem atender, no máximo 25 (vinte e cinco) alunos, por turno, primando pela qualidade do serviço oferecido.

O capítulo "C- Monitoria da Inclusão" objetiva orientar quanto à necessidade de profissionais auxiliares no atendimento dos estudantes com deficiência no âmbito escolar. Apresenta como principal objetivo:

Auxiliar o(s) estudante(s) e sua turma na realização de todas as atividades pedagógicas planejadas pelo professor regente e com as devidas adaptações implementadas pela Sala de Recursos, bem como na sua locomoção e acessibilidade em todo espaço escolar, atendendo às necessidades educacionais específicas do(s) estudante(s), buscando sua autonomia e independência. (RIO GRANDE, 2016, p. 18).

O capítulo apresenta também critérios para a aquisição do serviço de Monitor por parte da escola, bem como as atribuições destes profissionais.

O capítulo seguinte apresenta orientações específicas sobre a Educação de Surdos no município. Esses serviços são prestados pela rede municipal por meio da implementação da Educação Bilíngue - LIBRAS e Língua Portuguesa, na Escola Municipal de Educação Bilíngue Carmem Regina Teixeira Baldino.

Segundo as orientações pedagógicas deste documento, "poderão matricularse na escola estudantes surdos ou deficientes auditivos que optem pela escolarização em LIBRAS". (RIO GRANDE, 2016, p. 21).

Outra importante orientação apresentada vislumbra-se no item 14 deste capítulo:

14. Os estudantes surdos que apresentarem também deficiências e\ou dificuldades de aprendizagens, devem receber atendimento em Salas de Recursos/Multifuncional, na própria escola bilíngue ou na escola mais próxima, sendo importante que tal profissional tenha o conhecimento de LIBRAS". (RIO GRANDE, 2016, p. 22).

Os encaminhamentos e atendimentos obedecerão aos mesmos critérios e à mesma forma e organização das demais Salas de Recursos/Multifuncionais do Município.

O capítulo "E – Educação Especial" apresenta orientações para a operacionalização do atendimento de estudantes com deficiência nas escolas especiais.

Explica o documento que "diferentemente das escolas regulares, as escolas especiais, em geral, possuem estrutura para oferecer serviços especializados de: reabilitação, estimulação precoce, fisioterapia, neurologia [...]". (RIO GRANDE, 2016, p. 23), necessários ao desenvolvimento global do estudante.

Nessa perspectiva, o Município do Rio Grande, possui uma escola de Educação Especial para o atendimento de estudantes com TEA - Transtorno do Espectro Autista e ainda estabelece convênios com instituições especializadas filantrópicas.

Existem convênios firmados com a Escola de Educação Especial para Deficientes Visuais José Alvares de Azevedo e a Escola de Educação Especial Mª Montessori – APAE, que atende estudantes com deficiência intelectual e/ou múltipla.

Para ingressar nas escolas especiais, segundo o documento orientador, "o aluno poderá ser encaminhado para a escola através da Central de Vagas do Município, por indicação de uma escola regular ou ainda pela Mantenedora". (RIO GRANDE, 2016, p. 24).

Ao analisar o documento "Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de

Ensino do Rio Grande/RS" percebe-se alinhamento com o PME e com as políticas inclusivas pautadas na concepção de direitos humanos contidas no Plano.

Alinha-se com as perspectivas teóricas inclusivas, as quais esclarecem que partindo de uma proposta educacional inclusiva, as escolas da rede pública devem garantir uma educação de qualidade a todos, inclusive proporcionando condições e oportunidades iguais de ensino às pessoas com deficiência e também a garantia de que essas instituições públicas se modifiquem para recebê-los. (SASSAKI, 2003, 2006, 2009, MANTOAN, 2018).

5.1.3 A Resolução nº 042 do Conselho Municipal de Educação (2018)

O Conselho Municipal de Educação do município de Rio Grande revogou em 2018 a Resolução 039/2014, estabelecendo novas diretrizes operacionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes por meio da Resolução 042/2018.

A Resolução 042/2018 apresenta 42 artigos e é estabelecida em conformidade com as regulamentações nacionais e municipais e os acordos internacionais sobre o tema. O CME esclarece sobre o público participante da Educação Especial, os princípios em que são fundamentadas às ações para a educação especial, bem como a proposta pedagógica e as diretrizes para o AEE.

Em seu art.1° §1º esclarece que "a Educação Especial, dever constitucional do Estado e da Família, será oferecida na rede regular de ensino em instituições públicas e privadas ou em Escolas de Educação Especial".

A Resolução reforça a ideia da promoção de um sistema educacional inclusivo no município, ao estabelecer em seu artigo 4, que a "Educação Especial no âmbito do Sistema Municipal de Educação da Cidade do Rio Grande tem como objetivo assegurar a inclusão de todos os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas". Medida que favorece o desenvolvimento de capacidades, atitudes, habilidades, acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania no espaço escolar.

No artigo 8, estabelece que o Sistema Municipal de Educação deverá garantir aos estudantes da Educação Especial a igualdade de condições de acesso e permanência no processo educacional.

Uma importante alteração nos procedimentos escolares ocorre com a garantia de matrícula antecipada a estes estudantes nas escolas de ensino regular,

estabelecida pelo art.5° da Resolução 042. As matrículas antecipadas devem ser garantidas também pelas escolas privadas do município.

"O fato da matrícula dos estudantes da Educação Especial ser realizada em período anterior aos demais não impedirá que, a qualquer tempo do período letivo, o estudante venha a ser matriculado". (RIO GRANDE, 2018, art.5, §1º).

Sobre a composição das turmas, a resolução estabelece que deverá ser de, no máximo, dois (02) alunos incluídos e até duas categorias de deficiência por sala de aula e que deverá obedecer ao seguinte critério: serão diminuídas três (03) vagas ao ingresso do primeiro aluno incluído; mais (02) vagas para o segundo aluno incluído. Reduzindo no total, até 05 alunos por turma.

Sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a resolução reforça o dever das mantenedoras das redes pública e privada de ensino, tendo início na Educação Infantil e perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino oferecidos pelo Sistema Municipal de Educação.

Neste sentido, Fávero e Costa (2001, p. 2) esclarecem

as escolas, principalmente aquelas que possuem alunos com deficiência, comprometem-se em assumir o processo inclusivo com qualidade, e este se faz com a eliminação de barreiras que impedem a total participação dos indivíduos no processo ensino-aprendizado.

Na esteira de manter um processo inclusivo de qualidade, a resolução orienta que o Atendimento Educacional Especializado deve ser um serviço não substitutivo à escolarização e que tem como função complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiências.

Logo, o aprendizado é ofertado na sala de ensino regular em conjunto com os demais alunos. AEE é um serviço realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização.

O artigo 13 §3º esclarece que o Atendimento Educacional Especializado também pode ocorrer fora do espaço escolar. A resolução estabelece que o serviço pode ser realizado de forma itinerante em ambiente domiciliar, por exemplo, no caso da impossibilidade de deslocamento do estudante para a escola.

Sobre o acesso ao AEE, o artigo 14 estabelece:

O estudante da Educação Especial que não possuir laudo médico deverá ser encaminhado ao Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais, mediante avaliações e relatórios do professor de sala regular

e do professor especializado para esse serviço que justifique os motivos deste encaminhamento. (RIO GRANDE, 2018, art.14).

Nota-se que mesmo os estudantes sem laudo médico (o qual deve ser apresentado à escola no ato da matrícula) possuem acesso ao AEE, cabendo a avaliação da necessidade do estudante aos professores.

Nota-se também que a oferta de atendimento especializado ultrapassa as barreiras da escola, por meio de encaminhamentos para outras áreas, criando uma rede de apoio ao estudante com deficiência, conforme versa o artigo 15:

Os estudantes da Educação Especial matriculados no ensino regular das escolas públicas que tenham necessidade de atendimento por profissionais especializados da área clínica, a exemplo de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras e neurologistas, deverão ser atendidos, preferencialmente, em equipamentos públicos de apoio multidisciplinar à escola, devendo a escola notificar o Órgão Central da Educação para assegurar parcerias com o sistema de saúde e de assistência social visando garantir este serviço. (RIO GRANDE, 2018, art. 15).

A resolução orienta que as escolas devem garantir, na sua proposta pedagógica, um currículo comum a todos os estudantes e, quando necessário, deve estabelecer adequações/adaptações às necessidades específicas do aluno. Estas adaptações englobam atividades, materiais e recursos, de modo a promover a acessibilidade na aprendizagem aos estudantes da Educação Especial.

Complementa o artigo 22 §2º que "cabe à equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Rio Grande orientar e acompanhar a elaboração e execução da proposta pedagógica das unidades escolares municipais", verificando sua legalidade e respeitando a autonomia didático pedagógica do estabelecimento de ensino. (RIO GRANDE, 2018, art. 22).

Sobre a atuação dos profissionais na educação especial, a resolução cria um capítulo específico "Capítulo IV – Dos Profissionais" - artigos 25 ao 31, em que orienta a formação adequada para a habilitação dos mesmos, bem como sobre suas atribuições.

O capítulo seguinte, orienta sobre as avaliações do processo educativo do estudante da educação especial. O artigo 32 apresenta as principais diretrizes a serem adotadas por todas as escolas do sistema municipal de educação:

Art. 32. A avaliação escolar se constituirá de um levantamento de informações de caráter formativo e processual para melhor acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante da Educação Especial e consequente aperfeiçoamento da prática pedagógica. Deverá ser, portanto, dinâmica, contínua e participativa, mapeando os seus avanços, retrocessos,

dificuldades e progressos, ultrapassando os processos meramente classificatórios. (RIO GRANDE, 2018, art. 32).

Nesta esteira, a avaliação da aprendizagem do estudante da Educação Especial feita sob a responsabilidade do professor da sala de aula comum, complementada pela avaliação do professor do Atendimento Educacional Especializado irá considerar a evolução do estudante não só nos processos de aprendizagem, mas também nos aspectos básicos de seu comportamento social, desta forma podendo ser promovido em qualquer um destes aspectos. (RIO GRANDE, 2018, art. 34-35).

A avaliação ocorrerá por meio de parecer descritivo, informando a evolução do estudante sobre as atividades e/ou aspectos nos quais avançou durante o ano letivo, e no caso de conclusão dos estudos, o artigo 37 prevê a "certificação com terminalidade específica".

Art. 37. A Certificação por "Terminalidade Específica" será viabilizada ao estudante público alvo da Educação Especial, que não consegue acompanhar o currículo regular na sua totalidade, necessitando de currículo adaptado e também por apresentar defasagem idade/série. §1º. A Terminalidade Específica deve ser informada no documento "Histórico Escolar" e este, deverá apresentar em parecer descritivo, as competências desenvolvidas pelo estudante com NEE (Necessidades Educacionais Específicas). (RIO GRANDE, 2018, art. 37).

A orientação trazida na resolução é de se evitar ao máximo utilizar este recurso, salvo quando esgotarem-se todas as possibilidades de adequações.

Sobre os aspectos estruturais das escolas, cabe ao poder público municipal e às mantenedoras das escolas privadas a realização de reformas nos prédios e em equipamentos escolares obedecendo aos padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos pelas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, garantindo a acessibilidade a todos os estudantes e à comunidade escolar. (RIO GRANDE, 2018, art. 40).

As orientações trazidas pela Resolução do CME tiveram seus efeitos garantidos a partir do ano letivo 2019.

5.1.4 Documento orientador curricular do território Rio-Grandino (2019)

O Documento orientador curricular do território Rio-Grandino (2019) volumes 1 e 2 foi implementado pela mesma gestão governamental a qual estabeleceu o Plano

Municipal de Educação e contou com uma equipe técnica ampla e diversificada – conforme perfil profissional apresentado no documento.

Observou-se que a ampla participação dos professores e técnicos da educação pretendeu garantir ações e decisões pedagógicas conjuntas para assegurar um processo de aprendizagem essencial e eficiente, alinhando os currículos do território do Rio Grande à Base Nacional Comum Curricular.

Assim, segundo o documento, "a elaboração do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino foi realizada de forma democrática e plural, coordenada pela equipe pedagógica da SME e construída por várias mãos[...]". (RIO GRANDE, 2019, p. 13).

Essa construção contou também com as "contribuições realizadas na plataforma de consulta pública do Documento no site da SME, assim como na análise e contribuição da versão preliminar do documento realizado nas escolas." (RIO GRANDE, 2019, p. 13).

Objetiva "apresentar as aprendizagens essenciais e progressivas que todos os estudantes devem desenvolver na Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos." (RIO GRANDE, 2019, p. 15).

Um importante ponto a ser salientado na elaboração deste Documento Orientador diz respeito à participação dos estudantes das escolas públicas nessa discussão:

No desenvolver da construção deste Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino foram realizados encontros com os/as estudantes, com objetivo de dar voz aos seus entendimentos sobre o papel da escola na vida de crianças, jovens e adultos/as no município do Rio Grande [...]. (RIO GRANDE, 2019, p. 12).

Ao dar espaço aos diversos posicionamentos apresentados pelos estudantes sobre os temas Currículo e Projeto Político Pedagógico, foi possível vislumbrar as experiências/ vivências no espaço escolar e contribuir de maneira mais efetiva à sua formação. (RIO GRANDE, 2019).

Segundo relatado no Documento, todas as modalidades foram ouvidas:

As crianças da Educação Infantil relataram que a escola é um espaço para se ter ideias. Na oportunidade, destacaram que gostavam das brincadeiras, da alimentação escolar, da convivência com os/as amigos/as, além dos recursos e espaços que as escolas dispõem.

As crianças dos Anos Iniciais salientaram o quanto é prazeroso estar na escola, enfatizaram a intensa relação com a leitura e a escrita, revelando o

desejo de aprender cada vez mais. Apontaram, ainda, a importância da criação de laboratórios para pesquisas e o uso das tecnologias.

No encontro com os/as estudantes dos Anos Finais destacou-se o valor do convívio dos/as professores/as na vida dos/as jovens. Manifestaram a relevância da atenção que recebem na escola, por meio da escuta dos/as professores/as no seu dia-a-dia.

Os/as estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentaram uma valorização especial à escola e aos/às profissionais da educação, pois consideram uma oportunidade de retomar os estudos na EJA como uma segunda chance de vencer as barreiras que o destino foi impondo em suas vidas e que os impediu de estudar no ensino regular. (RIO GRANDE, 2019, p. 38-39).

Os registros dos estudantes apontam o mérito da escuta como oportunidade de aprendizado e de protagonismo. Nesta perspectiva, o Documento considerou, além de todo o arcabouço regulatório nacional estabelecido para a educação, a participação das crianças, jovens e adultos/as no contexto da escola, para a construção de suas orientações.

O documento divide-se em Partes I e II. A Parte I apresenta as concepções que embasam o fazer docente no território do Rio Grande. A Parte II direciona-se à Etapa do Ensino Fundamental, suas peculiaridades e princípios, embasados na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular Gaúcho.

No decorrer do capítulo intitulado "3. Garantia de Direitos", o documento apresenta uma importante discussão a respeito das desigualdades educacionais que se referem ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes brasileiros.

Nesse sentido, reconhece que as desigualdades estão atreladas às barreiras socioculturais (a discriminação racial, o preconceito, o *bullying*, a homofobia, a violência, entre outras questões); barreiras socioeconômicas (como a privação de direitos) e também a barreiras políticas, financeiras e técnicas, as quais tratam da insuficiência de recursos destinados à educação pública brasileira. (SASSAKI, 2009, 2012; MAIOR, 2017; MANTOAN, 2003, 2018).

Na tentativa de amenizar tal cenário, diferentes políticas públicas vêm sendo implementadas pela Prefeitura do Rio Grande destinadas à área de ensino, como o presente Documento.

Destacam-se os trechos a seguir:

[...] o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino aponta para a importância da tomada de decisões curriculares e didático-pedagógicas na promoção de ações que reconheçam as diferentes necessidades da comunidade escolar, baseadas no princípio da equidade, das oportunidades de igualdade, na busca de uma escola inclusiva e que valoriza a diversidade, afirmando o dever de assegurar os direitos, sem exceções, numa abordagem adequada às pluralidades dos/das estudantes e de suas famílias.

Na lógica da naturalização das desigualdades, a educação precisa estar na contramão desse movimento, contribuindo para que a sociedade enxergue e dê voz aos sujeitos invisibilizados, marginalizados e excluídos do sistema educacional.

Com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a igualdade de oportunidades e de direitos, observando o princípio da equidade, a Rede Municipal de Educação do Rio Grande tem trabalhado de forma intersetorial, por meio de uma rede de cuidado composta pela Secretaria de Município da Educação, Secretaria de Município de Cidadania e Assistência Social e Secretaria de Município da Saúde. (RIO GRANDE, 2019, p. 41-43).

Esse trabalho intersetorial adotado pela Rede Municipal do Rio Grande vem ao encontro do que consta na legislação a respeito da necessidade de zelar pela frequência, permanência e garantia de direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A garantia de atendimento a essas demandas pelo Município só foi possível pelos inúmeros programas e serviços instituídos, como: o Projeto Conexões Rio Grande, o Programa Busca Ativa Escolar, a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente - FICAI On-line, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, o Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho, o Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS, os Centros de Referências da Assistência Social - CRAS, Unidades Básicas de Saúde - UBS e Unidades Básicas de Saúde da Família - UBSF, entre outros que apoiam as redes de educação do Município, no sentido de fazer valer a igualdade de oportunidades e de direitos aos estudantes e suas famílias.

Em um trecho do documento com subtítulo "3.2 Diversidade e Valorização da Vida" assume-se a perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, entende-se que todos os sujeitos que compõem os espaços escolares – seja como estudantes, seja como profissionais – são sujeitos plurais.

O documento destaca que "é fundamental garantir o direito de ser como se é, como se deseja ser, sem fixar identidade." Ainda, o mesmo "fomenta a ampla discussão acerca da diversidade nos espaços educativos, como forma de garantia de direito à vida em suas múltiplas possibilidades". (RIO GRANDE, 2019, p. 44).

Nessa esteira, observa-se a adoção de diferentes práticas pedagogicamente orientadas por pesquisas nacionais e internacionais, sendo realizadas pelo ensino municipal. O Documento destaca o seguinte embasamento científico:

Tais práticas assumem como suporte teórico pesquisas desenvolvidas em âmbito nacional e internacional, como as realizadas por estudiosos e estudiosas, como Junqueira (2014, 2014a), Seffner (2013), Vianna (2012), Xavier Filha (2017), Felipe (2015), Ferrari (2018), Miskolci (2014), Louro (2011), Ribeiro (2002) e Silva (2014), os/as quais apontam a diversidade

como a manifestação das múltiplas formas de vida humana, sejam elas de gênero, etnia, geracionais, sexuais, sociais, raciais, entre outras. (RIO GRANDE, 2019, p. 46).

O Documento trata de forma pormenorizada as orientações por modalidade de ensino no capítulo 5, e a seguir são apontados os principais aspectos apontados no Documento sobre a modalidade "educação especial".

Primeiramente, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino indica que a educação inclusiva deve ser contemplada em todas as escolas do território, garantindo assim o direito à educação de todos os estudantes na rede regular de ensino municipal. Esse trecho mostra alinhamento com a Política Nacional de Educação Especial a qual preconiza que os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas estejam matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino e que o Estado assegure as condições para atender às suas necessidades específicas.

O Documento também frisa a responsabilidade de todas as pessoas envolvidas com a escola no processo inclusivo, tais como: professores, estudantes, familiares, equipe diretiva, coordenadores e comunidade escolar em geral. Em mesmo sentido, orienta as escolas a "preparar-se e adequar-se para melhor atender esse/a educando/a com suas necessidades educacionais específicas." (RIO GRANDE, 2019, p. 91).

A orientação do Documento é a seguinte:

Essa preparação deve ser: a) estrutural, no que se refere às adaptações arquitetônicas de acessibilidade; b) psicossocial, proporcionando seu acolhimento e inclusão; e c) pedagógica, instrumentalizando-se sobre currículo, organização das turmas, metodologias e recursos que favoreçam a aprendizagem de todos/as, não só dos que apresentam necessidades educacionais específicas. (RIO GRANDE, 2019, p. 91).

Esse trecho do Documento, reconhece o que Sassaki (2009) chamou de "barreiras" impeditivas ao amplo desenvolvimento dos estudantes com deficiência, que assume as concepções da deficiência pelo olhar do modelo social.

Sobre o ambiente escolar para o estudante com deficiência "[...] a inclusão deve garantir a sua inserção e permanência, de forma que ele/ela sinta segurança e prazer em estar no espaço escolar, construindo uma aprendizagem significativa.". (RIO GRANDE, 2019, p. 91).

Ainda traz orientações sobre a flexibilização curricular para atender às necessidades desses estudantes na rede regular, oportunizando a aprendizagem para todos.

As adaptações curriculares são estratégias implantadas para oportunizar condições de aprendizagem ao/a estudante com Necessidades Educativas Especiais, flexibilizando tempos, espaços e atividades, bem como sua complexidade.

O currículo adaptado deve ter como base o currículo regular, assim como considerar a flexibilidade dos componentes, dos objetos de conhecimento e das atividades desenvolvidas. (RIO GRANDE, 2019, p.92).

Além do atendimento, na Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Documento alinha-se à LDB nº 9.394/1996 que contempla em seu Capítulo V Educação Especial, artigo 59, a flexibilização curricular:

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; [...]. (BRASIL, 1996, art.59).

A importância da especialidade do professor do Atendimento Educacional Especializado é ratificada pelo Documento orientador, o qual afirma sua necessidade na atuação junto aos estudantes público-alvo da educação especial, já que "sua formação lhe permite compreender de forma mais complexa como ocorre a aprendizagem, quais fatores podem interferir nesse processo e, com isso, recorrer a variadas estratégias de intervenção". (RIO GRANDE, 2019, p. 93).

Ao referir-se ao trabalho realizado pelos docentes do AEE, o Documento apresenta como premissa "orientar as práticas inclusivas, corroborando para diminuir a ansiedade ou inquietações resultantes do cotidiano escolar, focando no trabalho da promoção da autoestima, do estímulo e da eliminação de barreiras[...]". (RIO GRANDE, 2019, p. 93-94).

As orientações trazidas pelo Documento orientador, de modo geral, buscam atender às demandas da diversidade de estudantes na rede pública de ensino, bem como adequar sua estrutura física e humana sempre que necessário, oferecendo recursos e serviços especializados, adequados às suas necessidades, diminuindo consideravelmente as barreiras na inclusão escolar, alinhando-se às recomendações de pesquisas científicas sobre o tema, como: Kassar (2011); Maior (2017); Mantoan (2003, 2018); Oliveira e Leite (2007); Sassaki (2003, 2006, 2009 2012); Costa (2016); Fávero e Costa (2001).

A análise conjunta dos documentos selecionados revela a construção democrática das políticas estabelecidas para a educação no município. Ressalta-se que os documentos foram estabelecidos dentro de uma mesma gestão governamental.

Os autores dos documentos normativos e orientadores formam uma equipe habilitada e atuante nas questões educacionais (conforme se observa na descrição de formação profissional no próprio documento), revelando um compromisso assumido pela atual gestão no processo participativo e democrático da construção das políticas educacionais para o município.

O cenário político e o contexto social da época de criação do Plano Municipal de Educação revelava um movimento mundial pela inclusão, ensejando uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos à educação.

Com base nas recomendações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008) e refletidas na documentação analisada, a educação especial estabelecida no sistema de ensino municipal passou a constituir a proposta pedagógica das escolas de ensino regular, garantindo assim a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil e a oferta do atendimento educacional especializado pelas escolas de ensino regular do município.

"A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa a garantia do acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo [...]". (ARANHA, 2000, p. 2).

A partir desta concepção entende-se que, para ser possível o pleno desenvolvimento das pessoas e de sua autonomia, torna-se necessário a produção de meios, que atendam de forma adequada, a toda diversidade humana em todas as áreas, sobretudo a educacional, o que torna esse processo "inclusivo" um novo paradigma social amplamente discutido no nível político e acadêmico.

5.2CATEGORIA ESTRUTURAL

A análise dessa categoria buscou compreender como foram estabelecidos os processos para operacionalização da política de educação especial em escolas de ensino regular e quais recursos municipais foram disponibilizados para estas ações em nível local.

Considera-se neste contexto a estrutura criada para o AEE composta por diretores, docentes e monitores, Sala de Recursos Multifuncional (SRM), disponibilização de materiais didáticos; as tecnologias assistivas, a disponibilização de recursos financeiros como subsídio ao AEE, a formação dos profissionais e a acessibilidade da escola.

Considerando-se a deficiência não somente como um limite individual – restrito aos limites do próprio corpo - mas como um fenômeno social que apresenta barreiras existentes nos espaços que dificultam e/ou impedem a plena participação dos sujeitos na sociedade, observa-se que as barreiras no espaço escolar, quando removidas, contribuem à promoção de igualdade de oportunidades e à autonomia dos sujeitos ali inseridos. (ONU, 2006).

Logo a deficiência não se restringe "ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo, é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos". (DINIZ, PEREIRA, SANTOS, 2009, p. 21).

O estudo de Silva, Lerner e Herzberg (2018) mostra que devem ser igualmente considerados os fatores contextuais, ou seja, o ambiente em que o indivíduo se encontra inserido, para se fazer a leitura completa desse quadro. Afirmam que as dimensões física, social e atitudinal são capazes de influenciar, de maneira positiva ou negativa, o desempenho, a capacidade, as funções e a própria estrutura do corpo devido ao ambiente, corroborando os estudos de Sassaki (2003, 2006, 2009).

Para a promoção de igualdade de oportunidades, torna-se relevante que "a sociedade pudesse entender as diferentes pessoas em seus diferentes corpos e estilos de vida e propiciar um contexto societário capaz de conjugar esforços na atenção a todas as diferentes demandas". (FONSECA, 2013, p. 21).

Segundo Sofiato e Angelucci (2017) construir ambientes inclusivos seria o grande objetivo a ser alcançado para a melhoria da educação, mas para tanto, alterações substanciais na forma como a escola está organizada torna-se fundamental. Por exemplo, citam a necessidade de modelos curriculares alargados e flexíveis, formas novas e criativas de interação e formas mais ativas de participação no trabalho pedagógico.

Neste contexto, explicam Glat e Fernandes (2005, p.6) que

a Educação Especial não deve ser mais concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de

metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado

Identificou-se que a categoria estrutural comporta duas (2) sub-categorias: estruturação física e de recursos humanos e estruturação financeira. A estruturação física e de recursos humanos refere-se à organização das estruturas para o atendimento do aluno com necessidades educacionais específicas, contemplando os espaços físicos organizados para o AEE nas escolas, a acessibilidade e o quadro de pessoal. A estruturação financeira apresenta os recursos disponibilizados para este fim, compreendendo os investimentos na área educacional realizados pelo município.

Esta análise contempla o objetivo específico "b) caracterizar a realidade escolar de atenção às pessoas com deficiência no nível municipal em termos de: demandas, disponibilidade de recursos humanos e financeiros e acessibilidade".

5.2.1 Estrutura Física e de Recursos Humanos

Enquanto dimensões estruturais do sistema, torna-se relevante primeiramente resgatar como são estabelecidas as estruturas administrativas responsáveis pela implementação da política educacional no município.

A organização da área educacional do município é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação – SME, sendo que a modalidade Educação Especial é atendida por núcleo específico para este fim, o Núcleo Diversidade e Inclusão - NDI.

Já analisada em capítulo anterior pode-se observar a consonância da conjuntura regulamentar para a política educacional no município com a política nacional na perspectiva inclusiva. A intenção a partir desse ponto é desvelar os processos internos que oportunizam a implementação da política no contexto local. Alerta-se que são esses processos considerados os pontos nevrálgicos da implementação sendo o momento em que se instaura a discricionariedade dos agentes.

O sistema municipal de ensino foi constituído no município em 1999 (Lei n° 5.332/99) e a partir de sua criação foram estabelecidas unidades, núcleos dentro da estrutura da Secretaria de Educação para dar conta de toda a complexidade e amplitude do mesmo.

O universo pedagógico do sistema educativo é estruturado pela Superintendência Pedagógica, que se divide em vários núcleos de assessoramento e acompanhamento das modalidades de ensino e sua operacionalização, possuindo, no momento da coleta dos dados quarenta (40 servidores). Essa Superintendência coordena toda a equipe que compõe a atuação pedagógica do sistema municipal de educação e atua tanto no processo formativo de professores e equipes diretivas, quanto na organização escolar e nas ações educativas.

A atual gestão executiva instituiu o Núcleo Diversidade e Inclusão – NDI em 2013, estabelecido dentro da Gestão Pedagógica, com a responsabilidade de assessoramento das escolas no que diz respeito às ações da educação especial, tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especializadas. Atua no acompanhamento dos estudantes incluídos na rede e assessora os professores e monitores do AEE.

Logo, o NDI é parte importante no processo estrutural de implementação da educação especial no município e é formado por servidores municipais concursados que possuem experiência administrativa e pedagógica na área educacional com ênfase na educação especial. A instituição e a composição do NDI permitem ao sistema de ensino municipal apoiar de forma significativa e contínua a implementação das ações escolares voltadas ao público-alvo da educação especial, conforme aponta uma das participantes entrevistadas com respeito as atribuições do NDI:

Independentemente do momento, o nosso Núcleo presta toda uma assessoria às escolas da rede sobre tudo que envolve a educação especial. Nós fazemos o monitoramento de como é que esses estudantes que apresentam necessidades especiais especificas estão incluídos na nossa rede. Nós também acompanhamos o trabalho das escolas especializadas, pois nós também temos escolas municipais especializadas em autismo, deficiência auditiva (como a escola Bilingue) e também temos escolas que são conveniadas, mas que são filantrópicas, então a gente faz essa assessoria tanto para as escolas regulares quanto para as escolas especializadas.

Nós também acompanhamos e assessoramos o trabalho dos professores do AEE nas salas de recursos e também é nossa função administrar e assessorar os monitores da inclusão. Então nós fazemos todas essas frentes de trabalho, nós acompanhamos as escolas nesse processo de inclusão, acompanhamos os professores que atuam no AEE e os monitores. Daí tem "n" situações, "n" projetos que a gente desenvolve para dar conta desse assessoramento, inclusive investindo na formação continuada desses profissionais. (Participante A).

Com relação à escolha de integrantes para a composição do NDI, se reconhece ser relevante a formação específica na área da educação especial, bem como o tempo de experiência administrativa na rede municipal, sendo que todos os servidores do NDI são concursados, o que favorece a continuidade e organicidade da assessoria às unidades escolares. Outro aspecto a ser destacado é a preocupação dos integrantes

do NDI com o diagnóstico situacional dos recursos a serem mobilizados constituindose a Rede-Fluxo, a ser apresentada posteriormente.

Há clareza, entre os agentes integrantes do NDI quanto à importância de uma estruturação específica de auxílio às questões para além dos limites do espaço escolar, - tornando-se um diferencial significativo aos alunos da rede municipal de Rio Grande.

O NDI participa amplamente e em conjunto com a Superintendência Pedagógica da SME e o CME na discussão e construção da política de educação, sendo uma construção coletiva. Assim, as decisões sobre como as políticas de educação especial são estabelecidas no município e como estas são repassadas às escolas revelou um processo que envolve vários atores sociais e uma discussão ampla e democrática, confirmando as normativas já explicitadas.

Há inclusão de atores envolvidos com interesses diversos, como os integrantes do Conselho Municipal de Educação, o que favorece decisões pautadas nas demandas locais. Essa avaliação é compartilhada por integrantes da superintendência pedagógica, os diretores das escolas e as professoras do AEE.

A compatibilização entre a política nacional e as demandas municipais é outra dimensão ressaltada pelos sujeitos da pesquisa. Cabe lembrar, no plano da gestão das políticas, como a competência política, no sentido de angariar apoio às decisões democráticas, garante o êxito das decisões formuladas.

Vislumbra-se nos relatos dos entrevistados, membros do NDI e Superintendência, respectivamente identificados como Participantes A e B, a forma como as políticas são construídas e repassadas aos atores:

Sempre que surgem novas resoluções, novas orientações do Conselho Municipal de Educação, nós aproveitamos os nossos momentos de formação continuada com os nossos professores que são frequentes na SME pra poder repassar então essas novidades.

O nosso secretário de educação faz regularmente reuniões com gestores, no mínimo mensalmente, reuniões formativas com os seus segmentos. Todos os segmentos, todas as assessorias, todos os núcleos da secretaria fazem regularmente reuniões no mínimo mensais com os seus segmentos, com as pessoas que compõem esse segmento, esse núcleo. (Participante A).

Toda a escrita dessa resolução ou dessa normativa, até mesmo a Secretaria de Educação quando elaborou um caderno pedagógico com todas as orientações voltadas na educação especial na perspectiva da educação inclusiva também considerou nessa escrita todas essas demandas que vieram das escolas. Então, realmente é algo bem democrático. (Participante B).

À medida que novas estratégias são previstas para o ensino, os membros da gestão diretiva das escolas são convidados a participar do processo de discussão. Nas ações pertinentes à educação especial, as professoras do atendimento educacional especializado também são chamadas a participar. Desta forma, quando repassadas às escolas as políticas estabelecidas, são de amplo conhecimento de todos. Cabe ainda ressaltar, que há autonomia na gestão escolar, apesar de seguirem a normativa estabelecida pela SME, as escolas possuem seus próprios projetos político pedagógicos, voltados para a sua realidade. A entrevistada do NDI esclarece que

Sem infringir o que tá na legislação e as orientações gerais da secretaria, mas cada uma dentro da sua diversidade. Até as metodologias, elas têm todas sua autonomia. Uma escola pode optar por trabalhar com projetos, e a outra optar por um outro tipo de metodologia, até sobre isso ela tem a autonomia. (Participante A).

Esses relatos mostram o processo de comunicação entre a SME - representada pela Superintendência Pedagógica e o NDI - e as escolas, bem como a autonomia da gestão escolar na implementação das normativas.

Um importante dado a ser considerado como positivo no processo de implementação da educação especial nas escolas refere-se à crescente demanda de matrículas junto ao sistema de ensino regular no município. Conforme informações obtidas junto ao NDI sobre as matrículas escolares para o ano letivo 2019 na rede de ensino municipal, bem como informações coletadas nas entrevistas observou-se que as escolas da rede regular de ensino municipal atendem às mais diversas necessidades de seu alunado.

O Quadro 9, a seguir, mostra o panorama das demandas recebidas pelas escolas da rede regular de ensino, referentes aos alunos da educação especial por tipo de deficiência, em que se destacam as escolas que compõem a amostra da pesquisa.

Quadro 9 Matrículas na educação especial por tipo de deficiência – Ano de referência 2019

Escola	N° de Alunos na Educação Especial por Tipo de deficiência												
ESCOIA	DI	DF	DV	DA	TEA	DM	AH	TDAH	DX	SDW	TOD	0	Total
Ernesto Buchholz	17	4	1	1	18	4	2	5	1	0	1	2	56
França Pinto	54	4	2	2	11	3	0	13	2	7	5	14	117
Santana	18	2	1	0	10	10	0	10	7	1	3	1	63
Bento Gonçalves	19	3	0	0	6	2	1	0	2	1	0	4	38
Total da Amostra	108	13	4	3	45	19	3	28	12	9	9	21	274

Demais Escolas da													
Rede Municipal	314	75	28	74	323	53	1	191	36	26	26	188	1349
Total Geral	422	88	32	77	368	72	4	219	48	35	35	209	1623

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: DI (Deficiência Intelectual), DF (Deficiência Física), DV (Deficiência Visual), DA (Deficiência Auditiva ou Surdez), TEA (Transtorno do Espectro Autista), DM (Deficiência Múltipla), AH (Altas Habilidades), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), DX (Dislexia), SDW (Síndrome de Down), TOD (Transtorno Opositor), Outros (Outras síndromes e transtornos).

O aumento considerável da demanda por educação especial em escolas de ensino regular no município ensejou alterações tanto na estrutura da rede de ensino quanto no processo de matrículas nas escolas. De acordo com as normativas municipais, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), adota-se o sistema de matrículas antecipadas em toda a rede de ensino regular objetivando assegurar a inclusão de todos os estudantes com NEE nas salas de aula.

A Resolução do CME 42/2018 orienta esse processo em seus artigos 5 e 6:

Art. 5. O estudante da Educação Especial deve ter assegurada matrícula antecipada em todas as unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino. Art. 6. As redes pública e privada que integram o Sistema Municipal de Educação do Rio Grande deverão realizar chamada pública para matrícula antecipada dos estudantes da Educação Especial. (RIO GRANDE, 2018).

De acordo com essa normativa, apesar da matrícula dos estudantes da Educação Especial ser oferecida em momento anterior às demais matrículas, é permitida a sua realização a qualquer tempo durante o período letivo. (CME, 2018) A antecipação de matrículas, segundo os participantes da pesquisa, além de garantir a inclusão do aluno nas salas regulares, tornou-se uma importante ferramenta de organização da própria escola para o atendimento desses alunos.

Quando a escola recebe um determinado número de alunos na educação especial, esse aluno entra na sala regular junto com os demais alunos e de acordo com a sua necessidade a escola irá disponibilizar todo um atendimento educacional especializado, o qual é estruturado de acordo com a sua deficiência ou transtorno. Então o processo de matrícula antecipada nos oportuniza pensar sobre as ações inclusivas para aquele aluno. Há uma preparação da escola para atendê-lo. (Diretora B).

Para uma escola como a nossa que atende um número grande de alunos com diversos transtornos a antecipação de matrícula é fundamental para a qualidade do atendimento ofertado. Por exemplo, para solicitar um monitor é necessário saber o tipo de deficiência do aluno e se essa deficiência enseja em auxílio com monitoria. Quando sabemos, o monitor logo é solicitado ao NDI e esse processo leva tempo. (Diretora D).

Segundo relatos das Professoras entrevistadas a DI e o TEA são os maiores desafios do AEE nas escolas, pois trata-se de transtornos bem específicos e particulares, sendo que o entendimento sobre o assunto, "a regra geral" nem sempre é aplicável. Apontaram para o aumento crescente desses alunos e a necessidade de maiores investimentos.

Houve um aumento muito grande de alunos atendidos pela Sala de Recursos, e muitas crianças ingressando na escola fora do seu zoneamento. Estamos tendo uma superlotação de alunos incluídos migrando de outras escolas da rede, então fizemos um mapeamento e encaminhamos a SME pra que eles tenham ciência do que que está acontecendo. Com a deficiência não importa o zoneamento, a escola tá aceitando de qualquer região que a procura. (Professora A).

Estamos aceitando tantos estudantes, mesmo fora do zoneamento e daqui a pouco estamos descumprindo uma outra regra que é a do número de estudantes incluídos por sala. Nós temos um terceiro ano com dois autistas severos, mais 4 com deficiência intelectual, são seis. Esses alunos são difíceis de incluir na sala de aula regular, pois cada um tem necessidades muito particulares, mesmo os que possuem o mesmo transtorno. (Professora B).

Apesar do entendimento de que esse aumento de matrículas na educação especial na rede municipal de ensino é fruto de um sistema educacional que está funcionando e se adequando às novas demandas, os relatos apontam uma certa angústia quanto à superlotação nas salas de aula e nas Salas de Recursos. Sobre o processo de matrículas, elas destacam a necessidade de avaliação do número máximo de alunos o que interfere diretamente na qualidade do serviço ofertado.

Se por um lado o processo de antecipação de matrícula garante o direito ao acesso desses alunos às salas regulares, em contrapartida a promoção de um serviço especializado de qualidade só é possível quando há estruturação adequada para tal.

Após o processo de matriculas, o acesso ao AEE pelo estudante da educação especial ocorre no sistema de ensino municipal de forma automática e leva em conta as necessidades informadas por meio de Laudo Médico e pelas informações relatadas pela família. Contudo, existe outra forma de acesso ao AEE quando o estudante não é matriculado diretamente na modalidade de Educação Especial e passa por avaliação da professora psicopedagoga da SRM.

Essas informações emergiram durante as entrevistas com as Professoras do AEE, as quais relataram que muitos alunos necessitavam do AEE e nem por isso haviam sido matriculados na Educação Especial. O que ocorre, segundo as

professoras, por receio de parte dos pais ou responsáveis de, ao informar a escola que o aluno possui algum tipo de deficiência ou transtorno, esta não o aceite.

Desta forma, inúmeros estudantes ingressam nas escolas da rede municipal todos os anos sem a respectiva informação sobre suas necessidades educacionais especiais, consequentemente acarretando em perdas ao próprio estudante. Quando a escola não é informada sobre as necessidades daquele aluno, poderá não dispor de um planejamento adequado de atendimento a suas demandas.

Tanto os alunos com laudos médicos quanto os alunos indicados pela SRM são incluidos nas salas regulares de ensino, sendo que para aqueles que necessitem de auxilio na realização de suas tarefas são designados monitores que os acompanham durante as aulas e os auxiliam.

Desta forma, após garantir a matrícula do aluno, o próximo passo é a organização escolar para o desenvolvimento das atividades, atendendo às necessidades dos alunos incluídos.

Segundo Sassaki (2006, p. 5) "no campo da educação, há a necessidade de uma revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis [...]". Nesse sentido, a organização dos sistemas escolares é de extrema importância ao processo inclusivo e a preparação deste ambiente deve considerar a remoção de obstáculos físicos ou pedagógicos, que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar. (SASSAKI, 2006, 2009; COSTA, 2016; SILVA FILHO, 2019).

Ainda, "implica em uma nova postura da escola regular que deve propor no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social de todos os alunos." (GLAT, FERNANDES, 2005, p. 5).

Questionou-se: "como é a preparação da escola para receber esses alunos da educação especial?"

As professoras relatam que em todo o início do ano letivo há uma reunião geral entre as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, equipe diretiva e demais professores, ocasião em que se faz uma explicação geral sobre as deficiências e quais as necessidades para essas em termos de operacionalização das estruturas e adaptação de planos de ensino.

Esclarecem que quando o aluno já está incluso nas turmas regulares, torna-se mais fácil seguir o plano destinado a ele, mas quando o aluno é novo na escola, fazse uma formação, pensando no diagnóstico, no laudo somente, pois ainda não são conhecidas suas reais necessidades.

A medida que passam os meses e já entendemos melhor suas necessidades nos reunimos novamente (SRM e professoras da sala regular) para melhorar o plano já traçado ou, se for o caso, pensamos novas formas para atendê-lo. (Professora C).

Nota-se que a organização do ambiente escolar como um todo se faz a partir da lista de alunos matriculados: distribuição dos alunos por sala, adaptação de planos de ensino e utilização de monitoria, dentre outras necessárias. Nota-se também um trabalho coletivo que envolve as professoras das salas regulares (em todos os níveis), as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e as monitoras. Há também um processo de escuta sensível junto aos responsáveis por esses alunos o que, segundo as professoras e diretoras entrevistadas, facilita o processo de inclusão.

Na escola, os responsáveis por esses alunos passam por um processo de entrevista com as professoras da SRM que intencionam compreender o histórico desses alunos, suas necessidades, suas potencialidades e suas fragilidades. Buscase por meio dessas entrevistas uma parceria entre escola e família, para que a inclusão no ambiente escolar e o desenvolvimento do aluno ocorra da melhor forma possível.

É bem diversificada. Nós temos muitos pais parceiros que pegam junto. Agora tem pai que tu chama uma, chama duas, tu chama três vezes e não vêm, aí tu manda o comunicado oficial da escola... não aparece. Tem crianças que a gente faz encaminhamentos (referindo-se ao atendimento pela Rede-Fluxo Saúde e Educação) e tu tem que chamar os responsáveis para dar o consentimento sobre o atendimento... alguns não aparecem, como se faz? (Professora A).

Nós temos uma comunidade bastante ciente do seu direito. Então é uma comunidade que podendo eles movimentam, então temos cuidado com nossas ações, fazemos escutas sensíveis, mas também temos que impor limites a isso. Tem famílias que se deixarmos ficam na porta da sala de aula querendo tudo pro seu filho. E aí a gente vem trabalhando também na conscientização dessa família que não tem só o filho dela e sim outros alunos também com direitos. (Professora B).

A gente procura fazer essa parceria. A gente fala que eles são ponto inicial pra gente, a gente precisa muito deles o ano inteiro. Então, a gente procura chamar eles pra escola, fizemos reuniões seguidamente. (Professora D).

A parceria escola-família é considerada essencial pelos participantes da entrevista. Diretores, professores e monitores colocaram essa parceria como sendo um forte vínculo necessário ao desenvolvimento do trabalho na escola e, como

exposto acima, "um ponto inicial" para a organização de todo o trabalho oferecido a estes alunos.

Esse movimento e interação das famílias com a escola é considerado bastante positivo pela literatura científica e pode ser observado em algumas pesquisas, como mostra Mantoan (2012, p. 20) "os pais podem ser nossos grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola [...]".

Em mesmo sentido, Sassaki (1999, 2006, 2009) afirma ao longo de suas pesquisas que o envolvimento da família nas práticas inclusivas da escola é bastante relevante e deve ser estabelecido por meio de um sistema de comunicação contínuo. Este estreitamento de laços entre família e escola, é capaz de promover uma construção coletiva e inclusiva, trazendo benefícios ao ambiente escolar como um todo.

No aprendizado da sala de aula regular, os relatos das professoras revelam que nem todos os alunos incluídos necessitam de planos pedagógicos individualizados, ao contrário, muitos conseguem acompanhar os conteúdos ofertados aos demais alunos. Ocorre, normalmente, a flexibilização de alguns conteúdos e adaptação de provas e trabalhos, que variam de acordo com as singularidades de cada aluno.

De acordo com as Normas para equiparação de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, estabelecida pela ONU, os planos curriculares, bem como a organização das escolas devem garantir condições adequadas de acessibilidade e de serviços de apoio. Dentre as medidas a serem adotadas pelos governos na área educacional, destaca-se a flexibilidade e adaptabilidade de seus planos curriculares sempre que necessário. (ONU, 1993).

A flexibilização e/ou adaptação de conteúdo é realizada em conjunto: professor da sala regular e professor da SRM, em que avaliam as potencialidades do aluno e o grau de desenvolvimento necessário para o ano letivo.

Sempre baseado no currículo oficial, ao lado eu coloco as adaptações, quando necessário. Depende do aluno, não há plano geral por transtorno e sim para cada necessidade. O Plano Individualizado de atendimento na SRM é feito pela profissional da SRM, mas na sala de aula, a adaptação curricular é pelo professor orientado pela SRM. (Professora B).

Com relação às provas aplicadas a esses alunos, elas são obrigatoriamente aplicadas pela SRM. As adaptações, quando necessárias, são feitas em conjunto, assim como os conteúdos. O processo de avaliação é complexo, de ordem mais qualitativa que quantitativa e, muitas vezes, realizado com a participação da família do aluno. Entram na avaliação as habilidades adquiridas e a ampliação do grau de maturidade.

Percebe-se que o processo de avalição implementado para o aluno com deficiência nas escolas regulares municipais adotam as perspectivas inclusivas citadas por Mantoan (2003, p. 39), a qual explica que "o tempo de construção de uma competência varia de aluno para aluno." A autora explica que a evolução desse aluno "é percebida por meio da mobilização e da aplicação do que o aluno aprendeu ou já sabia para chegar às soluções pretendidas". Logo, essa avaliação pode ser considerada "também um instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino e quando a tornarmos mais adequada e eficiente, diminuiremos substancialmente o número de alunos excluídos das escolas". (MANTOAN, 2003, p. 39-40).

A estruturação dos recursos para o atendimento do estudante nas SRM também parte do quantitativo de alunos matriculados e de suas necessidades específicas. A SRM é uma estrutura criada a partir do Plano Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que objetiva ofertar o AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Estas Salas são ambientes criados nas escolas dotados de equipamentos, mobiliários, tecnologias assistivas e materiais didáticos específicos necessários para promover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Atualmente, todas as setenta e sete (77) escolas municipais de Rio Grande possuem SRM e profissionais capacitados para o AEE, que atendem em todos os turnos e em todos os níveis de ensino, explicitado no Quadro 10.

Quadro 10: Estruturação de SRM e Profissionais na Educação Especial

Estrutura Educação Especial	An	% de aumento			
Estrutura Educação Especial	2017	2017 2018 2019			
Professores AEE	263	266	273	2,63%	
Sala de Recursos Multifuncionais	94	105	134	27,62%	
Monitores AEE	290	400	468	17%	
N° de Matrículas AEE	991	1500	1623	8,20%	

Fonte: Elaborado pela autora.

As informações do quadro 10 mostram um processo evolutivo na estruturação do AEE nos últimos três anos letivos, que acompanham o crescimento de número de matrículas na rede. O percentual de aumento na estrutura no último ano tomou por base o ano anterior, ou seja, refere-se ao percentual de aumento no ano letivo 2019 comparado ao ano anterior 2018.

Foram criadas quarenta (40) novas SRM desde 2017, sendo estas com investimentos próprios do município. De acordo com as informações prestadas pela Secretaria de Educação, bem como pelas diretoras das escolas entrevistadas, os recursos destinados à construção e ao aparelhamento de SRM (vinculados ao Projeto Federal Escola Acessível) não foram mais encaminhados ao município há, pelo menos, 5 anos.

Em governos anteriores tínhamos o Projeto Escola Acessível... vinha dinheiro direto por meio de projetos que a escola propunha... hoje não temos mais. Então isso contemplou as escolas e montava as SRM, acessamos em 2014... mas novas SRM foram montadas pelo município, a partir de 2014 não houve verba federal e o próprio município equipou as escolas. (Participante B).

O entrevistado, integrante da Superintendência, revelou que atualmente os recursos recebidos são do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, e que os municípios são contemplados por meio do Censo da educação, por meio de um perfil de estudantes. Esses recursos são destinados à educação como um todo e cabe ao município o seu direcionamento para investimentos.

O funcionamento das SRM ocorre durante todo o horário de funcionamento das escolas e o atendimento é prestado preferencialmente no contraturno do aluno. Segundo relatos das diretoras e professoras entrevistadas, muitos alunos não possuem condições de ir até a escola no seu contraturno, então o atendimento especializado se realiza em horários previamente agendados para não prejudicar o andamento da aprendizagem do aluno junto a turma regular.

Em função do grande número de demandas, as SRM atendem os alunos em pequenos grupos, levando em conta o tipo de necessidade. Alguns alunos, com transtornos mais severos são atendidos individualmente.

A SRM atua dando suporte ao desenvolvimento do aluno e aos professores na adaptação de currículos, ou seja, tudo que se refere a essa inclusão. Na SRM o atendimento é em grupos de acordo com as necessidades, pela demanda. (Professora A).

Os relatos revelam uma ação conjunta da equipe escolar que envolve também a família do aluno incluído, e concordam que o atendimento nas SRM é fundamental para a inclusão escolar, mas alertam que estes espaços de trabalho estão ficando sobrecarregados em função do quantitativo de alunos que aumenta a cada ano letivo.

Uma estratégia importante adotada pela SME para o apoio no AEE são as contratações de monitoras para os alunos incluídos. Ao analisar as demandas trazidas pelas escolas, a SME destinou uma maior fatia de investimentos para este tipo de auxílio aos estudantes da educação especial. Este fato deve-se, segundo os entrevistados, ao grande número de alunos com DI e TEA que ensejam um apoio maior nas suas rotinas escolares, visando favorecer o processo inclusivo.

Conforme relata a entrevistada do NDI "o nosso maior investimento é na contratação dos monitores, porque as escolas entenderam ser o mais adequado recurso humano contribuindo com a inclusão". (Participante A).

Os monitores (estagiários remunerados pelo município) ao serem contratados são destinados ao atendimento dos alunos conforme a necessidade da escola e estão distribuídos em toda a rede de ensino regular. A prestação dos serviços de monitoria mostra-se bastante relevante nas escolas da rede regular de ensino municipal por ser um trabalho de atendimento direto ao aluno incluído, realizado na maioria das vezes de forma individualizada.

Conforme o relato das monitoras entrevistadas, a maioria é designada para o atendimento de apenas um aluno por período letivo, sendo algumas designadas ao atendimento de um pequeno grupo, mas isso irá depender do tipo e grau de transtorno do aluno. O número de monitoras atuantes no ano letivo 2019 relacionadas ao número de matrículas na educação especial no mesmo período, revela a disponibilidade de 1 monitora de AEE para cada 3,46 alunos incluídos.

Com relação ao quantitativo de docentes, em 2019, dentre as 273 professoras do AEE, 134 estão na SRM das escolas de ensino regular (fundamental ou infantil). As demais prestam atendimento em escolas especializadas conveniadas com a rede de ensino do município (Quadro 10).

Verifica-se no quadro 11, a seguir, a distribuição dos professores do AEE por zoneamento escolar.

Quadro 11: Distribuição das Docentes do AEE por zoneamento escolar

Polo	N° de Escolas de Ensino Regular	N° Professoras AEE	Zoneamento
01- Centro e Barra	8	17	Urbano
02- Cidade Nova	10	28	Urbano
03 - Zona Oeste	8	16	Urbano
04 - Zona de acesso à cidade	9	20	Urbano
05 - Cassino	9	17	Urbano
06 - Quinta/Povo Novo	9	12	Campo
07 - Ilhas/Taim	12	11	Campo
08 – Profilurb	8	13	Urbano
Total	73	134	-

Fonte: Elaborado pela autora.

O maior número de professores destinados ao AEE concentra-se nas escolas do zoneamento 02 – Cidade Nova e zoneamento 04 – Zona de acesso à cidade, onde se localizam as escolas com maior número de alunos matriculados na educação especial. Com relação às escolas localizadas no zoneamento 07 – Ilhas/Taim (Campo) o atendimento das professoras do AEE ocorre de forma itinerante, ou seja, elas atuam em todas as escolas daquela região de forma escalonada.

Outro ponto importante a ser analisado nessa subcategoria estrutural relacionase às dimensões de acessibilidade no ambiente escolar. Para que sejam possíveis as adequações necessárias aos espaços e aos serviços ofertados pelo governo, as políticas públicas devem ser pensadas e implementadas com base no conceito de acessibilidade. (FADERS, 2018).

"É necessário adequar os espaços das escolas já construídas e orientar os novos projetos com base na acessibilidade; sendo que apenas rampas e banheiros adaptados, não são suficientes para que a acessibilidade seja consolidada". (COSTA, 2016, p. 51).

Em um conceito amplo, a acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras existentes na sociedade que, segundo Sassaki (2012), podem ser observadas a partir de seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Podem estar contidas em espaços públicos ou nos serviços de forma geral, bem como no comportamento das pessoas frente à deficiência.

Então, totalmente acessível não é porque é uma escola antiga em termos de infraestrutura. Ela tem adaptações que foram feitas a partir de quando tivemos o primeiro aluno cadeirante, À medida que há demanda vai se adaptando.... Precisamos de mais recursos financeiros e mais formação para

os professores. Não há livros acessíveis, nem as provas da federal (provas do governo federal aplicadas na escola) são acessíveis. (Professora A).

Nossa escola ainda precisa de algumas adaptações na estrutura física. A gente vai adaptando conforme consegue, mas tem algumas coisas que vão além do que a gente pode. Então, é mais em relação à estrutura física, mas a gente consegue ir adaptando aos poucos conforme a necessidade. (Professora C).

As professoras e diretoras entrevistadas apesar de considerar que as demandas em termos de acessibilidade estão sendo atendidas pelas escolas e, que a estrutura da escola em que atuam pode ser considerada acessível aos alunos, apontam em seus relatos vários problemas de ordem arquitetônica.

Ao questionar a Superintendência pedagógica sobre questões de acessibilidade nas escolas da rede municipal de ensino, o participante B relatou o seguinte:

Nós estamos fazendo adequações na maioria das escolas... não vem a verba federal pra isso, mas o ministério público nos cobra a acessibilidade... Avançamos bastante, mas temos alguns problemas ainda... deveria ser um projeto arquitetônico de acessibilidade, mas não temos isso, as escolas são antigas, prédios antigos, adaptados. As escolas novas sim foram construídas com projetos arquitetônicos completos em termos de acessibilidade, os espaços acessíveis... É um processo... mas fizemos o que foi possível ser feito e caso apareçam novas demandas adaptamos aos poucos. (Participante B).

Por meio desses relatos, observa-se que apesar de um crescente investimento em infraestrutura nos últimos três anos, ainda há muito a se fazer em termos de acessibilidade. Embora todas as escolas da rede regular de ensino municipal possam contar com mais de uma SRM, as escolas com maior número de alunos matriculados na educação especial relatam alguns problemas de ordem arquitetônica e materiais adaptados; a grande maioria dos materiais é construído ou comprado pela própria escola. Há reivindicação de diretoras e professoras por mais investimentos nesse sentido.

Outro questionamento realizado durante as entrevistas refere-se à evasão escolar dos alunos com deficiência e a implementação de ações nesse sentido. Os entrevistados revelaram não haver evasão escolar por parte desses estudantes. O que ocorre com maior frequência é o afastamento do estudante por problemas de saúde ou por problemas familiares.

Neste sentido, a Superintendência pedagógica da SME esclarece de que forma as escolas procedem nesses casos:

Sobre a evasão nas escolas nós temos o programa de Busca Ativa Escolar 14 . Que é um programa da Unicef, somos a primeira cidade do RS e a 6_a do Brasil a aderir a esta plataforma. É intersetorial, é um aplicativo que tem toda a rede de serviço e atenção. Caso se veja um processo de faltas, busca-se esta criança, dá-se um alerta e verifica-se a situação do aluno... mas não temos um problema muito grande nesse sentido com os alunos da educação especial. Sabemos, por exemplo, quem são todas as crianças institucionalizadas, que estão em algum abrigo. Caso haja alguma situação particular nós já avisamos a escola: olha essa criança vai faltar 7 dias... fica de olho nela, dá um suporte pra ela, por exemplo. (Participante B).

Esse processo implementado pelas escolas municipais da rede regular de ensino de Rio Grande possibilita evitar ou amenizar o índice de evasão escolar por meio de uma integração entre diferentes setores dentro de um município, sejam saúde, educação e assistência social que trabalham conjuntamente nesse processo de busca pelo aluno.

"Porque a melhor política de cuidado na infância é a escola e é isso que nós passamos para as diretoras" afirma o Participante B.

5.2.2 Estrutura Financeira

No intuito de mostrar os investimentos financeiros que subsidiam o ensino na rede pública municipal, tornou-se necessário buscar essas informações em Demonstrativos Contábeis publicados no Portal de Transparência da Prefeitura do Rio Grande. (PREFEITURA DO RIO GRANDE, 2020).

A figura abaixo mostra a tela inicial do portal de transparência o qual possibilita o acesso de informações organizacionais, repasses e transferências, programas, ações, projetos e obras, registro de Despesas e Receitas, dentre outras.

dos adolescentes que estão fora da escola, ajudando-os a voltar às salas de aula, permanecer e aprender. (UNICEF, 2020).

_

¹⁴ A iniciativa Busca Ativa Escolar é uma solução tecnológica e uma metodologia inovadora por meio da qual o UNICEF, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems) apoiam os municípios na identificação das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola, ajudando os a voltar às salas de aula, permanecer e

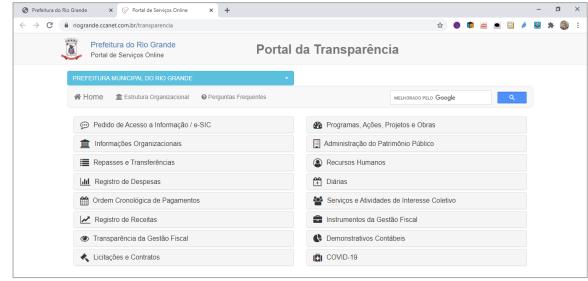


Figura 2: Portal da Transparência Prefeitura do Rio Grande

Fonte: Site da Prefeitura do Rio Grande (2020).

Utilizando-se do Relatório Registro de Despesas referentes aos anos de 2017, 2018 e 2019, foi possível extrair informações sobre os recursos investidos da área da educação distribuídos em três (03) modalidades principais: ensino fundamental, educação infantil e educação especial.

Essas separações por modalidade são apresentadas no referido relatório e, levando em consideração a educação especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, entende-se que os investimentos a ela destinados podem estar distribuídos também de forma transversal.

Cabe salientar aqui, que o Relatório Registro de Despesas pode ser configurado a partir de vários tipos de informação, como por exemplo: registro das despesas empenhos por credor, despesas por credor, despesas por órgão, despesas por função dentre outras.

A configuração de relatório escolhida foi a de Registro das Despesas por Função. As despesas por função representam os recursos aplicados pelo governo (municipal, estadual ou federal) em determinada área de atuação. A função representa o maior nível de agregação das diversas áreas de despesa que competem ao setor público, como: saúde, educação, segurança pública e são reguladas pela Portaria N° 42, de 14 de Abril de 1999.

O quadro a seguir foi construído a partir das informações do Relatório Registro de Despesas e mostra os investimentos realizados pelo município na Função 12 – Educação:

Quadro 12: Investimentos na Educação

Investimentos na Área	Ano de Referência			% de aumento
Educacional - Função 12	2017	2018	2019	no último ano
Ensino Fundamental	103.874.609,93	114.003.417,44	154.894.719,02	35,86%
Educação Infantil	28.108.226,67	31.955.040,86	37.122.073,81	16,16%
Educação Especial	1.540.659,85	2.180.326,00	3.075.552,75	41,05%
Investimentos Totais	133.523.496,45	148.138.784,30	195.092.345,58	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório Registro de Despesas da Prefeitura Municipal do Rio Grande.

O percentual de aumento no último ano considerou o comparativo entre os anos de 2018 e 2019 e mostra uma considerável evolução nessas modalidades de ensino, sobretudo na Educação Especial. O comparativo entre os últimos dois anos mostra um aumento percentual de investimentos de 16,16% na educação infantil, 35,86% no ensino fundamental e 41, 05% na educação especial. Verifica-se que o aumento de investimentos acompanha a evolução do número de matrículas, o que possibilita a viabilização das ações de implementação da política nas escolas da rede.

Os valores apresentados no quadro 12 basearam-se nas despesas liquidadas nos respectivos períodos. As despesas liquidadas representam "a verificação do direito adquirido pelo credor tendo por base os títulos e documentos comprobatórios do respectivo crédito." (Lei N° 4320/64, artigo 63). Logo é no ato de liquidar uma despesa que o governo assume o compromisso de pagamento, visto que o serviço contratado já foi executado ou o bem adquirido já está em poder no ente governamental.

Esses investimentos contemplam todos os gastos com a operacionalização do sistema de ensino, incluindo salário e formação dos servidores, manutenção das escolas, transporte e merenda escolar, materiais didáticos e pedagógicos, mobiliário e obras.

Analisaram-se também as Receitas e Transferências governamentais arrecadadas para a área educacional. As informações foram construídas a partir do Relatório de Receitas também disponibilizado no Portal de Transparência da Prefeitura do Rio Grande para os anos de 2017, 2018 e 2019. O quadro 13 a seguir mostra a arrecadação dessas Receitas.

Receitas e		% de aumento no		
Transferências – Área Educacional	2017	2018	2019	último ano
Correntes	140.119.626,24	179.883.186,38	192.359.264,65	6,9%
Capital	580.068,63	1.241.860,37	1.261.982,61	1,6%
Total	140.699.694,87	181.125.046,75	193.621.247,26	-

Quadro 13: Receitas e Transferências – Educação

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações do Relatório de Receitas da Prefeitura Municipal do Rio Grande.

O quadro 13 mostra a arrecadação da Prefeitura Municipal de Rio Grande, por meio de transferências do governo federal e estadual (cotas de participação dos municípios nas receitas da união – FUNDEB, MDE), transferências de recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, transferências de convênio com a União, transferências de convênios dos Estados destinados a programas de educação, transferências de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e transferências de convênios da União destinados a programas de educação.

Conforme o Decreto-Lei Nº 1.939/82, artigo 11, as receitas públicas

A receita classificar-se-á nas seguintes categorias econômicas: Receitas Correntes e Receitas de Capital.

- 1º São Receitas Correntes as receitas tributária, de contribuições, patrimonial, agropecuária, industrial, de serviços e outras e, ainda, as provenientes de recursos financeiros recebidos de outras pessoas de direito público ou privado, quando destinadas a atender despesas classificáveis em Despesas Correntes.
- 2º São Receitas de Capital as provenientes da realização de recursos financeiros oriundos de constituição de dívidas; da conversão, em espécie, de bens e direitos; os recursos recebidos de outras pessoas de direito público ou privado, destinados a atender despesas classificáveis em Despesas de Capital e, ainda, o *superávit* do Orçamento Corrente.

De forma resumida, as receitas classificadas como correntes só poderão ter sua aplicação em despesas correntes, ou seja, em gastos relacionados a manutenção das atividades administrativas. Já as receitas de capital seguem a mesma regra da categoria econômica, são aplicáveis em despesas de capital, ou seja, gastos com obras e aquisição de bens.

Conforme apresentado no quadro 13 o percentual de aumento das receitas no último ano comparado ao ano anterior, mostra um crescimento de 6,9% nas receitas correntes e 1,6% nas de capital.

As receitas totais arrecadadas pelo município em 2019 representam R\$ 193.621.247,26 (cento e noventa e três milhões seiscentos e vinte e um mil, duzentos

e quarenta e sete reais e vinte e seis centavos) destinados à aplicação na área educacional.

Comparando-se as receitas arrecadadas em 2019 com os investimentos destinados à área educacional para o mesmo ano, sejam estas respectivamente R\$ 193.621.247,26 e R\$ 195.092.345,58, constatou-se uma diferença de R\$ 1.471.098,32 (um milhão, quatrocentos e setenta e um mil e noventa e oito reais e trinta e dois centavos). Esse valor de investimento superior ao arrecadado mostra a destinação de recursos próprios do município ao sistema de ensino no último ano.

5.3 CATEGORIA ATITUDINAL

A análise da categoria atitudinal compreende as ações dos agentes implementadores e seus desdobramentos para o atendimento às necessidades dos alunos da educação especial e à promoção de um ambiente escolar inclusivo.

Esta análise baseou-se nos relatos dos entrevistados e possibilitou um detalhamento sobre suas práticas, atendendo ao objetivo específico "c) evidenciar a ação dos agentes implementadores na materialização da política municipal de educação inclusiva."

Para o desenvolvimento desta análise considerou-se as perspectivas formuladas sobre a implementação de políticas, a partir da década de 1990, as quais contribuíram para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre política e reforçaram a importância em se considerar o comportamento complexo dos agentes públicos – burocratas - no âmbito de sua materialização. (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, LOTTA, 2019).

A atuação e comportamento desses burocratas foi abordada em um estudo pioneiro realizado por Lipsky (1980) chamado *Street-level Bureaucracy*. Para o autor, os burocratas de rua são funcionários que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos, como, por exemplo, policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros.

Os burocratas são a linha direta de contato entre os cidadãos e o Estado, e por meio de suas ações os cidadãos terão suas demandas atendidas ou negadas. (LIPSKY, 2010). Para sua atuação, a própria legislação denota um certo grau de discricionariedade em suas funções. Este grau de discricionariedade contido em seus atos é que possibilita, por exemplo, que um programa político ou um serviço público

seja implementado de forma diferente em municípios localizados em um mesmo Estado.

LOTTA (2019) revela que a discricionariedade permite ao agente público escolher entre as diversas alternativas de ação ou não ação; Interpretar de forma diferente as normas estabelecidas e materializá-las a partir dessa interpretação e de sua autonomia no processo de implementação da política.

A figura 3 apresentada a seguir mostra a discricionariedade dos agentes implementadores, segundo pesquisa de Lotta (2019):

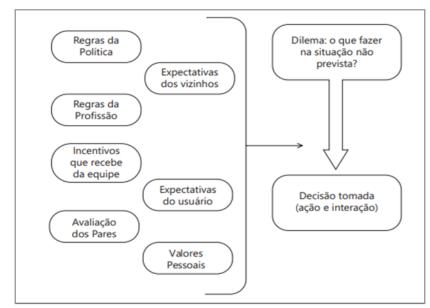


Figura 3: Discricionariedade na prática

Fonte: Lotta (2019, p. 31).

A figura de Lotta (2019) ilustra as questões envolvidas no processo de tomada de decisão pelos burocratas que atuam na linha de frente, bem como justifica a preocupação de boa parte dos pesquisadores sobre a implementação de políticas públicas: o poder discricionário do agente.

Lipsky (1980) nas palavras de Lotta (2012, p. 6) destaca a importância do estudo destes burocratas:

a) Eles são muitos e ocupam parte considerável da burocracia estatal – o que foi fortemente impactado pelo crescimento recente dos serviços sociais;

b) Muitos recursos públicos são alocados para pagá-los;

c) Eles têm grande influência sobre as pessoas de baixa renda, porque servem para garantir que elas tenham acesso aos serviços, e é mais fácil contratá-los do que mudar a desigualdade de renda.

Primeiramente, abordando-se a questão da discricionariedade nas práticas docentes, as participantes revelaram haver autonomia para a implementação de projetos na escola, contudo uma das entrevistadas chama a atenção para as particularidades de cada gestão escolar: "Eu tenho muita autonomia na minha escola, mas isto varia de gestão escolar para gestão escolar. Existem relatos de que nem todas as professoras têm essa mesma autonomia". (Professora B).

Conforme Lotta (2019, p. 32) a análise sobre atuação dos burocratas de nível de rua tem como foco analisar espaço e forma de exercício de discricionariedade, entendendo o que de fato acontece na realidade concreta da implementação de políticas públicas.

Explica a autora que no cotidiano de suas atribuições "os burocratas envolvidos no processo de implementação lidam com conflitos entre o que era previsto e o que o contexto traz de novo e lhes exige soluções novas e adaptadas". (Lotta, 2019, p. 33).

Neste contexto, compreender o limite de autonomia e poder decisório das professoras do AEE possibilita vislumbrar as ações discricionárias que envolvem suas práticas diárias na escola e, conforme observado em seus discursos, essas práticas variam de acordo com as demandas e com a própria gestão escolar.

Em relação às ações praticadas no âmbito escolar para a promoção de um ambiente inclusivo, considerando a experiência desses profissionais, verificaram-se ações voltadas à interação, socialização e aprendizado entre esses alunos no espaço escolar.

A gente procura fazer com que eles (alunos com deficiência) interajam sempre com todos. As atividades são adaptadas pra todos participarem com a turma. Quando trabalhamos com os projetos também pensamos em algo que eles possam se envolver em todas as atividades. Então, que as atividades sejam adaptadas pro todo, não só para o aluno especial, mas pra turma e assim o aluno consiga se sentir inserido ali naquela turma. (Professora A).

A gente trabalhou muito nisso com os professores, sobre a receptividade e o acolhimento. A gente trabalhou focando no objetivo principal daquele conteúdo. Eu tinha várias barreiras, hoje o próprio professor se compromete em fazer o planejamento das aulas (séries iniciais e finais). A grande maioria procura muitas informações sobre a deficiência e nos procuram na SRM para dicas de como proceder. Então, nós temos um grande número de professores que buscou formação em AEE para a sala de aula. (Professora B).

Os relatos mostram a preocupação com o atendimento do aluno, não só no âmbito da sala de recursos, mas também no espaço das salas regulares e demais atividades escolares. As ações promovidas pelas professoras do AEE referem-se

também ao auxílio aos demais professores na atenção à educação especial e suas particularidades.

Explicam Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 351) que "[...] numa escola inclusiva o trabalho do professor regular e a atuação do professor especializado se complementam de maneira colaborativa".

Ressalta-se a iniciativa de vários professores na busca por formação na educação especial inclusiva. Identificou-se nas entrevistas que há um número considerável de professores com formação em AEE atuando nas suas respectivas áreas de licenciatura, como: matemática, português, ciências, dentre outras. Essa busca por conhecimento sobre as deficiências favorecem as ações educativas nas escolas de ensino regular, bem como incrementa um ambiente inclusivo, segundo entendimento das professoras do AEE entrevistadas.

Questionou-se as entrevistadas sobre suas próprias ações no desenvolvimento de aprendizado dos estudantes da educação especial, os relatos mostram o seguinte cenário:

Geralmente, sim, tem aluno que a gente tem alguns grandes avanços, mas existem várias questões, uma delas é a família. Às vezes o aluno começa muito bem e daqui a pouco ele para de evoluir e a gente não entende o porquê e chama a família pra tentar entender o que tá acontecendo ou o que aconteceu. Então, durante o ano a gente vai observando várias coisas e busca esse contato com a família. (Professora A).

Procuramos trabalhar focando na evolução, procuramos não trabalhar com a reprovação. Eu penso que se um sujeito tem uma deficiência em determinada área, não significa que não saiba o restante, não há muita distorção idadeano. Mas, alguns sujeitos evoluem outros não, com relação ao aprendizado escolar. Percebemos é que eles evoluem mais quando acompanham a mesma turma, pois se sentem pertencentes àquele ambiente. (Professora B).

Este aluno tem que ser incluído nas atividades do grupo. Mas aí eu te coloco: como incluir todo o tempo ele? Essas múltiplas deficiências? Então, eu acho que essa é uma questão pra nós que ainda estamos caminhando... é uma caminhada o processo. (Professora D).

Com base nas informações colhidas percebe-se que as ações praticadas pelas docentes promovem possibilidades de aprendizado de acordo com as limitações do próprio aluno, mas que o desenvolvimento do mesmo também depende de outros fatores, como o apoio familiar. O apoio familiar foi mais uma vez exaltado nesse processo, colocado como uma questão fundamental para o avanço dos alunos.

As múltiplas deficiências apontadas nos relatos mostram a dificuldade em propor ações de inclusão, contudo as professoras buscam estratégias conjuntas para sanar essas demandas. Durante a entrevista percebeu-se muita emoção e

sensibilidade nos discursos das professoras com relação ao avanço de seus alunos. Algumas responderam sobre suas estratégias com lágrimas nos olhos, trazendo para si a responsabilidade desse caminhar. Vários nomes de alunos e ex-alunos foram emergindo e muitas histórias de superação e aprendizado foram contadas, mostrando que a comparação entre eles não é possível, cada um é único, conforme as entrevistadas.

Para observar seus avanços, a comparação é feita entre como foi sua entrada na escola e sua trajetória escolar ... e na grande maioria dos casos nos surpreendemos positivamente, não só com o aprendizado em si, mas sobretudo na sua interação/socialização com os demais colegas, isso é avanço. (Professora C).

Quanto à implementação de projeto e ações criados a partir da política de educação especial, estabelecida pelo município, e se existe algum tipo de supervisão dos professores atuantes no AEE, segundo o relato da Professora A, a maioria dos projetos feitos na escola em que atua são pensados para envolver todos os alunos, não há projetos específicos para a educação especial, mas projetos que incluem todos os alunos. Alguns projetos foram citados pela Professora A: Invernada, Banda Marcial, como sendo os principais em termos de participação dos alunos da educação especial.

Existem também projetos voltados para as famílias dos alunos com deficiência e projetos de formação dos professores no contexto da deficiência. Outro projeto apontado é voltado para as estruturações psíquicas com adolescentes que sofrem com depressões, cortes, mutilações; nesse projeto os atendimentos eram feitos em pequenos grupos e abrangia a todas as modalidades de ensino.

Chamou-se a atenção para um grande projeto voltado ao público-alvo da educação especial desenvolvido pela Secretaria de Educação do município anualmente: os jogos especiais - paraolímpicos.

Ano passado 2019 fomos nos jogos paraolímpicos... as crianças adoram e todos os jogos são adaptados às necessidades deles. Eles disponibilizam ônibus e os alunos vão para os jogos. (Professora C).

Uma das entrevistadas revelou ter implementado alguns projetos específicos para os alunos atendidos na SRM por meio de Oficinas. Trata-se de projetos voltados a atividades que se intercalam com as atividades da sala de aula regular, para os alunos que não conseguem acompanhar a turma na carga horária proposta.

Para aquele aluno que não consegue ficar dentro da sala de aula depois de duas horas, eu faço todo um projeto com atividade de coordenação motora, atividades físicas e o monitor vai pro pátio com ele.

As oficinas são necessárias, pois até mesmo dentro da mesma deficiência cada um é um. Então assim, eu não posso usar como regra as características gerais. Por isso espaços específicos como oficinas facilitam até mesmo o retorno do aluno para a sala de aula. (Professora D).

Com relação ao acompanhamento e supervisão do trabalho das professoras do AEE, todas as entrevistadas ressaltaram o trabalho em conjunto realizado entre coordenação, supervisão e demais professores da escola em que atuam. Desta forma, entendem que há um regime de cooperação mútuo e não uma supervisão propriamente dita por parte da Direção da escola nas questões pedagógicas.

Relataram que há um acompanhamento e supervisão das atividades das SRM por parte da SME através do NDI. De acordo com as entrevistadas o NDI solicita algumas informações por meio de relatórios e faz algumas visitas esporádicas à escola durante o ano letivo, que na opinião de uma das professoras entrevistadas, "essas visitas poderiam ser mais intensificadas na rede como um todo". (Professora B).

Ela (SME) tem cinquenta mil demandas, mas eu acredito que deveria acessar mais as escolas, já que levamos as demandas, principalmente de alunos deslocados de outros locais, como do Cassino e Vila da Quinta pra ver a nossa situação cotidiana. A visita que tive era burocrática, documentos. E o que importa mais é ver o aluno no dia a dia na minha opinião. (Professora B).

Na expectativa de desvelar o ambiente escolar com relação à promoção de ações de conscientização sobre a diversidade e a não discriminação nesses espaços, a entrevista buscou abranger este tema e revelar as ações implementadas neste sentido.

Segundo Sassaki (2009, p. 6) no campo da educação a realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola "servem para eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, etnia, condição social [...])." Para o autor, "um ambiente escolar (e também familiar, comunitário etc.) que não seja preconceituoso melhora a autoestima dos alunos e isto contribui para que eles realmente aprendam em menos tempo e com mais alegria [...]" (Sassaki, 2009, p. 6).

Os relatos revelaram que a maioria dos alunos já se acostumou com a deficiência e a diversidade inserida no ambiente escolar. A inclusão de alunos com

deficiência na rede regular de ensino promove essa variedade de convivências e experiências com a diversidade, o que torna esse espaço um ambiente de aprendizado para todos os alunos.

Sobre o papel da escola na oferta de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência e sobre as práticas cotidianas observadas nesse processo, as professoras manifestaram-se positivamente quanto ao cumprimento do papel da escola em que atuam. Apesar das entrevistadas concordarem com o avanço na rede de ensino regular do município com relação à educação especial, acrescentam que ainda há muito a ser feito para que sejam atendidas todas as especificidades, particularidades que chegam nas escolas a cada ano.

Quanto as atitudes dos estudantes com deficiência sobre projetos e atividades, ou seja, se os mesmos costumam fazer elogios, reclamações ou se costumam opinar sobre a implementação de projetos e ações estabelecidos pela escola, houve a concordância das professoras quanto manifestação por parte dos estudantes. Manifestações tanto no sentido de opinar e dar sugestões sobre sua rotina quanto sobre reclamar de algumas atividades, embora as reclamações sejam em menor número. Para as docentes, esse é um movimento normal entre os alunos, e é importante conhecer quais são seus interesses para promover atividades que envolvam sua atenção e comprometimento.

Normalmente a gente trabalha dentro daquilo que eu, como profissional, planejo desenvolver. Mas sempre considerando também aquilo que eles querem trabalhar. Daí faço algumas trocas: ele faz uma atividade que eu planejo e eu faço com ele algo que ele queira: um jogo, uma pintura... funciona assim. (Professora C).

As demais entrevistadas revelaram similaridade na forma de proceder e esclareceram que sempre consideravam a vontade manifestada de seus alunos para a implementação de suas rotinas, e isso, conforme observado pelas mesmas, facilita e incentiva o seu desenvolvimento.

Após ouvir os relatos das participantes sobre suas rotinas escolares, pediu-se que compartilhassem algumas de suas experiências positivas e negativas, bem como deixassem a sua opinião sobre o que é preciso para que as escolas promovam um ambiente educacional inclusivo. Além disso, suas sugestões para fortalecer a rede de ensino regular municipal.

Inclusivo é um ambiente que se preocupa com todos, independentemente de ter ou não alguma deficiência. (Professora B).

É um ambiente em que eu não vejo a deficiência e sim possibilidades, pois em cada criança com deficiência, ela tem uma deficiência mas inúmeras possibilidades e potencialidades. (Professora C).

Com base em sua experiência docente, as entrevistadas revelaram que um ambiente inclusivo deve ser aquele receptivo a todos, independentemente de suas características pessoais, suas necessidades. Entendem que todos os alunos são pertencentes a esse espaço por direito e que o mesmo deve atender a todos indistintamente.

Inúmeras experiências foram relatadas pelas professoras, sobretudo positivas. Todas mostravam a satisfação de fazer parte daqueles momentos e o orgulho que sentiam em ver a superação de cada um de seus alunos.

As sugestões feitas pelas professoras para fortalecer a rede de ensino regular municipal, na promoção de ambientes educacionais inclusivos, foram elencadas a seguir na ordem em que foram emergindo durante as entrevistas:

- Trabalho em conjunto de toda a equipe da escola fundamental;
- Engajamento de todos em prol do aluno, inclusive da família;
- Contratação de um profissional de sala de recursos volante, para fazer a interlocução com o professor da sala de aula;
- Que aluno com autismo (que é a maior dificuldade na inclusão hoje)
 frequentasse, além do ensino regular, a escola especializada;
- Pet terapia, brinquedoteca, atividades especificas para o aluno autista (ofertadas como serviço de estruturação);
- Estruturação de uma Sala Sensorial;
- Diálogo com a comunidade espaços para discussões macro;
- Maior acolhimento da família do aluno incluído espaços próprios na escola como uma sala de espera;
- Estruturação de Oficinas em espaços específicos.

As sugestões colhidas, em sua maioria sobre a estruturação de novos espaços específicos na escola, partem da experiência e pontos de vista de profissionais do AEE que trabalham diretamente com alunos deficientes e suas famílias.

Revelou-se durante as entrevistas que as famílias desses alunos costumam ficar na "porta da escola" aguardando o término do horário de aula. Foram apontados dois principais motivos que promovem essa situação: primeiro, por tratar-se de estudantes fora de seu zoneamento escolar com moradia em outros bairros, impossibilitando o retorno do familiar para casa e, segundo, muitos alunos incluídos não possuem condições de frequentar a sala de aula durante todo o turno. Muitos alunos da educação especial não possuem tolerância às salas regulares e necessitariam de outros espaços na escola para preenchimento desse horário com atividades específicas antes de retornar para casa. Esses dois indicadores observados, segundo as professoras, ensejariam as mudanças na estruturação das escolas, como as sugeridas anteriormente.

Finalizando-se as entrevistas, perguntou-se às participantes: "- Você tem conhecimento sobre a nova proposta do governo federal sobre a política educacional que retira da nomenclatura "na perspectiva da educação inclusiva" e apresenta uma outra estrutura para esta modalidade? Comente:"

As respostas a este questionamento apontaram para uma visão de retrocesso por parte do governo federal em relação às políticas inclusivas até então adotadas.

Eu acho que é uma pena, porque os nossos alunos vão perder muito. No nosso dia a dia na escola esses alunos têm esse movimento o tempo inteiro, esse contato com todas as crianças e essa rotina com esse convívio é muito importante para o seu desenvolvimento. (Professora A).

As entrevistadas ressaltaram a importância da convivência e socialização entre as crianças deficientes e não-deficientes. Explicam que há um enriquecimento de saberes entre os alunos quando atuam conjuntamente.

Esses relatos alinham-se ao entendimento de Mantoan (2003, 2018) a qual defende que as ações educativas devem ter como eixo norteador o convívio com as diferenças.

Vamos retroceder bastante. Venho presenciando no município que esta atual administração municipal fez muitas ações para fomentar a inclusão e estão muito à frente de outros municípios, mas há sempre um alerta nisso, pois financeiramente é muito caro. (Professora B).

Chamou-se a atenção para os gastos que envolvem a modalidade da educação especial e as demais questões econômicas que envolvem a operacionalização desta política. Segundo a entrevistada, a prioridade não é incentivar o processo inclusivo, mas sim cortar gastos nessa nova política.

Outrossim, ressaltou-se a necessidade do atendimento em escolas especializadas para determinados grupos com deficiências mais complexas, como por exemplo a surdez. Contudo, criticou-se a falta de suporte financeiro por parte do governo federal às escolas regulares para o atendimento dessas singularidades.

Explica Mantoan (2017, p. 34) que

Apesar do avanço de escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares inclusivas, persiste a defesa das escolas especiais principalmente para alunos com deficiência intelectual e múltipla, pois parte da sociedade ainda considera o antigo modelo de atendimento mais adequado [...]

De modo geral, as professoras assumem ser um grande prejuízo, para todos, a implementação da nova proposta do governo federal e entendem que o ambiente escolar inclusivo oferecido nas escolas de ensino regular é muito rico para os alunos. A socialização entre os alunos é um importante fator a ser considerado na rotina desses estudantes para o seu desenvolvimento, complementam as entrevistadas.

Os relatos das docentes se alinham à pesquisa de Mantoan (2003, p. 40-41) a qual explica que "as desigualdades tendem a se agravar quanto mais especializamos o ensino para alguns alunos. Essas desigualdades, em geral iniciadas no âmbito escolar, expandem-se para outros domínios e áreas[...]".

Nessa esteira, afirma que

não se pode imaginar uma educação para todos, quando caímos na tentação de constituir grupos de alunos por séries, por níveis de desempenho escolar e determinamos objetivos para cada nível. E, mais ainda, quando encaminhamos os que não cabem em nenhuma desses grupos para classes e escolas especiais, argumentando que o ensino para todos não sofreria distorções de sentido em casos como esses! (MANTOAN, 2003, p. 41).

Na compreensão da autora, essa visão equivocada de escola inclusiva promove a separação de cada criança em um lócus escolar, acentuando as desigualdades. (MANTOAN, 2003, 2012, 2017).

Assim, o movimento de inclusão nas políticas públicas deveria respeitar a singularidade de cada indivíduo dentro dessa pluralidade observada. Deveria, ainda, considerar as crenças, os mitos e os valores das pessoas, bem como as emoções envolvidas nesse processo. (COSTA, 2016; MANTOAN, 2003, 2012, 2017; MATTOS, 2008).

O processo inclusivo é também um processo de conscientização sobre a diversidade da vida humana e adaptação para a convivência com esta diversidade. Nesse aspecto, a implementação da política educacional deve favorecer este

processo, tanto nos espaços escolares de convivência como nas ações e relações cotidianas entre alunos e professores.

5.4 CATEGORIA REDES DE PROTEÇÃO E COOPERAÇÃO

A análise das redes de proteção e cooperação abrange as parcerias que se firmaram para apoiar o atendimento de alunos com deficiência na rede municipal. Abrange os contratos estabelecidos entre as escolas da rede regular de ensino e os demais serviços públicos, bem como entre instituições da sociedade civil.

A análise do estabelecimento dessas redes emergiu dos relatos colhidos durante as entrevistas, que apontaram para o uso de redes de apoio na implementação de serviços voltados ao atendimento dos alunos com deficiência e suas famílias, bem como na análise do PME implementado pela atual gestão executiva do município.

De acordo com os entrevistados, os cuidados e o auxílio a este público-alvo bem como aos demais alunos da rede pública de ensino e seus familiares deveriam ultrapassar o espaço escolar e se estender sempre que possível aos demais serviços especializados disponíveis pelo município. Para os entrevistados, isso é um grande diferencial da rede de ensino municipal, comparado às escolas estaduais e aos demais municípios.

A chamada Rede Fluxo Saúde-Educação faz parte do atual PME, em suas Metas e estratégias. A Meta 4, destinada a Educação especial/Inclusiva, apresenta:

4.21 - estabelecer parcerias com as Secretarias de Município da Saúde e Cidadania e Assistência Social, a fim de ampliar a oferta de profissionais especializados, tais como: fonoaudiólogo, psicólogo, neurologista, dentista, assistente social, terapeuta ocupacional, otorrinolaringologista, oftalmologista, psiquiatra, fisioterapeuta e outros que se fizerem necessários para atender a grande demanda de estudantes encaminhados à Rede Fluxo Saúde-Educação. (PME, 2015, p. 60).

A estruturação física da Rede Fluxo Saúde-Educação está estabelecida no Núcleo Diversidade e Inclusão — NDI e é coordenada com uma profissional Psicopedagoga. A Rede Fluxo Saúde-Educação conta com os serviços de instituições e profissionais conveniados e a parceria da Secretaria da Saúde, Secretaria Municipal de Cidadania e Ação Social, Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil - CAPS I e Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas - CAPS AD. O atendimento por esses serviços é realizado através de encaminhamentos feitos pela escola.

As entrevistas realizadas junto ao NDI e, à Superintendência Pedagógica, respectivamente identificados como Participante A e B, esclareceram sobre a operacionalização desses encaminhamentos e permitiram analisar seu funcionamento:

A partir do momento que o professor está atendendo na sala de recursos essa criança e já fez algumas intervenções com ela e observa que o aluno precisa de coisas que vão além do trabalho da sala de recurso, então ele preenche uma ficha de encaminhamento pra Rede Fluxo, encaminha essa ficha pro nosso núcleo NDI e aí nós passamos pra coordenadora da Rede que aciona o especialista que a criança precisa. (Participante A).

Todas as nossas ações são amarradas ao plano municipal de educação. Temos uma grande discussão junto ao CME e temos o plano de governo Escola com Vida, pra dar conta das atividades da educação, sobretudo a especial, quais os eixos são: primeiro a universalização da educação para todos; e outro princípio é a Rede de Fluxo saúde e educação, então uma política de rede de apoio. (Participante B).

O Participante B conta um pouco sobre a implementação desta Rede, apontando para a importante organização do sistema público para viabilizar operacionalmente essa política.

Tínhamos em 2013 mais de 300 encaminhamentos das escolas para o sistema de saúde, hoje não chega a 20 encaminhamentos porque nós organizamos o sistema. Hoje a SRM está preparada e a escola está preparada para esse fluxo. Temos protocolo para tudo e está funcionando. Temos um histórico do aluno na escola que mostra os encaminhamentos feitos, quem atendeu...e fazemos o acompanhamento. (Participante B).

Destaca-se que o acesso à Rede Fluxo se estende não só aos alunos da educação especial, mas a todos os alunos matriculados na rede municipal de ensino que demandem serviços especializados fora do espaço escolar, ou que se encontrem em situação de vulnerabilidade social, assim como é extensivo aos familiares destes alunos.

Durante o período de Pandemia de Covid-19, alguns encaminhamentos continuaram a ser realizados mediante protocolos de segurança estabelecidos pelo município. O maior fluxo de demandas percebido durante este período de isolamento social foram os atendimentos por profissionais psicólogos e psicoterapeutas, informou a Participante A.

Outra rede de cooperação estabelecida pela SME dá-se por meio de convênios com Escolas Especializadas para o atendimento de deficiências mais severas e complexas.

A APAE - Maria Montessori (atendimento de estudantes com deficiências intelectual e múltipla) faz parte desta rede de apoio por meio de convênio estabelecido com a Prefeitura do Rio Grande e funciona como instituição parceira no atendimento a alunos em suas instalações, bem como auxilia nos processos formativos junto aos professores da rede pública de ensino.

Da mesma forma, existem convênios com escolas especializadas em autismo, cegueira e surdez que recebem os alunos da rede pública e auxiliam o município na implementação e desenvolvimento de serviços educacionais para esse público-alvo. As escolas especializadas que atendem na rede municipal são: Escola de Educação Especial Maria Lucia Luzzardi (autismo); Escola de Cegos José Álvares de Azevedo e Escola de Educação Bilíngue Carmem Regina Teixeira Baldino (Surdez).

Os convênios estabelecidos pelo município de Rio Grande junto a essas escolas especializadas possibilitou a ampliação de serviços qualificados ofertados complementares à rede de ensino regular. Outrossim, promoveu importantes parcerias e trocas de experiências em cursos de formação para os professores que atuam no AEE, na rede de ensino.

Nas palavras de Aranha (2000, p.4) "além das costumeiras ações de intervenção direta junto aos sujeitos com necessidades especiais, faz-se necessário desenvolver ações junto à sociedade, que deve se ajustar para a convivência na diversidade".

Neste sentido, o estabelecimento de as redes de proteção e cooperação revelaram-se como importantes estratégias para o atendimento às necessidades dos alunos matriculados na rede regular de ensino e representam um importante instrumento de acompanhamento da realidade social desses alunos, assim como possibilitam fomentar novas ações de proteção e cuidado a este público-alvo de forma abrangente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o papel transformador da educação na vida das pessoas e a escola como o espaço público destinado ao desenvolvimento de conhecimentos e de potencialidades a todos ali inseridos, bem como um espaço capaz de promover a inclusão social, justifica-se a análise da trajetória da política pública do setor educacional, com foco na educação especial, para entender como ela é apropriada e implementada por gestores e profissionais da mesma em nível local.

A análise da etapa de implementação de políticas torna-se oportuna na medida em que a sua materialização nem sempre se alinha com as propostas formalizadas em termos de princípios, diretrizes, objetivos e metas. Desta forma, buscou-se identificar e compreender como ocorre a sua materialização e seus principais impactos na sociedade. (SERAFIM, DIAS, 2012; FRANÇA, 2016).

Abordando a dimensão educacional, a presente tese embasou-se na definição de deficiência apresentada no preâmbulo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual afirma que a deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que levantam obstáculos à sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os outros. Embasou-se também no entendimento de que a promoção de um ambiente educacional inclusivo deve ser a premissa que norteia as diretrizes e políticas públicas para a educação nas escolas, de forma a promover autonomia e oportunidades iguais de aprendizado e convivência social.

Por essa razão o objetivo geral foi o de analisar a política educacional implementada em escolas municipais de ensino regular no município de Rio Grande, com foco na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, relacionando-a com as ações de agentes implementadores na promoção de ambientes educacionais inclusivos.

Os objetivos específicos buscaram: analisar as normativas estabelecidas para a educação especial no nível local, seus desdobramentos e seu alinhamento com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva; caracterizar a realidade escolar de atenção às pessoas com deficiência em nível municipal, em termos de demandas, disponibilidade de recursos humanos, financeiros e acessibilidade e evidenciar a ação dos agentes implementadores na materialização da política municipal de educação inclusiva.

A acessibilidade, conforme Sassaki (2009) abrange contextos que vão além da restrição do espaço físico das instituições, abrangendo outras dimensões, como: comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, além da arquitetônica. Ressalta o autor que todas essas dimensões são igualmente importantes, visto que uma análise ineficiente de uma comprometeria as demais, logo, as barreiras contidas em cada dimensão devem ser identificadas e removidas para não comprometer o processo de inclusão.

Nas palavras de Fernandes (2002, p. 211)

A questão da acessibilidade remete a uma nova forma de pensar a arquitetura das cidades, a construção de formas alternativas de comunicação nas diversas áreas das deficiências, mas especialmente na construção de uma nova cultura. Construir um mundo acessível para todos requer desconstituir velhos conceitos de homogeneidade e perceber a imensa riqueza presente na diversidade.

Para alcançar os objetivos, foram construídas categorias de análise, abordando o contexto regulamentar, estrutural, atitudinal e as redes de proteção e cooperação estabelecidas pelo sistema municipal de ensino para a implementação das políticas educacionais, com foco na educação especial na perspectiva inclusiva.

Sobre o contexto regulamentar, constatou-se que as orientações estabelecidas pelo PME e pelos documentos legais subsequentes buscaram atender às complexas demandas trazidas pela educação especial à rede pública de ensino, por meio de adequações à sua estrutura física e humana, sempre que necessário, oferecendo recursos e serviços especializados, diminuindo consideravelmente as barreiras na inclusão escolar.

Houve um processo de construção participativa e democrática das políticas estabelecidas para a educação no município. Os autores dos documentos normativos e orientadores formaram uma equipe habilitada e atuante nas questões educacionais e contaram com a participação de pais, responsáveis e alunos público-alvo da educação especial.

Observou-se que o cenário político e o contexto social da época de criação do Plano Municipal de Educação ensejavam um movimento mundial pela inclusão e ações políticas, sociais e pedagógicas em defesa do direito de todos à educação. Neste sentido, o sistema de ensino municipal passou a considerar, na proposta pedagógica das escolas de ensino regular, a perspectiva de um ensino inclusivo,

garantindo a transversalidade na modalidade de educação especial desde a educação infantil, e a oferta do atendimento educacional especializado por estas escolas.

O sistema educacional municipal contou também com as ações do Conselho Municipal de Educação, órgão fiscalizador e regulamentador que atuou conjuntamente à Secretaria Municipal de Educação estabelecendo, sempre que necessário, novas diretrizes operacionais para a área educacional em todas as suas modalidades, sobretudo na Educação Especial.

Outrossim, a análise do contexto regulamentar revelou o alinhamento das normativas criadas pelo município à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Para a análise das demais categorias, sejam elas: estrutural, atitudinal e redes de proteção e cooperação, utilizou-se como evidência, além dos documentos normativos, os relatos dos participantes da pesquisa. As entrevistas foram bastante reveladoras neste sentido, pois somente com o discurso dos participantes foi possível compreender o detalhamento dos processos, suas particularidades e a realidade local.

A análise da categoria estrutural permitiu compreender os processos para operacionalização da política de educação especial nas escolas de ensino regular e quais recursos municipais foram disponibilizados.

Sobre a organização da área educacional no município, a mesma é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação – SME, sendo que a modalidade Educação Especial é atendida por núcleo específico para este fim, o Núcleo Diversidade e Inclusão - NDI. A composição do NDI permite ao sistema de ensino municipal apoiar de forma significativa e contínua a implementação das ações escolares voltadas ao público-alvo da educação especial.

Sobre a estruturação dos espaços escolares, o aumento considerável da demanda por educação especial em escolas de ensino regular no município ensejou alterações tanto na estrutura da rede de ensino quanto no processo de matrículas nas escolas, estabelecendo o sistema de matrículas antecipadas.

A antecipação de matrículas nas escolas municipais possibilitou a organização das ações educativas, distribuição dos alunos por sala de aula, adaptação de planos de ensino, utilização de serviços de apoio/monitoria, dentre outras necessárias ao atendimento do aluno da educação especial, traçando estratégias para o atendimento dessas demandas de forma mais adequada e eficiente.

A pesquisa revelou uma sobrecarga nos serviços de AEE nas escolas em função do número crescente de alunos matriculados, extrapolando o número de alunos incluídos por sala de aula regular, tornando-se necessária a revisão da estrutura das escolas em termos de estratégia de ensino e espaço físico para o AEE.

Sobre a estruturação física das Salas de Recursos Multifuncionais, o estudo mostrou um processo evolutivo na estruturação do AEE nos últimos três anos letivos, que acompanhou o crescimento do número de matrículas na rede. Desde 2017, foram criadas quarenta (40) novas SRM com investimentos próprios do município, contemplando todas as escolas regulares, sejam urbanas ou de campo. As SRM atendem aos alunos da educação especial em pequenos grupos, levando em conta o tipo de necessidades dos mesmos, contudo os alunos com transtornos mais severos são atendidos individualmente naquela estrutura.

Constatou-se a destinação de um número maior de professoras ao AEE, às escolas com maior número de alunos matriculados na educação especial, como forma de garantir um atendimento mais eficiente nesses espaços.

Com relação à acessibilidade nas escolas, foram apontados inúmeras barreiras de ordem arquitetônica, as quais estão sendo verificadas e sanadas de acordo com a superintendência do município.

A respeito da análise da estruturação financeira, as evidências dessa pesquisa revelaram um crescente aumento dos investimentos na área educacional pelo município, sobretudo na Educação Especial, na ordem de 41,05% no último ano analisado, 2019.

No enfoque das ações dos agentes implementadores, a literatura especializada revela que a discricionariedade permite ao agente público escolher entre as diversas alternativas de ação ou não ação, além de interpretar de forma diferente as normas estabelecidas e materializá-las a partir dessa interpretação e de sua autonomia. (LOTTA, 2019).

Neste sentido, as professoras entrevistadas revelaram ter autonomia para implementar projetos e ações voltados ao AEE nas escolas e que as ações promovidas abrangem o auxílio aos demais professores na atenção à educação especial e suas particularidades, como também ao trabalho dos monitores e às famílias desses alunos.

O estudo revelou que os projetos implementados pelas escolas da rede municipal de ensino são pensados para inclusão de todos os alunos, havendo projetos específicos para a educação especial apenas no âmbito das SRM. A variedade de convivências promovida por projetos inclusivos torna esses espaços um ambiente de aprendizado para todos os alunos deficientes e não deficientes.

Identificou-se a iniciativa de vários professores da rede de ensino na busca por formação na educação especial inclusiva, atuando nas suas respectivas áreas de licenciatura. A busca por conhecimento sobre as deficiências favorece as ações educativas inclusivas nas escolas de ensino regular, pois estas promovem práticas mais eficientes.

As ações cotidianas implementadas pelos docentes promovem possibilidades de aprendizado de acordo com as limitações do próprio aluno e criam oportunidades iguais de desenvolvimento de suas habilidades. Nessa esteira, verificou-se que na implementação de suas rotinas, os professores consideram a opinião e a manifestação da vontade do aluno para o desenvolvimento das atividades propostas.

Esta pesquisa também revelou uma importante estratégia municipal aplicada aos alunos matriculados na rede municipal de ensino, a Rede-Fluxo Saúde e Educação. A implementação da Rede-Fluxo Saúde e Educação é considerada um grande diferencial da rede regular de ensino municipal comparado às escolas estaduais e aos demais municípios.

A estruturação física da Rede Fluxo Saúde-Educação está estabelecida no Núcleo Diversidade e Inclusão e conta com a prestação de serviços de instituições e profissionais conveniados como, também, a parceria da Secretaria da Saúde, Secretaria Municipal de Cidadania e Ação Social, Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil - CAPS I e Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas - CAPS AD. O atendimento por esses serviços é realizado através de encaminhamentos feitos pela escola.

Outra rede de cooperação estabelecida pela SME ocorre por meio de convênios com Escolas Especializadas para o atendimento de deficiências mais severas e complexas. Os convênios estabelecidos pelo município de Rio Grande junto a essas escolas especializadas possibilitou a ampliação de serviços qualificados ofertados complementarmente à rede de ensino regular.

A formação desses convênios configurou-se como uma relevante estratégia municipal para o atendimento às necessidades dos alunos da rede regular de ensino e representam um importante instrumento de acompanhamento da realidade social

desses alunos, bem como possibilitam fomentar novas ações de proteção e cuidado a este público-alvo.

Por meio da análise dos diversos contextos inerentes à etapa de implementação da política educacional, os resultados desta tese revelaram que as ações e processos que concretizaram as políticas públicas educacionais, com foco na Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em escolas de ensino regular no município de Rio Grande foram pertinentes para assegurar as condições necessárias para a promoção de ambientes educacionais inclusivos, considerado o protagonismo dos agentes implementadores e as ações norteadoras inclusivas implementadas pelo sistema de ensino municipal.

Destaca-se a coerência na apropriação, pelos gestores locais, das normativas nacionais e a transferência para os níveis executivos de forma a garantir os objetivos previstos. Outro ponto de coerência é a participação democrática, confirmada pelos atores envolvidos.

Ressalta-se também as práticas docentes voltadas à educação especial, articulando saberes teóricos e práticos na promoção de um ambiente educacional efetivamente inclusivo.

Apesar das constatações positivas, algumas barreiras sobre acessibilidade foram apontadas pelos profissionais de linha de frente desses serviços, os quais fizeram sugestões para minimizar essas questões e melhorar a qualidade do ambiente escolar: engajamento de todos em prol do aluno, inclusive da família; contratação de um profissional de sala de recursos volante, para fazer a interlocução com o professor da sala de aula; estruturação de uma Sala Sensorial; estruturação de Oficinas em espaços específicos, diálogo com a comunidade, dentre outras.

Durante o desenvolvimento dessa tese doutoral, observou-se possibilidades de estudos complementares a este, e sob outros enfoques, como:

- Avaliar os impactos da implementação de políticas educacionais inclusivas na comunidade local por meio de entrevistas com os responsáveis de alunos da educação especial;
- Analisar as redes de cooperação estabelecidas em outros municípios como estratégia de apoio educacional e seus impactos na comunidade local;
- Ampliar este estudo de forma comparativa entre as escolas da rede municipal de ensino e as escolas da rede estadual e particulares.

As evidências desta pesquisa favoreceram o entendimento de que um ambiente inclusivo deve ser aquele receptivo a todos, independentemente de suas características pessoais, suas necessidades. Nas escolas, todos os alunos devem sentir-se incluídos e este espaço deve atender a todos indistintamente.

Só é possível criar/promover ambientes educacionais inclusivos a partir da implementação de políticas públicas pautadas nos preceitos de acessibilidade e inclusão e com o comprometimento dos profissionais de linha de frente nas escolas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Governo deve publicar nova Política de Educação Especial**. Dez. 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial Acesso em: 19 mar. 2020.

AGÊNCIA BRASIL. **Governo lança política de educação para estudantes com deficiência**. Set. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/governo-lanca-politica-de-educacao-para-estudantes-com-deficiencia Acesso em: 02 out. 2020.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

ANTUN, R. P. **Na educação inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência**. Diversa Educação Inclusiva na Prática. 23 nov. 2018. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia Acesso em: 15 mar. 2019.

APUFSC SINDICAL. **Entidades veem retrocesso na política de educação especial de Bolsonaro**. 02 out. 2020. Disponível em: https://www.apufsc.org.br/2020/10/02/entidades-veem-retrocesso-na-politica-de-educacao-especial-de-bolsonaro/ Acesso em: 04 out. 2020.

ARANHA, M. S. Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília (DF): **Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial**, 2002. v. 5. 38p.

ARANHA, M. S. Inclusão social e municipalização. *In*: Manzini, E. J. (org.), **Educação especial: temas atuais**, Marília: UNESP- Marília Publicações, p. 1-9, 2000.

ARAÚJO FILHO, T. P. Burocratas do Nível de Rua: uma análise interacionista sobre a atuação dos burocratas na linha de frente do Estado. **Áskesis,** v. 3, n. 1, p. 45-57, jan./jun. 2014.

BARBOSA, E. **Movimento das pessoas com deficiência no Brasil**: passado, presente e futuro. Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara Brasília, 2013. Disponível em: http://eduardobarbosa.com/institucional/sitedata/filesdt/biblioteca/43/texto.pdf Acesso em: 28 mar. 2019.

BARNES, C. *Un chiste "malo": ¿rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita? In*: BROGNA, P. (Org.). *Visiones e revisiones de la discapacidad*, México, p.101-122, 2009.

BARNES, C.; BARTON, L.; OLIVER, M. *Disability studies today*. *Cambridge: Polity Press*, 2002.

- BARROSO, C. A.; ANDRADE, D. F.; SANTOS, L. S. Estudo da Acessibilidade nos Museus de Aracaju: uma investigação. **ConCl: Conv. Ciênc. Inform.**, São Cristóvão, v. 1, n. 2, p. 203-9, mai./ago., 2018.
- BASTOS, F. R.; SILVA, V. R. Inclusão da pessoa com deficiência na escola regular: avanços e expectativas. **Sociedade em Debate**, v. 21, n. 1, p. 136-62, 2015.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto n° 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação conta as Pessoas Portadoras de Deficiência. Convenção da Guatemala. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm Acesso em: 30 out. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 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, 2008. Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoascomdeficiencia.pdf Acesso em: 02 out. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 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, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 07 out.2020.
- BRASIL. **Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/ ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 06 mar. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobra a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 01 nov. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário oficial da União (DOU), 03 dez. 2004. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acesso em: 31 out. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime

de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso em: 18 dez. 2019.

- BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm Acesso em: 25 abr. 2019.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 07 abr. 2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 19 out. 2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 19 out. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 12 out. 2018.
- BRASIL. **Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a língua brasileira de sinais libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 17 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 30 mar. 2017.
- BRASIL. **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. posteriormente revogada pela lei n° 9.394, de 20.12.1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso em: 31 out. 2018.

- BRASIL. **Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. posteriormente revogada pela lei n° 9.394, de 20.12.1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 abr. 2017.
- BRASIL. Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 04 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário oficial da União (DOU), 26 jun. 2014, edição extra. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 31 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil 03/leis/l7853.htm Acesso em: 16 mar.2020.
- CALADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-15, mai./ago., 2009.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto revoga nova política de educação especial do governo**. Agência Câmara de Notícias, 01 out. 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/697528-projeto-revoga-nova-politica-de-educacao-especial-do-governo/. Acesso em: 10 out. 2020.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.
- CASTRO, G. G.; ABRAHÃO, C. A. F.; NUNES, Â. X.; NASCIMENTO, L. C. G.; FIGUEIREDO, G. L. A. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 93-106, jan./mar. 2018.
- CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- COMITÉ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FURG (CEP). *Home Page*. 2020. Disponível em: https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg Acesso em: 31 out. 2020.

- CORAGGIO, J. L. Desenvolvimento humano e educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, A. C. Escola inclusiva e acessibilidade plena: ambiências escolares de educação profissional e tecnológica experienciadas por alunos com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em arquitetura) Programa de Pós Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- COSTA, H. L. A implementação da política de inclusão no município de QUISSAMÃ/RJ uma análise comparativa entre 1º e 2º segmento do ensino fundamental. 97 f. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- COTRIM, G. Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação. São Paulo: Saraiva, 1987.
- DALFIOR, E. T.; LIMA, R. C. D.; ANDRADE, M. A. C. Implementação de políticas públicas: metodologia de análise sob o enfoque da política institucional *Implementation of public policies: analysis methodology under the focus of institutional policy*. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 283-97, dez. 2015.
- DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa UNICAMP**, v. 82, p. 1-32, 2009.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, D.; PEREIRA, N.; SANTOS, W. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. **Reciis**, v. 3, n. 2, p. 16-23, 2009.
- DYE, T. R. *Policy Analysis:* what governments do, why they do it, and what difference it makes. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984.
- FADERS ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO. **Declaração de Caracas**. Aprovada pela Conferência da Rede Ibero-Americana de organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, 18 de outubro de 2002. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/27 Acesso em: 16 out. 2018.
- FADERS ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO. **Declaração de Madri**. Aprovada pelo congresso europeu sobre deficiência, 2002. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33 Acesso em: 17 out. 2018.
- FADERS ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO. **Declaração de Sapporo** (Japão), 18 de outubro de 2002. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/26 Acesso em: 06 out. 2018.
- FADERS. Normas para equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, criadas por meio da Resolução nº 48/96 em 20 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6 Acesso em: 03 out. 2018.

- FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do "campo de públicas". **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 959-79, nov./dez. 2016.
- FASTER CENTRO DE REFERÊNCIAS. **Declaração dos direitos de pessoas com deficiência mental**. Organização das Nações Unidas (ONU), 20 de dezembro de 1971. Disponível em: http://www.crfaster.com.br/Declar%20Def.%20Mental.pdf Acesso em: 02 out. 2018.
- FÁVERO, C. H.; COSTA, H. G. Inclusão: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 11, Resende, 2014. **Anais** [...] AEDB: Resende, 2014.
- FERNANDES, I. A diversidade da condição humana: deficiências/diferenças na perspectiva das relações sociais. 2012. 244 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Curso de pós-graduação em serviço social, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. C. **Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. GV pesquisa. anuário de pesquisa 2016-2017**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.
- FONSECA, T. M. A. A Incorporação da atenção à deficiência pela política de assistência social no município do Rio de Janeiro. 2013. 191 f. Tese (Doutorado em Política) Programa de Pós Graduação em Política Social da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.
- FRAGELLI, P. M. A. A proposta política de um município para a inclusão escolar: um tema, vários olhares. 2005. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- FRANÇA, D. M. C. **Políticas públicas de educação para a população do campo: uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva.** 2016. 319 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-59, jun. 2000.
- FRONZA, C. S.; NOGUEIRA, V. M. R. Avaliação e a análise de políticas públicas: uma distinção necessária. **Argumentum**, Vitória, v. 7, n. 2, p. 103-16, jul./dez. 2015.
- GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicol. Soc.**, v. 24, n. 3, p. 557-66, 2012.
- GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; SANTOS, M. P.; SOUSA, L. P. F.; XAVIER, K. R. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. In: ENCONTRO

- NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, Recife, 2006. **Anais** [...] Recife, 2006.
- GLAT, R; FERNANDES, E M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, nº 1, 2005, MEC/ SEESP.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade **Educação Revista do Centro de Educação**, Santa Maria. v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007.
- GUERREIRO, E. M. B. R.; VILLELA, T. C. R. A legislação educacional brasileira de 1930 a 1961 com relação à pessoa com deficiência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 52, p. 183-97, set. 2013.
- HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública**: seus ciclos e subsistemas. Uma abordagem integral. São Paulo: Elsevier, 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html Acesso em: 29 jan. 2019.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação básica 2019**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882 Acesso em:11 abr. 2020.
- INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Home Page*. 2020. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/ Acesso em: 31 out. 2020.
- JANNUZZI, G. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- KUPFER, M. C. **Travessias**: inclusão escolar a experiência do grupo ponte Préescola terapêutica lugar de vida. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- LASWELL, H. D. *Politics*: who gets what, when, how. Cleveland: Meridian Books, 1958.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

- LIPSKY, M. Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services. New York: Russell Sage Foundation, 1980.
- LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public service**. 30th Anniversary Expanded Edition. New York: Russell Sage Foundation, 2010.
- LOTTA, G. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, C. A (Org.). **Implementação de Políticas Públicas. Teoria e Prática**. Belo Horizonte, PUCMINAS, 2012.
- LOTTA, G. S. Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível da rua no Programa Saúde da Família. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo, 2010.
- LOTTA, G. Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil. Brasília: Enap, 2019.
- MAIOR, I. Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência. Governo do Estado de São Paulo. 2006. Disponível em: http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.Pdf Acesso em: 22 out 2018.
- MAIOR, I. L.; MEIRELLES, F. A Inclusão das Pessoas com Deficiência é uma Obrigação do Estado Brasileiro. In: LICHT, F. B.; SILVEIRA, N. (Orgs.). **Celebrando a Diversidade**: o direito à inclusão, São Paulo: Planeta Educação, 2010. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/portal/Celebrando-Diversidade.pdf Acesso em: 22 out 2018.
- MAIOR, I. M. M. L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017. Disponível em:http://revista.ibict.br/inclusao/article/viewFile/4029/3365 Acesso em: 12 jan 2019.
- MANTOAN, M. T. E. Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Campinas: LEPED FE/UNICAMP, 2018.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1.edição. São Paulo: Moderna, 2003.
- MANZINI, E. J. Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e Roteiros. Departamento de Educação Especial do Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo UNESP, Marília, SP, 2004, Disponível em https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_20 04_entr evista_semi-estruturada.pdf Acesso em mar 2020.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. A afetividade como fator de inclusão escolar. **Teias online**, Rio de Janeiro. v. 19, n. 18, p. 50-59, jul./dez., 2008. Disponível em: www.periodicos.proped.pro.br/revistateias Acesso em: 31 out. 2020.

MENDES, R.H. Está nas mãos do MEC e do CNE evitar graves prejuízos à educação inclusiva. 28 jan. 2020. **ECOA.** Disponível em: https://rodrigohubnermendes.blogosfera.uol.com.br/2020/01/28/escolas-inclusivas-sao-as-melhores-para-estudantes-com-deficiencia/ Acesso em: 02 mar. 2020.

MENDES. E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/ Acesso em: 30 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Carta para o terceiro milênio**. Aprovada pela Assembleia Governativa da *Rehabilitation International*, Londres, 09 de setembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf Acesso em: 19 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Declaração de Salamanca** (Espanha). Aprovada pela conferência mundial de educação especial,10 de junho de 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 06 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Declaração dos direitos das pessoas portadoras de deficiências**. Organização das Nações Unidas (ONU). Resolução n° 30/84, 09 de dezembro de 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Acesso em: 02 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Declaração internacional de Montreal sobre a inclusão**. Aprovada pelo Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf Acesso em: 04 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934**. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo. Brasília, DF, 1934. Disponível em:

http://www.esporte.gov.br/cedime/legislacao/leisEdFisica.jsp#1934 Acesso em: 15 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Decreto nº 6.094**, **de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933 -manual-programa-escola-acessivel&Itemid=30192 Acesso em: 29 mar. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669 0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em:03 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Portaria n.º 1.793, 08 de dezembro de 1994**. Recomenda a inclusão da disciplina "aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de pedagogia, psicologia e em todas as Licenciaturas. Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf Acesso em: 09 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. **Declaração de Washington**. Movimento de vida independente e dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, 25 de setembro de 1999. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_washington_de_1999.pdf Acesso em: 15 out. 2018.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. São Paulo, v.9, n. 2, p.191 - 211, 2003.

NUNES, M. B.; GUIMARÃES, A. De que falamos quando falamos de inclusão? O acesso às bibliotecas públicas por pessoas portadoras de deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 13, Lisboa, 2018. **Anais** [...] ACTAS: Lisboa, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, P.; DUTRA, L.; MELO, P.; REZENDE, M. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo,** v. 26, n. 2, p. 186-93, 2015. https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v26i2p186-193

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Home*. 2018. Disponível em: https://nacoesunidas.org/conheca/ Acesso em: 01 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Programa de ação mundial para as pessoas com deficiência. Resolução n° 37/53 que proclamou a "*United Nations Decade of Disabled Persons*". Disponível em: http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/programadeacaomundialparaaspcd-onu.pdf Acesso em: 10 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Realization of the sustainable development goals by for and with persons with disabilities*. 2018. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2018/12/UN-Flagship-Report-Disability.pdf Acesso em: 10 jan. 2020.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 415-34, abr./jun. 2018.

PARREIRA, D. S.; FERREIRA, M. M.; RODRIGUES, D. G.; MARTINS, G. A. P.; BATISTA, L. D. Acessibilidade de pessoas com de-ficiência física a escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. **C&D-Revista Eletrônica da FAINOR**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 3, p. 729-42, set./dez. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PREFEITURA DO RIO GRANDE. **Portal da Transparência**. 2020. Disponível em: https://riogrande.ccanet.com.br/transparencia Acesso em: 15 out. 2020.

PRESSMAN, L. Jeffrey; WILDAVSKY, B. Aaron. **Implementation**: how great expectations in Washington are dashed in Oakland. Berkeley: University of California Press, 1973.

REHABILITATION INTERNATIONAL GLOBAL. *Home*. Disponível em: http://www.riglobal.org/ Acesso em: 22 abr. 2019.

RIO GRANDE. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: orientações e procedimentos operacionais para a rede municipal de ensino do Rio Grande/RS. 2016. Rio Grande - RS.

RIO GRANDE. **Documento orientador curricular do território Rio-grandino.** Rio Grande, 2019, v. 2.

RIO GRANDE. Lei Municipal Lei n° 7.911, de 24 de junho de 2015. Institui o novo plano municipal de educação 2015-2025 do município do Rio Grande e revoga a lei nº 6608/2008. Secretaria Municipal de Educação. Rio Grande, RS, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a2/plano-municipal-de-educacao-rio-grande-rs Acesso em: 24 set. 2019.

- RIO GRANDE. **Lei nº 5.332, de 08 de setembro de 1999**. Cria o sistema municipal de ensino do Rio Grande. Rio Grande, RS.
- RIO GRANDE. **Parecer nº 001/2020.** Reorganização do calendário escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em virtude da Pandemia COVID-19. Conselho Municipal de Educação. Rio Grande, RS.
- RIO GRANDE. **Resolução nº 042/2018**. Revoga a resolução nº 39/2014, que estabelece diretrizes operacionais para educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/ superdotação para todas as etapas e modalidades da educação básica pública e de educação infantil privada, pertencentes ao sistema municipal de educação da cidade do Rio Grande, e dá nova redação. conselho municipal de educação. Rio Grande RS.
- SANTOS, J.; VASCONCELOS, T. C.; DINIZ, R. B. Acessibilidade com fator de inclusão às pessoas com deficiência. **Revista Educação Inclusiva REIN**, Campina Grande, v. 1, n. 01, p.1-9, jul./dez. 2017.
- SANTOS, T.S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, 11, n. 21,p. 120-156, jan./jun. 2009.
- SARTORETTO, R.; SARTORETTO, M. L. **Atendimento educacional especializado e laboratórios de aprendizagem**: o que são e a quem se destinam. Disponível em: https://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf Acesso em: 05 mar. 2020.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão no lazer e no turismo**: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2006.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v 12, p. 10-6, mar./abr. 2009.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- SASSAKI, R. K. Por Falar em Classificação de Deficiências. **Revista Brasileira de Tradução Visual**. v. 12, n. 12, 2012. Disponível em: http://www.rbtv.associadodainclusão.com.br/index.php/principal/article/view/157/265 Acesso em: 17 nov. 2012.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Estrutura**. 2019. Disponível em: http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/ Acesso em: 01 mar. 2019.
- SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L.; COOK, S. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: delineamentos de pesquisa. São Paulo: E.P.U., 1987.
- SERAFIM, M. P.; DIAS, R. B. Análise de política: uma revisão da literatura. **Cadernos Gestão Social**, v. 3, n. 1, p.121-34, jan./jun. 2012.

- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA FILHO, D. M.; KASSAR, M. C. M. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 01-19, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial Acesso em: 25 abr. 2019.
- SILVA, D. R.; LERNER, R.; HERZBERG, E. Complexidade na abordagem da deficiência física: discutindo aspectos pessoais, orgânicos e ambientais. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 18, n. 1, p. 56-68, abr. 2018.
- SOFIATO, C. G.; ANGELUCCI, C. B. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 281-295, jan./mar. 2017.
- SOUSA, R. S.; GALIAZZI, M. C. A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.5, n.9, p. 514-538, dez. 2017.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.
- SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-44, out./dez. 2004.
- TEIXEIRA, A. M. Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2019.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (UNICEF). **Declaração de Jomtien** (Tailândia). Declaração mundial sobre educação para todos. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990 Acesso em: 27 out. 2018.
- UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND (UNICEF). **Declaração universal dos direitos das crianças**. 20 de novembro de 1959. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca Acesso em: 03 mar. 2018.
- VANNUCHI, P. **História do movimento político das pessoas com deficiência.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), 2010. 443p.

APÊNDICE A - AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19

O ano de 2020 ficará marcado mundialmente como um ano de profundas mudanças na vida das pessoas, sobretudo nas suas relações com o meio ambiente, a ciência e a educação.

No mundo, milhares de pessoas perderam a vida para o vírus da COVID 19 e, inevitavelmente, alternativas foram buscadas e implementadas pelos governos para amenizar tal situação.

A ciência, numa corrida incessante, promoveu pesquisas mundiais para combate ao vírus e uma enxurrada de teses e cooperação internacional marcaram essa etapa de busca por uma vacina.

Muitos países desenvolveram ações pró ativas de conscientização quanto ao uso de equipamentos de proteção individual, isolamento social e fortalecimento dos sistemas de saúde, como a Alemanha e a Finlândia, por exemplo, seguindo as orientações estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde - OMS.

A Organização Mundial da Saúde - OMS declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. (OPAS/OMS, 2020, p. 1)

De acordo com informações do site da Organização Pan-Americana da Saúde OPAS/OMS Brasil, foram confirmados no mundo 15.296.926 casos de COVID-19 e na Região das Américas cerca de 4.069.349 pessoas foram infectadas, conforme dados atualizados em 24 de Julho/2020. A Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS e a OMS prestam apoio técnico ao Brasil e a outros países, na preparação e resposta ao surto de COVID-19. (OPAS/OMS, 2020, p. 1).

Nessa esteira, a educação também constitui pauta mundial em tempos de pandemia. Dentre as medidas adotadas pela maioria dos países e também pelo Brasil para evitar a disseminação do vírus, o fechamento de escolas, universidades e centros de ensino foram decretados.

No Brasil, essas ações ficaram a cargo dos governos estaduais e municipais, com a incumbência de determinar o prazo de suspensão das atividades escolares (conforme o alastramento da pandemia na região) por meio de portarias e decretos, a

construção de estratégias de ensino à distância, capacitação de professores e gerenciamento de recursos para o alunado.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação - CNE veio a público elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, considerando a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. (MEC, 2020, p. 1).

A demora entre a aprovação de diretrizes para atividades escolares pelo CNE e a sua publicação oficial no Diário da União gerou como consequência milhares de crianças e jovens em casa sem condições de aprendizagem, contando com o protagonismo dos governos locais para subsidiar algum tipo de material de auxílio.

As orientações do governo federal quanto a reorganização do calendário escolar foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE no final do mês de abril/2020, por meio do Parecer CNE n° 5/2020 publicado no Diário Oficial da União em 01/06/2020, conforme observa-se a seguir:

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação homologa parcialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação - CNE, o qual aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo coronavírus - Covid-19. (MEC, 2020, p. 1).

No corpo do Parecer encaminhado pelo Conselho Nacional da Educação - CNE as diretrizes sugerem um contínuo fluxo de atividades não presenciais durante a pandemia e que as escolas "busquem alternativas para minimizar a necessidade de reposição presencial de dias letivos após a pandemia." (MEC, 2020, p.1). Sendo estas "alternativas" construídas, pensadas e implementadas pelos Estados e Municípios.

O texto do Parecer CNE nº 5/2020 autoriza os sistemas de ensino a computarem atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária e sugerem o uso de vídeo-aulas, plataformas virtuais e de redes sociais como formas possíveis para isso. (MEC, 2020, p.1) Contudo, deixa claro que como "o período de suspensão das aulas é definido por cada ente federado por meio de decretos de cada Estado ou Município [...] pode-se ter situações muito diferentes de reposição em cada parte do Brasil".

Ainda, o documento sugere que durante este período de afastamento presencial, "as escolas orientem alunos e famílias a fazer um planejamento de estudos, com o acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares". (MEC, 2020, p. 9).

Diante deste cenário pandêmico, em que alternativas educacionais são implementadas pelas escolas de forma substitutiva ás aulas presenciais, cabe refletir acerca de como essas ações contemplarão os alunos da educação especial. Observa-se que, anterior a este período, inúmeros estudos apontavam para as diversas barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência no âmbito escolar. Sendo assim, torna-se relevante analisar se as ações educacionais a distância (virtuais) não estariam se tornando um outro obstáculo à inclusão, uma nova barreira.

As recomendações do Parecer CNE nº 5/2020 foram estabelecidas considerando níveis, etapas e modalidades de ensino. Destaca-se a seguir as recomendações sobre o ensino fundamental e a educação especial, apresentados nos itens 2.8, 2.9 e 2.13.

Para os anos iniciais a recomendação é que "as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização." Sugere, dentre outras especificações que durante as aulas em casa as escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para que as mesmas possam acompanhar o desenvolvimento das atividades pelas crianças.

Dentre as alternativas vislumbradas no documento, citam-se: aulas gravadas via plataformas digitais; lista de atividades e exercícios; realização de atividades online síncronas; oferta de atividades online assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário, dentre outras. (MEC, 2020, p. 11).

Para o ensino fundamental – anos finais e ensino médio, considerando uma maior autonomia pelo alunado, é recomendada a supervisão de adultos apenas como apoio ao planejamento de metas e horários de estudo. As alternativas sugeridas para as aulas não presenciais não fogem as já recomendadas aos anos iniciais. (MEC, 2020, p. 11-12).

Sobre as recomendações do CNE para a Educação Especial, tem-se que "as atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais". (MEC, 2020, p. 14).

Recomenda-se que as atividades pedagógicas não presenciais deverão adotar medidas de acessibilidade, considerando a organização e poder regulatório próprio de cada município. (MEC, 2020, p. 15).

Desta forma, as ações de ensino devem adotar medidas locais que garantam a oferta de serviços, recursos e estratégias para estes estudantes. Neste contexto, o Atendimento Educacional Especializado também deve ser garantido no período de pandemia e deve ser articulado entre professores regentes e especializados com as famílias. (MEC, 2020).

De acordo com a normativa é de incumbência dos professores do AEE a adequação de materiais, as orientações específicas às famílias e ofertar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados. Contudo, destaca o documento sobre situações particulares, como:

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação. (MEC, 2020, p. 14)

No nível local, tendo como base as normas exaradas sobre o assunto em nível nacional, o município do Rio Grande por meio do Decreto Municipal nº 17.054, de 23 de março de 2020, estabeleceu procedimentos temporários a serem adotados pela Secretaria Municipal de Educação - SME e determinou a suspensão das aulas presenciais, como forma de prevenção ao Coronavírus.

Posteriormente, o Decreto nº 17.070, de 1 de abril de 2020, prorrogou o prazo de suspensão das aulas presenciais e ampliou as ações previstas no Decreto nº 17.054. A partir desta normativa ações estratégicas de enfrentamento à pandemia são executadas de forma conjunta entre a Secretaria Municipal de Educação, o Comitê Municipal de Prevenção e Cuidado ao Coronavírus, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e os diretores das escolas por meio de Planos de Contingência. (RIO GRANDE, 2020).

Em sequência, a suspensão das atividades escolares de forma presencial são decretadas a cada 30 dias, com base na análise da situação da pandemia no município, por meio dos Decretos nº 17.102, de 20 de abril de 2020, Decreto nº 17.146,

de 15 de maio de 2020, Decreto nº 17.221 de 24 de junho de 2020, Decreto nº 17.308, de 31 de julho de 2020 e Decreto n° 17.380 de 31 de Agosto de 2020.

O Conselho Municipal de Educação - CME, por meio do Parecer nº 001/2020 de 21 de julho de 2020, apresentou determinações para a reorganização do calendário escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária mínima anual, em virtude da Pandemia de COVID-19.

Esclarece o CME que "dada a imprevisibilidade e a incerteza sobre o tempo de suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino, este Conselho Municipal de Educação expressa seu posicionamento e orientações junto ao Sistema Municipal de Ensino da cidade do Rio Grande". (CME, 2020, p.3).

Conforme Parecer, o CME do Rio Grande determina, dentre outras ações, que as instituições de ensino vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino da cidade do Rio Grande, públicas ou privadas, deverão reorganizar seus calendários escolares em virtude da suspensão das atividades presenciais e que a Secretaria de Município da Educação deverá elaborar o Plano de Contingência do Sistema Municipal de Ensino, por meio de um Comitê constituído conforme Decreto de nomeação de nº 17211, de 19 de junho de 2020.

Orienta o CME que fica instituído, em caráter excepcional, a contar da data de aprovação do Plano de Contingência do Sistema Municipal de Ensino, que as escolas poderão utilizar atividades pedagógicas não presenciais, enquanto persistirem restrições sanitárias decorrentes da pandemia da COVID-19.

Ressalta-se que as realidades de cada escola e os limites de acesso às tecnologias disponíveis para os estudantes, para os trabalhadores e trabalhadoras da educação e para as instituições de ensino devem ser observadas, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem as desigualdades de oportunidades educacionais. (CME, 2020).

Em seguida, o CME emite o Parecer nº 002/2020 em 18 de agosto de 2020, estabelecendo Orientações educacionais para a realização de atividades de ensino não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, excepcionalmente no contexto da Pandemia de COVID-19.

Neste Parecer, o CME reforça "que o direito à vida é inviolável, conforme expressa a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente." Desta forma, orienta que a retomada gradual das atividades não presenciais e das interações sociais presenciais deverá ser acompanhada de planos de contingência.

O Parecer 002/2020 tem por objetivo:

subsidiar o planejamento e as tomadas de decisões para a adoção excepcional e gradual de atividades de ensino não presenciais, organizar diretrizes para as etapas, os níveis e as modalidades de educação escolar, bem como orientar a elaboração do plano de contingência do sistema municipal e dos estabelecimentos de ensino.(CME, 2020, p.2)

O Parecer nº 002/2020 apresenta recomendações por modalidades de ensino, o qual destaca-se a Educação Especial. Para esta modalidade o Parecer orienta que "as Instituições de Ensino busquem medidas para que no atendimento aos estudantes da modalidade da Educação Especial seja assegurado o direito da aprendizagem com qualidade." Reafirma que as atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se a todos(as) os(as) estudantes dos níveis, etapas e modalidades educacionais, portanto é extensivo àqueles, entre os quais apresentam Necessidades Educacionais Específicas - NEE, atendidos nas escolas regulares pela modalidade de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado - AEE e nas Escolas Especializadas. (CME,2020, p.7-9).

Neste sentido, o CME recomenda:

- a) que o profissional do AEE atue conjuntamente com os professores regentes, articulados com a equipe pedagógica da instituição, desempenhando suas funções para elaborarem as Adaptações Curriculares, os Currículos Adaptados e/ou Currículos Funcionais, dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas;
- b) o profissional do AEE deverá manter as ações que o Sistema Municipal de Ensino do Rio Grande já proporcionava para os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, adequando as atividades ao momento atual de pandemia;
- c) é de suma importância manter-se o diálogo com a família/responsáveis pelos estudantes, a fim de estabelecer o vínculo e verificar quais são os meios de acesso disponíveis para comunicação e quais desses consideram o mais adequado para o atendimento ao estudante;
- d) o processo do estudante com NEE nesse período, seja acompanhado pelo profissional do AEE viabilizando estratégias de atendimento, instrumentalização sobre recursos de Tecnologias Assistiva (TAs) e orientações à família/responsáveis sobre o manejo desses;
- e) o profissional do AEE, juntamente com a Equipe Pedagógica e Diretiva precisam orientar as atribuições dos Profissionais de Apoio/Monitores, durante esse período de excepcionalidade e adversidades da pandemia COVID-19;
- f) as atividades ou estratégias específicas do AEE metodológicas e/ou psicossociais, devem constar no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), atentando para o foco do AEE que é diferente de apoio pedagógico escolar nas escolas regulares. (CME,2020, p.7-9)

As ações instituídas pelo CME buscam garantir o aprendizado do estudante com deficiência neste período de excepcionalidades, mantendo o vínculo escolafamília.

Pra que seja possível a reorganização do calendário escolar e o estabelecimento de ações estratégicas, conforme o Decreto municipal nº 17.308, de 31 de julho de 2020 "as escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino deverão constituir suas Comissões Locais de Elaboração e Acompanhamento do Plano de Contingência para COVID-19 da escola" (RIO GRANDE, 2020, art. 5).

Desta forma e atendendo as orientações do Parecer do CME, a Secretaria Municipal de Educação e as mantenedoras das Escolas de Educação Infantil da rede privada deverão organizar e executar Plano de Contingência.

O Plano deverá registrar todas as etapas e as ações necessárias para reorganizar os tempos, os espaços, os objetivos, os recursos e as estratégias pensadas, inicialmente, para o ano letivo de 2020, necessárias à orientação e esclarecimentos à comunidade escolar referente ao cumprimento dos aspectos legais e das aprendizagens essenciais possíveis para este período de excepcionalidade. (CME, 2020).

O Roteiro de entrevistas construído nesta tese buscou, através da questão 41, analisar as ações estabelecidas durante o período de isolamento social por conta da pandemia de COVID-19 nas escolas municipais de Rio Grande. As respostas obtidas apontam para o seguinte cenário:

Foram criadas ações emergenciais na área educacional para todas as modalidades de ensino. Contudo, cada escola, segundo as entrevistadas, estabeleceu estratégias para o ensino durante este período de acordo com suas possibilidades, seus recursos humanos e tecnológicos.

As entrevistas revelaram um esforço conjunto e ao mesmo tempo bastante pessoal de cada profissional para dar conta desse novo cenário. A seguir, mostrase o relato das professoras sobre as suas ações durante o período de pandemia.

As professoras já tinham os grupos de WhatsApp para manter contato com os pais desses alunos (da educação especial). Então, desde o primeiro dia de distanciamento a gente já conseguiu logo contar com essa mídia como uma forma de continuarmos mantendo contato, mandando algumas atividades também, algum vídeo, pedindo algum retorno de foto ou um retorno de um áudio pra saber como eles estavam. Alguns mantiveram contato alguns minutinhos, outros a gente tem que tá indo atrás pois não mandou nenhum retorno, e queremos saber: o que tá acontecendo? Você tá precisando de alguma ajuda, tão precisando de alguma coisa? (Professora A).

Até o estabelecimento desse plano emergencial o contato foi informal com os alunos, promovemos algumas postagens nas páginas pelo facebook, mas a grande maioria não fazia. Para o 5° e 9° ano fizemos pelo facebook em grupos

fechados, pois não há uma plataforma da SME. Mas como eu faço pra colocar atividades individualizadas para o aluno da educação especial? Lá no face: olha essa atividade é pro aluno tal...não posso! Optamos então por um planejamento pra todos e damos suporte individual via watszap... as vezes a tarde toda. (Professora B).

Os primeiros meses estávamos fazendo reunião com o NDI e estudando, revisando estudos. Agora em 10/08/2020, pelo plano de contingencia, veio a determinação pra gente começar a atender, precisou estar em uma regulamentação. Deram carta branca para agir como fosse melhor. Eu resolvi fazer os grupos pelo watszap com horários marcados e faço chamada de vídeo. Em uma semana faço a chamada de vídeo, na outra mando atividades, jogos online, leitura, peço pra que eles me retornem. Ainda está muito recente, mas na primeira semana eles já estavam me esperando pra conversar... está dando certo, a receptividade nesse momento foi muito boa! (Professora C).

No caso, desde o início da pandemia, eu entro em contato com os meus alunos no privado. Então, sempre perguntando como eles estão, se precisam de alguma coisa... eu comecei fazendo isso semanalmente, ai os pais me mandavam fotos. E a escola tem o facebook onde os professores mandavam atividades também semanalmente. Alguns alunos retornavam as atividades e outros não. Para a SEM eu fiz o seguinte: eu coloquei um vídeo de mensagem com os monitores, depois fiz mais uns dois vídeos de atividades pra tentar resgatar a todos. A partir do momento que a SME começou com essas aulas online, aí eu fiz os grupos, e estou em todos os grupos da turma para visualizar as atividades. Agora na pandemia, eu auxilio os professores, oriento a monitora e também auxilio na adaptação pros pais... imagina, é o dia todo, não tem aquela visão de horário do presencial. (Professora D).

Percebe-se nos relatos apresentados um esforço pessoal para manter o vínculo professor-aluno por meio de formas alternativas e utilizando-se de tecnologias disponíveis e acessíveis a maioria. Mesmo sem uma orientação formal pela SME a maioria dos professores optaram por seguir de alguma forma esse contato com os alunos desde o início da pandemia, estabelecendo suas próprias estratégias e horários de atendimento.

Contudo, foi apontado que muito alunos não participavam das atividades nesse período e apesar dessa busca por contato, não se sabe ao certo sobre quais os fatores que os impedem. Algumas professoras comentaram sobre ser uma nova modalidade de ensino que nem sempre é bem aceita pelos alunos. No caso da educação especial, algumas atividades envolviam o entrosamento e a socialização e o isolamento deste período pode estar afetando esse processo, segundo algumas entrevistadas.

APÊNDICE B - ROTEIROS DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS – UCPEL PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS - PPGPSDH

ROTEIRO DE ENTREVISTA A - direcionado ao Núcleo de Diversidade e Inclusão - NDI – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME

- 1. Comente sobre as atribuições do NDI junto à Secretaria de Educação?
- 2. Quando o NDI foi formado? Como os integrantes do NDI são escolhidos?
- 3. Como as políticas da educação especial são estabelecidas para as escolas do município?
- 4. Como as políticas de educação especial são repassadas às escolas?
- 5. Na implementação das políticas de educação especial na rede de ensino regular municipal, existe autonomia da direção/gestão escolar para os desdobramentos da política na escola? Explique:
- 6. Existe algum tipo de acompanhamento desse processo pelo NDI ou por outros órgãos? Comente:
- 7. Existe alguma rede de apoio para o estudante com deficiência disponibilizado nas escolas ou em outros locais, como: assistência psicológica, fisioterapia, etc? Comente:
- 8. Atualmente, quantos estudantes com deficiência estão frequentando as escolas da rede de ensino regular no município?
- 9. Esses estudantes ao ingressarem na escola acessam diretamente o AEE, ou há algum tipo de seleção?
- 10. Há algum tipo de acompanhamento pelo NDI sobre o andamento escolar desses estudantes?
- 11. Todas as escolas do município de Rio Grande estão adaptadas em termos de acessibilidade para receber esses estudantes?
- 12. Caso negativo, quais os fatores que as impedem?

- 13. Quantos estudantes são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município?
- 14. Todas as escolas municipais possuem SRM?
- 15. Quantos professores realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do município?
- 16. Existe algum acompanhamento/supervisão do trabalho pedagógico realizado pelo professor do AEE ao longo do ano letivo?
- 17. Existem subsídios específicos para formação/capacitação desses professores?
- 18. Como ocorre e com que frequência ocorre a capacitação dos professores que atuam no AEE?
- 19. Como é o processo de seleção de professores para atuar no AEE?
- 20. Existem apoiadores (instituições) parceiros em projetos municipais de educação para a pessoa com deficiência? Quais?
- 21.O governo federal atua em projetos específicos para a educação especial? Como isso ocorre?
- 22. O governo estadual atua em projetos específicos para a educação especial? Como isso ocorre?
- 23. No período de Isolamento Social em função do COVID-19, como foram estabelecidas as ações de enfrentamento para as escolas municipais com relação a educação especial?
- 24. Para que a escola tenha um ambiente escolar efetivamente inclusivo é necessário......
- 25. Na sua opinião, quais os principais obstáculos na implementação da educação especial nas escolas da rede regular municipal?
- 26. Destaque os pontos positivos da política de educação especial do município:

ROTEIRO DE ENTREVISTA B - direcionado ao Conselho Municipal de Educação (CME) – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME

- 1. Comente sobre as atribuições do CME junto à Secretaria de Educação?
- 2. Quando o CME foi formado? Como os integrantes do CME são escolhidos?
- 3. Como as políticas da educação especial são estabelecidas para as escolas do município?
- 4. Qual o papel do CME na construção das políticas de educação?
- 5. Como as políticas de educação especial são repassadas às escolas?
- 6. Na implementação das políticas de educação especial na rede de ensino regular municipal, existe autonomia da direção/gestão escolar para os desdobramentos da política na escola? Explique:
- 7. Existe algum tipo de acompanhamento desse processo pelo CME ou por outros órgãos? Comente:
- 8. Existe alguma rede de apoio para o estudante com deficiência disponibilizado nas escolas ou em outros locais, como: assistência psicológica, fisioterapia, etc? Comente:
- 9. Há algum tipo de acompanhamento pelo CME sobre o andamento escolar desses estudantes?
- 10. Todas as escolas do município de Rio Grande estão adaptadas em termos de acessibilidade para receber esses estudantes?
- 11. Existe algum acompanhamento/supervisão do trabalho pedagógico realizado pelo professor do AEE ao longo do ano letivo pelo CME?
- 12. Existem subsídios específicos para formação/capacitação desses professores?
- 13. Existem apoiadores (instituições) parceiros em projetos municipais de educação para a pessoa com deficiência? Quais?
- 14. No período de Isolamento Social em função do COVID-19, como foram estabelecidas as ações de enfrentamento para as escolas municipais com relação a educação especial?

ROTEIRO DE ENTREVISTA C - direcionado a Superintendência Pedagógica – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME

- Comente sobre as atribuições do Superintendência Pedagógica junto à Secretaria de Educação?
- Quantos integrantes há nesta unidade e como são escolhidos?
- 3. Como as políticas da educação especial são estabelecidas para as escolas do município?
- 4. Qual o papel da Superintendência Pedagógica na construção das políticas de educação?
- 5. Como as políticas de educação especial são repassadas às escolas?
- 6. Na implementação das políticas de educação especial na rede de ensino regular municipal, existe autonomia da direção/gestão escolar para os desdobramentos da política na escola? Explique:
- 7. Existe algum tipo de acompanhamento desse processo pela Superintendência Pedagógica? Comente:
- 8. Existe alguma rede de apoio para o estudante com deficiência disponibilizado nas escolas ou em outros locais, como: assistência psicológica, fisioterapia, etc? Comente:
- 9. Há algum tipo de acompanhamento desta unidade com relação ao andamento escolar desses estudantes?
- 10. Todas as escolas do município de Rio Grande estão adaptadas em termos de acessibilidade para receber esses estudantes?
- 11. Existe algum acompanhamento/supervisão do trabalho pedagógico realizado pelo professor do AEE ao longo do ano letivo por esta unidade?
- 12. Existem subsídios específicos para formação/capacitação desses professores?
- 13. Existem apoiadores (instituições) parceiros em projetos municipais de educação para a pessoa com deficiência? Quais?
- 14. No período de Isolamento Social em função do COVID-19, como foram estabelecidas as ações de enfrentamento para as escolas municipais com relação a educação especial?
- 15. Para que a escola tenha um ambiente escolar efetivamente inclusivo é necessário......

- 16. Na sua opinião, quais os principais obstáculos na implementação da educação especial nas escolas da rede regular municipal?
- 17. Destaque os pontos positivos da política de educação especial do município:

ROTEIRO DE ENTREVISTA D - direcionado aos Diretores de Escola Municipal de Rio Grande

- Qual o número de estudantes matriculados e frequentando a educação especial nesta escola?
- 2. A escola possui uma base de dados com o perfil destes estudantes? Caso positivo, pode ser consultado pelos cidadãos?
- 3. Estas informações são coletadas de que forma e qual a sua periodicidade?
- 4. Estas informações são encaminhadas à algum órgão governamental?
- 5. Na sua opinião, estas informações são utilizadas para a elaboração das políticas de educação especial, bem como para sua manutenção?
- 6. Você acha isso importante? Explique:
- 7. Você é convidada(o) pela Secretaria Municipal de Educação a participar de debates para a elaboração das politicas de educação especial do município? Com que frequência?
- 8. Como as políticas de educação especial são repassadas às escolas
- 9. Você possui autonomia para a gestão dos recursos destinados a educação especial da escola? Como isso funciona operacionalmente?
- 10. Você presta contas destes recursos? A quem e com que periodicidade?
- 11. Na implementação das políticas de educação especial na escola existe autonomia da direção/gestão escolar para os desdobramentos dessa política?
- 12. Com relação ao seu poder decisório frente ao cotidiano escolar, como você descreveria suas ações:
- 13.a) tenho alto poder decisório, tomo todas as decisões necessárias para manter a operacionalidade e depois presto contas;
- 14.b) tenho alto poder decisório para tomar decisões, contudo necessito antes de toma-las ter o aval da SMED;
- 15.c) tenho poder decisório limitado, apenas tomo decisões pontuais previamente estabelecidas pela SMED;
- 16. d) tenho poder decisório extremamente limitado;
- 17. Explique sua resposta:
- 18. A escola cria projetos específicos para a educação especial, como funciona?
- 19. No tocante a acessibilidade a escola é totalmente acessível? Fale sobre:

- 20. Existem programas governamentais que apoiam a escola neste sentido? Como funciona?
- 21. Quais ações são praticadas pela escola para promover um ambiente escolar efetivamente inclusivo:
- 22. Fale sobre o acesso do estudante com deficiência ao AEE:
- 23. Como funciona o AEE (estrutura, professores, atribuições):
- 24. Existe algum acompanhamento/supervisão do trabalho pedagógico realizado pelo professor do AEE ao longo do ano letivo?
- 25. Como ocorre a seleção de professores para o AEE?
- 26. Comente sobre a capacitação/formação continuada desses professores?(periodicidade, conteúdos, obrigatoriedade...)
- 27. Aos demais professores, monitores e funcionários da escola são ofertados cursos de capacitação para o atendimento as pessoas com deficiência?
- 28. Você considera importante a capacitação de professores e servidores da escola para o atendimento as pessoas com deficiência?
- 29. Você considera suficientes os cursos de formação continuada ofertados aos professores?
- 30. O plano de ensino para o estudante com deficiência é o mesmo, em relação ao conteúdo/disciplinas, utilizado para os estudantes não-deficientes? Como esse plano de ensino é estabelecido e quem participa desta construção?
- 31. Há planos de ensino individualizados entre os estudantes com deficiência? Comente:
- 32. Como ocorre a avaliação do estudante com deficiência? Existem requisitos específicos para a "aprovação" do estudante? Explique:
- 33. Existe sala de recursos multifuncionais SRM na sua escola?
- 34. Como funciona o atendimento dos estudantes na SRM?
- 35. Como funciona a parceria família-escola no desenvolvimento destes estudantes?
- 36. Existe evasão escolar destes estudantes? A escola propõe estratégias para contornar a evasão escolar destes estudantes? Comente:
- 37. No período de Isolamento Social em função do COVID-19, como foram estabelecidas as ações de enfrentamento para as escolas municipais com relação a educação especial?

- 38. A escola possui projetos que expliquem/conscientizem estudantes e sociedade sobre a deficiência? Explique:
- 39. Para que a escola tenha um ambiente escolar efetivamente inclusivo é necessário......
- 40. Comente sobre experiências negativas no processo de implementação das politicas de educação especial na sua escola:
- 41. Comente sobre as experiências positivas do processo de implementação das politicas de educação especial na sua escola:

ROTEIRO DE ENTREVISTA E - direcionado aos Professores de AEE da Escola Municipal de Rio Grande

- 1. Há quanto tempo trabalha na educação especial?
- 2. Quais os requisitos exigidos para o professor atuar na educação especial?
- 3. Quais os requisitos exigidos para o professor atuar no Atendimento Educacional Especializado AEE?
- 4. Você fez cursos de formação continuada e de capacitação para o AEE?
- 5. Estes cursos foram ofertados e subsidiados pela escola? Comente:
- 6. Na sua opinião os cursos ofertados são pertinentes e adequados a sua prática junto ao AEE?
- 7. Você está satisfeita com a oferta de formação continuada?
- 8. A presença nas reuniões de formação/capacitação é obrigatória?
- 9. Quais conteúdos são ofertados nessas formações? Como ocorre a escolha dos conteúdos oferecidos nas formações?
- 10. Na sua opinião, quais cursos você considera importantes para sua pratica com AEE que ainda não foram ofertados ou disponibilizados a você?
- 11. Você trabalha somente com AEE? Comente sobre sua rotina escolar:
- 12. Como funciona o AEE:
- 13. Quantos estudantes na educação especial você atende durante o ano letivo?
- 14. Você sabe como ocorre o acesso do estudante ao AEE?
- 15. Você possui autonomia para propor e implementar projetos voltados ao AEE? Você costuma propor projetos?
- 16. Com relação ao seu poder decisório frente ao cotidiano escolar, como você descreveria suas ações:
 - a) tenho alto poder decisório, tomo todas as decisões necessárias para manter a operacionalidade e depois presto contas;
 - b) tenho alto poder decisório para tomar decisões, contudo necessito antes de toma-las ter o aval da Direção;
 - c) tenho poder decisório limitado, apenas tomo decisões pontuais previamente estabelecidas pela Direção;
 - d) tenho poder decisório extremamente limitado;
 - Explique sua resposta:
- 17. No tocante a acessibilidade, você considera esta escola totalmente acessível?

 Comente:

- 18. Ao ingressar na escola um estudante com deficiência, como a escola preparase para o seu atendimento?
- 19. Quais ações são praticadas pelos professores para promover um ambiente escolar efetivamente inclusivo:
- 20. Com base na sua experiência com AEE, você acha que suas práticas com o atendimento desses estudantes promovem o desenvolvimento dos mesmos? Explique:
- 21. Quais projetos e ações implementados na escola, a partir da politica de educação especial estabelecida pelo município, existem atualmente?
- 22. Existe algum acompanhamento/supervisão do trabalho pedagógico realizado pelo professor do AEE ao longo do ano letivo?
- 23. Como ocorre a seleção de monitores para atendimento dos estudantes com deficiência?
- 24. Qual o papel do monitor no atendimento aos estudantes com deficiência?
- 25. Você considera os demais servidores da escola (professores, monitores e funcionários em geral) preparados para o atendimento as pessoas com deficiência?
- 26. O plano de ensino para o estudante com deficiência é o mesmo, em relação ao conteúdo/disciplinas, utilizado para os estudantes não-deficientes?
- 27. Como esse plano de ensino é estabelecido para a educação especial e quem participa desta construção?
- 28. Há planos de ensino individualizados entre os estudantes com deficiência? Comente:
- 29. Como ocorre a avaliação do estudante com deficiência? Existem requisitos específicos para a "aprovação" do estudante? Explique:
- 30. Os livros e demais materiais didáticos são acessíveis?
- 31. Existem salas de recursos multifuncionais SRM na sua escola?
- 32. Como funciona o atendimento dos estudantes na SRM? Você atua nestas salas?
- 33. Existem projetos e ações sobre conscientização da diversidade e a nãodiscriminação na escola? Quais? Como são elaborados?
- 34. Como é a resposta dos estudantes deficientes e não deficientes nestes projetos?

- 35. Existem projetos neste sentido em parceria com outras instituições que você tenha conhecimento? (FURG, APAE...) Como funciona?
- 36. Como você descreveria a parceria família-escola no desenvolvimento destes estudantes?
- 37. Na sua opinião, a escola está cumprindo o seu papel no processo de oferta de aprendizado e desenvolvimento de habilidades ao estudantes com deficiência?
- 38.Os estudantes com deficiência costumam fazer elogios ou reclamações sobre como é o seu cotidiano na escola? Comente:
- 39. Estes estudantes costumam opinar sobre a implementação de projetos e ações estabelecidos na escola e direcionadas a eles?
- 40. Existe evasão escolar destes estudantes? A escola propõe estratégias para contornar a evasão escolar destes estudantes? Comente:
- 41. No período de Isolamento Social em função do COVID-19, como foram estabelecidas as ações de enfrentamento para as escolas municipais com relação a educação especial?
- 42. Você tem conhecimento sobre a nova proposta do governo federal sobre a política educacional que retira da nomenclatura "na perspectiva da educação inclusiva" e apresenta uma outra estrutura para esta modalidade? Comente:
- 43. Para que a escola tenha um ambiente escolar efetivamente inclusivo é necessário......
- 44. Comente sobre experiências negativas no seu cotidiano no AEE na escola:
- 45. Comente sobre as experiências positivas do seu cotidiano no AEE na escola:
- 46. Deixe sua sugestão para fortalecer a rede de ensino regular municipal na promoção de ambiente educacionais inclusivos:

ROTEIRO DE ENTREVISTA F - direcionado aos monitores de AEE da Escola Municipal de Rio Grande

- 1. Há quanto tempo trabalha na educação especial?
- 2. Você fez algum tipo de capacitação para o atendimento a estes estudantes?
- 3. Quais suas atribuições?
- 4. Comente sobre sua rotina escolar com esses estudantes:
- 5. Quantos estudantes na educação especial você atende durante o ano letivo?
- 6. Você possui autonomia para propor e implementar novas rotinas?
- 7. No tocante a acessibilidade, você considera esta escola totalmente acessível? Comente:
- 8. Ao ingressar na escola um estudante com deficiência, como a escola preparase para o seu atendimento?
- 9. Quais ações são praticadas pelos monitores para promover um ambiente escolar efetivamente inclusivo:
- 10. Existe algum acompanhamento/supervisão do seu trabalho? Comente:
- 11. Como ocorre a seleção de monitores para atendimento dos estudantes com deficiência?
- 12. Há planos/rotinas individualizadas para os estudantes com deficiência que você atende? Comente:
- 13. Na sua opinião, a escola está cumprindo o seu papel no processo de oferta de aprendizado e desenvolvimento de habilidades ao estudantes com deficiência?
- 14. Os estudantes com deficiência costumam fazer elogios ou reclamações sobre como é o seu cotidiano na escola? Comente:
- 15. Estes estudantes costumam opinar sobre sua própria rotina na escola?
- 16. Existe evasão escolar destes estudantes? A escola propõe estratégias para contornar a evasão escolar destes estudantes? Comente:
- 17. Na sua opinião o que é um ambiente educacional inclusivo?
- 18. Para que a escola tenha um ambiente escolar efetivamente inclusivo é necessário......
- 19. Comente sobre experiências negativas no seu cotidiano escolar:
- 20. Comente sobre as experiências positivas do seu cotidiano escolar:
- 21. Deixe sua sugestão para fortalecer a rede de ensino regular municipal na promoção de ambiente educacionais inclusivos:

APÊNDICE C – FICHA DE PERFIL PROFISSIONAL

1. Idade:	
1.1() 18-24	2() 25-30
1.3() 31-35	4() 36-40
1.5() 41-45	6() 46-50
1.7() 51-55	8() 55-60
1.9() 60 ou mais	
2. Gênero:	
() Masculino () Feminino	() Prefiro não responder
3. Qual cargo exerce no seu órgão de trabalho?	
4. Você é:	
4.1() Concursado 4.	2() Contratado
5. Há quanto tempo de serviço público municipal?	
5.1() menos de 1 ano	5.2() 01-05 anos
5.3() 06-10 anos	5.4() 11-15 anos
5.5() 16-20 anos	5.6() 20-25 anos
5.7() 26-30 anos	5.8() 31 anos ou mais
6. Há quanto tempo exerce seu cargo atual?	
6.1() menos de 1 ano	6.2() 01-05 anos
6.3() 06-10 anos	6.4() 11-15 anos
6.5() 16-20 anos	6.6() 20-25 anos
6.7() 26-30 anos	6.8() 31 anos ou mais
7. Qual sua formação escolar?	
7.1()Ensino Fundamental	7.2()Ensino Médio
7.3()Ensino Médio Profissionalizar	nte 7.4()Ensino Superior
7.5()Mestrado	7.6()Doutorado
7.7()Pós-Doutorado	
8. Especifique sua área de formação, pela ordem de maior titulação:	
	-

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS – UCPEL PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLITICA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS - PPGPSDH

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1- INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1.1-Título do projeto:

A política educacional para a inclusão de pessoas com deficiência em escolas municipais de ensino regular em Rio Grande – RS.

1.2-Objetivo da pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é compreender as políticas educacionais implementadas em escolas municipais de ensino regular no município de Rio Grande, com foco na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, relacionando-as com as ações de agentes implementadores na construção dos ambientes educacionais inclusivos.

1.3- Riscos:

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa envolvendo a aplicação de entrevistas entende-se que não há riscos. Contudo, em se tratando de uma pesquisa que envolve seres humanos, é passível pensar que, em algum momento, durante o processo de pesquisa e entre perguntas e respostas, o entrevistado possa se sentir desconfortável. Caso isso ocorra, será feita uma pausa para que o mesmo decida o que irá fazer, continuar no processo de pesquisa ou desistir e ainda caso persista o desconforto a pesquisadora se compromete em remover a serviço de saúde e dar a assistência necessária.

Benefícios:

Entende-se que os benefícios diretos da pesquisa implicam a participação dos sujeitos, dando voz aos gestores e aos implementadores das políticas de educação especial no município de Rio Grande. Os benefícios esperados vão desde a compreensão de como ocorrem os processos de implementação de políticas educacionais na modalidade de educação especial nas escolas de ensino regular, bem como trazer a luz possibilidades de ações e aprimoramentos para esta política no contexto atual, beneficiando assim as escolas e a sociedade, principalmente o seu público-alvo.

2- METODOLOGIA:

A coleta de dados se dará por entrevista individual com perguntas abertas e um questionário semiestruturado para identificar o perfil do entrevistado. Toda pesquisa será realizada pela própria pesquisadora em local adequado, preservando o desejo do entrevistado. Qualquer informação adicional sobre a pesquisa, em qualquer momento, poderá ser obtida por intermédio da pesquisadora.

3-CUSTOS DO PROJETO:

O projeto terá todos os seus custos custeados pela pesquisadora.

4-FUI IGUALMENTE INFORMADO:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assunto relacionados com a pesquisa;
- Da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo;
- Do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade de continuar participando;
- -Os dados serão obtidos, preferencialmente, por meio de gravação; caso haja negativa, serão descritos pela pesquisadora no momento da pesquisa. Após coletados, os dados serão transcritos pela própria pesquisadora.

- A minha identidade será preservada em todo o processo, desde a coleta de dados até a apresentação final da tese. Serão utilizadas numerações para identificar a entrevista individual.
- Da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa;

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderei ser submetido, conforme citados acima.

Qualquer informação adicional sobre a pesquisa, em qualquer momento, poderá ser obtida por intermédio da pesquisadora responsável: **Flávia Verônica Silva Jacques**, e-mail: <u>flaviajacques@furg.br</u>

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntario da pesquisa e outra com a pesquisadora responsável.

Data:
Nome e assinatura do voluntario:
Flávia Verônica Silva Jacques