



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ARLETE MARIA BELO DA SILVA

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: possíveis repercussões na Política de
Atendimento à Pessoa com Deficiência no Município do Recife - PE**

RECIFE

2021

ARLETE MARIA BELO DA SILVA

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: possíveis repercussões na Política de
Atendimento à Pessoa com Deficiência no Município do Recife-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, para a Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade.

RECIFE

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

S586p Silva, Arlete Maria Belo da.
Plano municipal de educação: possíveis repercussões na política de atendimento à pessoa com deficiência no município de Recife/PE. / Arlete Maria Belo da Silva. – Recife, 2021
185 f. : il.

Orientador: Edson Francisco de Andrade.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Aluno com Deficiência. 2. Alunos - Superdotação. 3. Educação Especial – Política Educacional. 4. Plano Municipal de Educação – Pernambuco – Recife. I. Andrade, Edson Francisco. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.) UFPE (CE2021-069)

ARLETE MARIA BELO DA SILVA

**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA
POLÍTICA DE ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO
MUNICÍPIO DO RECIFE-PE**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre/a em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 30/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Wilma Pastor Andrade Sousa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Katia Silva Cunha (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

]

MENSAGEM

Ame o Senhor, o seu Deus de todo o seu coração, de toda a sua alma e de todo o seu entendimento. Este é o primeiro e maior mandamento. E o segundo é semelhante a ele: Ame o seu próximo como a si mesmo. (Mt 22, 37-39).

É com grande satisfação que dedico este trabalho aos homens e as mulheres que acreditam na educação como um dos instrumentos de libertação e que estão engajados na luta pelo exercício deste direito por todas as pessoas sem nenhuma distinção.

Música: Pra não dizer que não falei das flores

Compositor: Geraldo Vandré.

Caminhando e cantando e seguindo a canção

Somos todos iguais braços dados ou não

Nas escolas, nas ruas, campos, construções

Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber

Quem sabe faz a hora, não espera acontecer...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus Pai e Mãe, força iluminadora e criadora do universo.

Aos meus pais Francisco de Assis Belo da Silva e Rosa Maria da Silva. Principalmente, a minha mãe Rosa que todos os dias me lembra do que sou capaz e que eu preciso caminhar sempre, apesar das barreiras e da dor, que é preciso ter alegria apesar da tristeza, ter fé mesmo quando estou desanimada. Obrigada e gratidão minha amada mãe! Meu porto seguro.

Gratidão aos meus dois irmãos Arnaldo e Ana Carla, na pessoa deles minha cunhada e meu cunhado, assim como meus três sobrinhos, que sempre me ajudaram em tudo que precisei.

Agradeço também a Maria de Jesus Amorim e a Fernando Amorim pela acolhida fraternal e incentivo nos estudos no ano de 2019.

A todos os professores e professoras da pós-graduação da turma 37 e todos (as) os (as) colegas desta turma que, apesar da distância, do pouco tempo de convivência de aula e da Pandemia Covid-19 nos mantivemos em sintonia e fomos companheiros (as).

De forma especial expresso minha eterna gratidão ao professor Dr. Edson Francisco de Andrade que com todo seu profissionalismo e exigências do trabalho foi e tem sido bastante sensível às necessidades e aos valores humanos. Obrigada pelo ser humano que é: inteligente, benevolente, paciente, cuidadoso, fraterno, HUMANO. Por todo cuidado comigo! Sou grata a Deus por tê-lo como meu orientador neste estudo e por teres me ajudado nessa travessia da vida que todos nós, de alguma forma estamos passando, procurando dar sentido a nossa vida e lutar por dias melhores para todas as pessoas. Obrigada por me fazer ver o presente com otimismo e o futuro com esperança. GRATIDÃO!

A minha gratidão também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo na pós-graduação, facilitando, desta forma, as condições para o desenvolvimento deste estudo. Órgão importante para o incentivo em pesquisas e no desenvolvimento da Educação Nacional.

Sou imensamente grata as pessoas que formam a Gerência de Educação Especial do Recife, na pessoa da Sra. Adilza e Luciana, do pessoal do Setor de Informação e Ordenamento da Rede (SIORE) na pessoa do Sr. Jean e a Nilton da Secretaria de Educação de Pernambuco pelo apoio nos meus estudos e na vida.

Agradeço ainda a Psicóloga Dra. Julieta e ao Psiquiatra Dr. Lourenço por me ajudarem a enfrentar o medo e a doença. Vocês me ensinam que viver é o que pudemos fazer de melhor, no tempo presente, do jeito que sabemos fazer e ser.

Externo meu carinho para as professoras da Banca Dra. Wilma Pastor e Dra. Kátia Cunha, agradeço-as pela contribuição e disponibilidade célere na realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço as Irmãs da Congregação Franciscanas de Maristela, onde passei a maior parte da minha vida e que me ajudaram sempre a ser uma pessoa melhor pela espiritualidade franciscana. A equipe de profissionais do Colégio Regina Coeli de Limoeiro-PE e a nova equipe de educadores (as) com quem trabalho do Colégio Marista Pio X de João Pessoa - PB. Nesses espaços educativos sempre me mantive engajada na luta por uma educação que atendesse bem educandos (as) com NEE. GRATIDÃO!

Gratidão! É privilégio de quem vê a vida com o coração. Gratidão! Pra quem sabe ver nas coisas mais simples imensidão.

(Texto com base na música Gratidão de Elinézia Costa Sena, Pe. Reginaldo Manzotti e Rafa Gomes).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado teve por objetivo analisar as possíveis repercussões do Plano Municipal de Educação do Recife (PME 2015-2025), especificamente no que tange à Política de Atendimento Educacional às Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Para tanto, os objetivos específicos se deram no intento de compreender as repercussões da Meta 4 do PME 2015-2025, tanto na configuração desta Política quanto no mapear como foram implementadas e desenvolvidas no município do Recife. Desse modo, o presente estudo se insere na Análise de Política de Educação e se trata de uma Pesquisa Qualitativa Documental. Através da análise, revelam-se as conquistas obtidas pelas regularizações, tais como: a garantia de matrículas para os/as educandos/as com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas escolas de ensino regular da cidade, além de professores/as de Atendimento Educacional Especial (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), e de forma itinerante nas escolas sem SRMs; investimento em SRMs; Transporte Escolar Inclusivo (TEI); criação e implantação do cargo de Agente de Apoio ao Desenvolvimento Educacional Especial (AADEE); criação dos Núcleos de Apoio à Inclusão - Núcleo de Apoio para Pessoas Surdas e Núcleo de Apoio para Educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - e a manutenção de Convênios com Instituições Especializadas. Mas também há desafios, de modo que se observou a falta de articulação entre as ações existentes anteriores ao PME 2015-2025 e as estratégias do novo documento, as quais foram aprovadas para incluir o público alvo da Educação Especial. Por fim, notou-se como existem possibilidades e perspectivas para a criação e implantação dos Centros Multidisciplinares por Região Política Administrativa (RPA) enquanto uma política pública a ser efetivada pelo Poder Público, assim como a validação e ampliação da norma que garante a distribuição de livros e materiais didáticos adaptados para as escolas, tendo como foco o Atendimento Educacional Especial (AEE) em todas as instituições, a fim de consolidar a inclusão educacional de alunos/as com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com Deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação; Política de Educação Especial; Educação Inclusiva; Plano Municipal de Educação.

ABSTRACT

This master's research aimed to analyze the possible repercussions of the Recife Municipal Education Plan (PME 2015-2025), specifically with regard to the Educational Service Policy for People with Disabilities, Global Development Disorders (GDD) and high abilities or giftedness. For this, the specific objectives occurred in an attempt to understand the repercussions of Target 4 of the 2015-2025 PME, both in the configuration of this Policy and in the mapping of how they were implemented and developed in Recife. Thus, this study is part of the Education Policy Analysis and is a Qualitative Documental Research. Through the analysis, the achievements obtained by the regularizations are revealed, such as: the guarantee of enrollments for students with Special Educational Needs (SEN) in regular schools in the city, in addition to Special Educational Service (SES) teachers in the classrooms. Multifunctional Resources (MRs) and traveling in schools without Mrs; investment in MRs; Inclusive School Transport (IST); creation and implementation of the position of Special Educational Development Support Agent (SEDSA); creation of Inclusion Support Centers - Support Center for Deaf People and Support Center for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and maintenance of Agreements with Specialized Institutions. But there are also challenges, such as the lack of articulation between the existing actions prior to the 2015-2025 PME and the strategies of the new document, which were approved to include the target audience of Special Education. Finally, it was noted how there are possibilities and perspectives for the creation and implementation of Multidisciplinary Centers by Administrative Policy Region (RPA) as a public policy to be implemented by the Government, as well as the validation and expansion of the standard that guarantees the distribution of books and didactic materials adapted for schools, focusing on the Special Educational Service (SES) in all institutions, in order to consolidate the educational inclusion of students with disabilities, GDD and high abilities or giftedness.

KEYWORDS: People with Disabilities, GGD and high abilities or giftedness; Special Education Policy; Inclusive Education; Municipal Education Plan.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: A Renda da População do Recife em 2018	107
GRÁFICO 02: Organograma da Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de educação do Recife.....	111
GRÁFICO 03: Matrículas da Educação Especial no Ensino Regular no Município do Recife 2010 a 2020	134
GRÁFICO 04: Professores (as) do AEE na rede de ensino do Recife 2012-2020	138

LISTA DE MAPAS

MAPA 01: Localização do Recife em Pernambuco	105
MAPA 02: Regiões Político-Administrativas do Recife	105
MAPA 03: Região Metropolitana do Recife - RMR.....	106

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Unidades de Ensino da Educação Básica do município do Recife em 2018	107
TABELA 02: Alunos (as) com deficiências e transtornos vinculados (as) na rede municipal	109
TABELA 03: Classificação dos (as) educandos (as) da Educação Especial incluídos na rede de ensino regular do Recife	109
TABELA 04: Salas Regulares Bilíngues do Recife (SRB) [2015 – 2020]	113
TABELA 05: Escolas do Município do Recife com Salas Regulares Bilíngues – ano 2020.....	113
TABELA 06: Matrículas da Educação Especial na Educação Infantil do Recife	123
TABELA 07: Matrículas da Educação Especial da Rede Municipal do Recife – 2010 a 2020	133
TABELA 08: Principais atribuições do (a) professor (a) do AEE	137
TABELA 09: Número de professores do AEE por ano letivo 2012 – 2020	137
TABELA 10: Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por ano letivo 2012 a 2020	139
TABELA 11: Formação continuada para o AEE na rede de ensino do Recife 2019 – 2020	142
TABELA 12: Salas Regulares Bilíngues do Município do Recife 2015 - 2020	148
TABELA 13: Escolas da Rede de Ensino do Recife com Sala Regular Bilíngue ano 2019	149
TABELA 14: quantitativo do transporte escolar inclusivo 2011 a 2020	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADEEs = Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial

ABA = a ABA (do inglês Applied Behavior Analysis), conhecida no Brasil como Análise Aplicada do Comportamento utilizada para estudantes autistas.

ABMES = Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

ABRAES = Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior

ABRAFI = Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades

AEE = Atendimento Educacional Especializado

AIT = o AIT (Integração Auditiva) ouvir música através de fones de ouvidos

ANACEU = Associação Nacional dos Centros Universais

APAE = Associação de Pais e amigos dos Excepcionais

APEC = Associação Pernambucana de Cegos

BDTD = Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BRAILE = é um sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão – criado pelo francês Louis Braille em 1837.

CAP = Centro Administrativo Pedagógico

CAT = Comitê de Ajudas Técnicas

CE = Centro de Educação

CEB = Câmara de Educação Básica

CERVAC = Centro de Reabilitação e Valorização da Criança

CF = Constituição Federal

CNE = Conselho Nacional de Educação

CNTE = Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COMPAZ = Centros Comunitários da Paz

COMUD = Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência

COMUDE = Conferência Municipal de Educação

CONADE = Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CONAE = Conferência Nacional de Educação

CONSED = Conselho Nacional de Secretários de Educação

CORDE = Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

DEE = Departamento de Educação Especial

DETEC = Diretoria Executiva de Tecnologia na Educação

EC = Emenda Constitucional

ECA = Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA = Educação de Jovens e Adultos

FC = Comunicação Facilitada

FINEDUCA = Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FNDE = Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação

FNE = Fórum Nacional de Educação

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

GEE = Gerência de Educação Especial

IBGE = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBi = Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015

LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS = Língua Brasileira de Sinais

MEC = Ministério da Educação

NAAHS = Núcleo de Atividade de Altas Habilidades ou Superdotação

NAI = Núcleos de Atendimento Integrado

NEE = Necessidades Educacionais Especiais

NTA = Núcleo de Tecnologia Assistiva

OCR = recursos tecnológicos: computadores, scanners e programas de reconhecimento óptico de caracteres

ONU = Organização das Nações Unidas

PECS = O PECS – “Sistema de Comunicação através da troca de figuras”.

PME = Plano Municipal de Educação

PNE = Plano Nacional de Educação

PEE = Plano Estadual de Educação

PDE = Plano de Desenvolvimento da Escola

PNUD = Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPAs = Planos Plurianuais

PPGEdu = Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

PSB = Partido Socialista Brasileiro

REI = Regular Education Initiative

RMR = Região Metropolitana do Recife

RPA = Região Político-Administrativa

RPAs = Regiões Político-Administrativas

SCZV = Síndrome Congênita do Zika Vírus

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

SEDUC/REC = Secretaria Municipal de Educação de Recife – PE

SEMESP = Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SEESP = Secretaria de Educação Especial

SI = Integração Sensorial

SIMPERE = Sindicato Municipal dos Professores de Ensino da Rede Oficial do Recife

SIOR = Setor de Informação e Ordenamento da Rede

SMER = Sistema Municipal de Ensino de Recife

SNE = Sistema Nacional de Educação

SRBs = Salas Regulares Bilíngues

SRB = Sala Regular Bilíngue

SRM = Salas de Recursos Multifuncional

SRMs = Salas de Recursos Multifuncionais

TA = Tecnologia Assistiva

TEA = Transtorno do Espectro Autista

TEACCH = O Programa TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children – Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e dificuldade de comunicação)

TEI = Transporte Escolar Inclusivo

TIC's = tecnologias da informação e da comunicação

TGD = Transtornos Globais do Desenvolvimento

UNDIME = União dos Dirigentes Municipais de Educação

UFPE = Universidade Federal de Pernambuco

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

UNICEF = Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPE = Universidade de Pernambuco

VRC = Vida Religiosa Consagrada

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL	26
1.1. Concepção de Estado e seu papel com o campo da educação	27
1.2. Concepção de Política Pública	30
1.3. Políticas públicas e perspectivas de respostas às demandas sociais	33
2. PLANOS DE EDUCAÇÃO NOS ENTES FEDERADOS: PERSPECTIVAS DE COMBATE À DESIGUALDADE EDUCACIONAL	43
2.1. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: perspectivas e expectativas de implementação	44
2.2. A Educação Especial no âmbito dos planos de educação nacional, estadual e municipal	53
2.3. Estratégias da Meta 4 do PNE 2014-2024; PEE/PE 2015-2025 e do PME 2015-2025 de Recife-PE: algumas notas	58
2.4. Lei Brasileira de Inclusão (LBI) 2015 e as garantias educacionais	64
3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERCURSO HISTÓRICO	68
3.1. Contextualização histórica das políticas de inclusão educacional no Brasil	69
3.2. Políticas Públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e perspectivas de superação de desigualdades socioeducacionais	81
3.3. Tipologia das Deficiências e sua incorporação às Políticas Públicas	83
3.4. Concepções de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua incorporação às políticas públicas	88
4. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	100
4.1. Metodologia	100
4.1.1. Desenvolvimento da Pesquisa Documental	101
4.1.2. Coleta dos Documentos	102
4.1.3. Fundamentação da análise dos dados	103
5. REPERCUSSÕES DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO RECIFE	104
5.1. A Dimensão Contextual da Política de Educação Especial do Município do Recife	104
5.2. Repercussões do Plano Municipal de Educação do Recife (PME 2015-2025) na Política de Atendimento às Pessoas Com Deficiência, TGD, Altas Habilidades ou Superdotação	116

5.3. PME 2015-2025 do Recife: Perspectivas de atendimento às Pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação	121
5.3.1. <i>Atendimento à Educação Infantil</i>	122
5.3.2. <i>Atendimento ao Ensino Fundamenta</i>	124
5.3.3. <i>Atendimento ao Ensino Médio</i>	125
5.3.4. <i>Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – EJA</i>	127
5.3.5. <i>Atendimento à educação Superior</i>	129
6. POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM RECIFE	132
6.1. Estratégias para matrícula de pessoas com algum tipo de deficiência em sala de aula comum	133
6.2. Estratégias para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE	136
6.2.1. <i>Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs</i>	139
6.2.2. <i>Estratégias que oferecem subsídios para o AEE na rede de ensino do Recife</i>	141
6.3. Estratégias de Parceria com Órgãos Públicos e Instituições Privadas para desenvolvimento da educação para pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação	152
6.4. Estratégias relacionadas aos programas nacionais: apoio para estudantes com NEE e transposição de textos de outras políticas	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
APÊNDICES I e II	179

INTRODUÇÃO

*Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu devia
Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente
Pois não posso dar a outra face
Se já fui machucado brutalmente
(Música gravada por Beth Carvalho e Mercedes Sosa)*

O presente estudo tem como objeto as possíveis repercussões do Plano Municipal de Educação do Recife-PE (PME) 2015-2025 Lei n. 18.147/2015, na Política de Atendimento à Pessoa com Deficiência no referido Município, em consonância com o que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei n. 13.005/2014. Especificamente, portanto, trataremos da Meta 4 e suas estratégias voltadas à Educação Especial.

A expectativa de superação das desigualdades educacionais no País contida no PNE 2014-2024 tem sido evidenciada em vários estudos (ANDRADE, 2018; MOURA, 2018). À luz do que pressupõe o Estado Federativo adotado no Brasil, realçamos a necessidade de avanços no sistema de colaboração entre os entes federativos, especialmente no tocante a materialização dos planos de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Neste sentido, concordamos com Andrade (2018) ao destacar como uma importante conquista a disseminação do planejamento educacional nas três esferas do poder federado, ao longo dos Governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e dos Governos Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2016)¹.

Esses Governos lograram êxito em dar ênfase a participação social, especialmente no processo de colaboração das políticas educacionais. No que tange a realização das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) em 2010 e 2014, assim como das conferências municipais, intermunicipais estaduais e distrital em 2009 e 2013 foram imprescindíveis para a elaboração e a aprovação do PNE 2014-2024 pela Lei 13.005/2014 como Política de Estado.

Como resultado, em 2016 é percebido um avanço significativo na construção dos planos de educação, constando de 22 estados que significa 81,48 % dos estados e 5.461 municípios que representam 98,1% que conseguiram sancionar seus Planos de Educação.

¹ No dia 31 de agosto de 2016 a presidenta Dilma Vana Rousseff teve seu mandato encerrado, mesmo sem comprovação de ter cometido crime de responsabilidade.

(disponíveis no portal "Planejando a Próxima Década", acessível pelo link <http://pne.mec.gov.br/alinhando-os-planos-de-educacao/situacao-dos-planosde-educacao>).

É nesse contexto histórico e político de valorização do planejamento educacional que trataremos da Política de Atendimento Educacional para pessoas com deficiência, nos referindo à modalidade de ensino Educação Especial sob o princípio da Educação Inclusiva.

Nestes termos, tomamos como referência basilar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para a concepção do atendimento às pessoas com deficiência no ensino regular. Desse modo, conferindo ao Estado exigências no que diz respeito à implementação de políticas públicas que respondam às necessidades educacionais da população com deficiência.

O Artigo 58 da LDBEN/1996 indica a Educação Especial como modalidade de educação escolar que atende aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996/2017). Esse também é o entendimento que se infere do PNE 2014-2024, conforme dispõe sua Meta 4:

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

A mesma terminologia é conferida nos planos de educação do Estado de Pernambuco e do Município de Recife, como Meta 4. Com relação ao texto que compõe a redação desta Meta, o Plano Estadual de Educação de Pernambuco – PE – PEE/PE 2015-2025 é semelhante ao PNE 2014-2024, enquanto que a redação da Meta 4 do PME/Recife-PE 2015-2025 consta de duas situações que o diferencia dos demais, como o acréscimo dos termos: “em colaboração com o Estado” e a supressão da expressão “de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

Sendo assim, apresentamos o PME como um documento em que contém as orientações para o desenvolvimento de políticas de educação no Município, constando de diretrizes, metas, estratégias, formas de monitoramento e a orientação da avaliação para o processo educativo estabelecido, partindo do entendimento de que o documento do PME reúne as orientações gerais para a educação no Município, por conseguinte, a política de atendimento à pessoa com deficiência de ser proposta ou reformulada a partir do momento em que a lei que sanciona o Plano entrar em vigor.

Em conformidade com os estudos de Magalhães e Cardoso (2011, p. 13), que abordam “a noção de educação especial como prática social concebida em sua historicidade e dinamicidade”, também trataremos da política de atendimento à pessoa com deficiência, conciliando a noção de educação especial sob o olhar da perspectiva da educação inclusiva, concebendo esta como sinônimo de evolução da educação especial no contexto histórico social da educação. Assume-se, por sua vez, a concepção segundo a qual a perspectiva inclusiva é incumbida da superação de barreiras e com a valorização das habilidades e capacidades das pessoas com deficiência. Tem-se também a compreensão de que a deficiência deve receber tratamento livre de discriminação, preconceitos e exclusão (DINIZ, 2007).

Considerando a população mundial com alguma deficiência, conforme apresentam os dados do Relatório Mundial da Organização das Nações Unidas – ONU (2012) analogamente há cerca de um bilhão de pessoas com algum tipo de deficiência no mundo e devido o grau de dificuldade apresentada por alguns tipos de deficiência, alguns grupos são mais penalizadas que outros, no sentido de sofrerem mais dificuldades para receberem a atenção devida do Estado e da sociedade, no que concerne a superação de tais dificuldades.

No caso do Brasil, conforme o último Censo em 2010, a população brasileira era 190,7 milhões de habitantes. Dessa população, 46 milhões de brasileiros, 24% da população declarou pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, motora, auditiva e mental/intelectual). Ou seja, observa-se que quase um quarto da população brasileira utiliza ou necessita de adequações nos sistemas sociais comuns, incluindo-se as instituições de ensino em face de sua obrigação de garantia universal do direito à educação.

Observa-se que os dados referentes às matrículas da população em idade escolar com alguma deficiência do Censo Escolar de 2016 e de 2018, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, demonstram o aumento de matrículas dessa população nos três níveis da educação básica. Em 2008 a Educação Infantil contabilizava 30.000 de estudantes e de forma gradativa esse número foi aumentando, chegando a 60.000 estudantes no ano de 2016. O Ensino Fundamental consta de 300.000 alunos/as em 2008 e dobra esse número para 600.000 em 2016. O Ensino Médio cresce o número de alunos de 20.000 em 2008 para mais de 70.000 em 2016. Em relação ao censo escolar de 2018, o percentual de matrículas desse público alvo consta da informação de que 92,1% da população de 4 a 17 anos estão inclusos/as em sala comum da rede regular de ensino, enquanto que em 2014 o percentual dessas matrículas era de 87,1%.

Em relação ao Município de Recife, conforme o IBGE, a população no último censo (2010) consta de 1.537.704 pessoas (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/panorama>). E

dessa população com a idade de 10 anos ou mais são 1.336.189 pessoas, em que 229.939 destes constam possuir alguma deficiência, conforme a investigação do referido Censo. Apresentando, um quantitativo considerável de pessoas que necessitam de serviços sociais diferenciados e específicos, conforme a deficiência apresentada. Salientamos que, de acordo com o site da Secretaria Municipal de educação, Esportes e Lazer do Recife (<http://www2.recife.pe.gov.br/node/290505>), a rede de ensino do Recife registrou, no ano de 2019, um aumento de 59,67% no número de estudantes da Educação Especial, todos estes, inclusos nas salas regulares, junto com os demais estudantes da rede municipal.

A partir destes dados, destacamos a pertinência do estudo das 27 estratégias estipuladas na Meta 4 do PME/Recife 2015-2025, considerando as ações planejadas para atender a população com deficiência no exercício do direito à educação. Desta forma, especificamos o Estado, que coloca sua ação por meio das políticas públicas, neste caso, a política de educação para atender as pessoas com deficiência, a partir do ente federado Municipal.

De acordo com os estudos de Andrade (2010) “o Sistema Municipal do Recife (SMER), criado através da lei 16.768/2002, tem as funções de planejar, organizar, implantar e executar políticas e planos educacionais, assim como, as diretrizes e planos nacionais e estaduais de educação” (ANDRADE, 2010, p. 144). Ou seja, do mesmo modo como o autor afirma, o município tem a incumbência de elaborar o PME e implementar políticas a ele vinculadas.

O presente estudo foi motivado, inicialmente, pela identificação pessoal com a luta por justiça social, igualdade de oportunidades para todas as pessoas, em defesa das políticas públicas como forma de assegurar e garantir a inclusão social, tendo em vista o princípio democrático e o que estabelece a Constituição Federativa do Brasil de 1988.

Sendo assim, em virtude de minha história de vida, como mulher, motivada pela identificação pessoal com a luta pela causa de inclusão social, considerando minha origem nordestina, sertaneja, vivida entre o campo e a cidade, para poder prosseguir com os estudos até o Ensino Médio. Depois, tendo concluído essa parte dos estudos com êxito, impulsionada pela experiência religiosa, participante de comunidades eclesiais de base, grupos de crianças e de jovens, identificada com a mística religiosa da teologia da libertação e pelo estilo da vida religiosa franciscana na época dos anos 1990, ingressei na Vida Religiosa Consagrada (VRC).

Mesmo neste estilo de vida, que apresenta certa rigidez no cumprimento de normas, valores e princípios, dediquei-me com muito entusiasmo, mas sempre defendendo o direito de continuar os estudos. Por isso, sempre procurei oportunidade para estudar, mesmo diante das

dificuldades de acesso, porque a VRC demanda uma série de etapas a serem cumpridas, que podem favorecer ou não a continuação dos estudos, depois de certo tempo de consagração, conforme diretrizes da ordem religiosa e a motivação de cada pessoa para buscar oportunidades, os meios e condições de conciliar trabalho, estrutura de vida consagrada, pastorais na Igreja e estudos.

No plano acadêmico-científico, a motivação para estudar o tema aqui proposto originou-se ao longo do curso de graduação em Pedagogia na Universidade de Pernambuco - UPE, na disciplina Fundamento da Educação Inclusiva. Foi a partir de uma atividade de campo, realizada no Centro de Referência de Educação Especial na cidade do Limoeiro – PE, que a intenção ficou mais evidente e, por conseguinte, começou a ganhar corpo textual, tendo resultado na produção do Trabalho de Conclusão do Curso da graduação em 2010, intitulado: “A formação humanista dos pedagogos para o exercício da prática docente junto às pessoas surdocegas”. Posteriormente, já no Curso de especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, também enveredei por esta abordagem da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, realizando minha monografia com o título: “A inclusão da criança e do adolescente com deficiência: desafios e possibilidades para a gestão escolar” em 2014.

Essa trajetória de estudos realizados no âmbito acadêmico nos instigou à delimitação do objeto de estudo focalizado na presente pesquisa. Conforme já anunciamos, pretendemos relacionar o que propõe o PME/Recife (2015-2025) com a política de atendimento à pessoa com deficiência vigente nesse Município. Nosso movimento de aproximação com o tema teve início com uma pesquisa tipo exploratória no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Num primeiro momento, utilizamos os descritores “PNE 2014-2024” e “Meta 4 do PNE”, delimitando como marco temporal o período de 2014 a 2019. De 28 trabalhos depositados, encontramos quatro dissertações.

Uma dissertação do ano de 2016, intitulada: “Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio”; e outras três dissertações, tomando uma direção mais aproximada entre elas, todas defendidas no ano de 2017, sendo: a primeira “A Educação Especial no Distrito Federal: Cenário de implementação após a aprovação do Plano Nacional de Educação”; a segunda “A Educação Inclusiva no PNE e no PDE-DF: análise de implementação da meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal” e a terceira “Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico”.

Num segundo momento, tomamos como filtro “Políticas Públicas para a Educação Especial”, utilizando o mesmo marco temporal. De 144 trabalhos visualizados, três trabalhos trataram mais diretamente dessa modalidade de ensino como política pública de um ente federal. Encontramos duas teses sobre o tema, uma defendida em 2014, intitulada “Interfaces: Educação Especial & Seguridade Social”, a outra defendida em 2018 com o título: “Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas”, além de uma Dissertação concluída no ano de 2015, com o título: “Gestão da Educação Especial na Diretoria de Ensino Região Santos”.

Ao buscarmos na BDTD pelo descritor “Educação Inclusiva no Recife”, encontramos uma dissertação, intitulada: “Educação bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos (as) na cidade de Recife”, defendida em 2017. Utilizando o descritor “Ensino Inclusivo no Plano Municipal de Recife”, encontramos também uma dissertação, intitulada: “A política de educação inclusiva no ensino técnico profissional: resultados de um estudo sobre realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Pernambuco Campus Vitória de Santo Antão”, concluída em 2011. Utilizamos, ainda, o descritor “Plano Municipal de Educação do Recife” e encontramos uma dissertação, com o título: “O Plano Municipal de Educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda”, defendida em 2018.

Por fim, utilizamos o descritor “políticas de atendimento educacional especializado”, considerando a repercussão da Meta 4 do PNE 2014-2024 nas políticas educacionais dos estados, municípios e o Distrito Federal. Nesse recorte encontramos dez dissertações e nenhuma tese, conforme quadro disponibilizado no Apêndice 01.

As dissertações que abordaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política de educação nos entes federados municípios e estados, no período de 2014 a 2019, constam de uma concentração de estudos com maior ênfase na política de educação municipal. Dos dez resultados de pesquisa encontrados, seis focalizaram o âmbito Municipal, sendo: Borges (2018) que traz o aspecto específico da formação dos professores para o AEE; Marquet (2018) que apresenta a política de inclusão no município com o recorte temporal de 2007 -2018; Gattiboni (2017) especifica a institucionalização do AEE em um município; Santos (2016) apresentam bases teóricas e pedagógicas do AEE em dois municípios; Batista (2015) se refere à política pública de inclusão para educandos com deficiência visual, apresentando um panorama da política educacional no município e Alves (2014) que aborda uma análise da implementação desta política no município de forma ampla.

As outras quatro dissertações abordam aspectos específicos da Educação Especial/inclusiva, como: a política de AEE para alunos com deficiência visual a partir do processo de ensino aprendizagem na disciplina de biologia (FLORES, 2018); a inclusão

educacional de criança com autismo e a utilização da tecnologia assistiva (SANTOS, 2019); abordagem que proporciona uma visão da política educacional do AEE a nível estadual em (LEITE, 2017) e (CRUZ, 2018).

Diante desta busca realizada na BDTD, não encontramos nenhum estudo específico sobre as repercussões do PME 2015-2025 na Política de Atendimento para a Pessoa com Deficiência no Município de Recife-PE. Por isso, destacamos a realização desta pesquisa no referido Município, tomando como foco o PME 2015 – 2025, Lei Ordinária Nº 18.147/2015, com atenção especial as 27 estratégias da Meta 4 e estratégias de outras metas do referido PME que estão em consonância com a política de atendimento às pessoas com deficiência.

Quanto ao critério de escolha, para a realização da pesquisa na capital do Estado de Pernambuco – Recife, deu-se devido a histórica atuação da gestão da Secretaria Municipal de Educação e, especialmente, pela aprovação do plano municipal de educação 2015-2025 como exigência básica para o desenvolvimento da educação. A gestão Municipal de Recife tem se destacado na imprensa local com notícias de investimentos na educação para a inclusão, noticiando investimento nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e no AEE, assim como melhorias na sala de aula bilíngue, em sala hospitalar e em transporte escolar inclusivo adaptado para o público da educação especial.

Diante do exposto, a gênese deste estudo busca responder a seguinte questão central:

Como o Plano Municipal de Educação do Recife – PME – 2015-2025 repercute na política de atendimento educacional às pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação?

Para elucidar tal questão, definem-se os seguintes objetivos da pesquisa.

Objetivo geral:

Analisar possíveis repercussões do Plano Municipal de Educação de Recife – PME – 2015-2025 na política de atendimento educacional às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Objetivos específicos:

- Compreender as repercussões da Meta 4 do PME 2015-2025 na configuração da Política de Atendimento Educacional à Pessoas com Deficiência, TGD, superdotação ou altas habilidades planejada e implementada no Município do Recife – PE.

- Mapear as políticas municipais de educação voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, (TGD), superdotação ou altas habilidades implementadas e desenvolvidas no Município do Recife-PE.

Este estudo está organizada em 6 (seis) capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, buscamos situar uma discussão sobre “Estado e Políticas Públicas de Inclusão Educacional”, abordando ponderações teóricas e conceituais sobre a abrangência da dimensão social do Estado e das políticas públicas no campo educacional, pelo entendimento de Estado e Sociedade, concernentes ao Estado Democrático Brasileiro, conforme os direitos fundamentais prezados na Constituição Federativa do Brasil de 1988, por esta prerrogativa, enfocamos, especificamente, as políticas educacionais na perspectiva inclusiva.

No segundo capítulo, destacamos considerações imprescindíveis sobre “Planos de educação nos entes federados: perspectivas de combate à desigualdade educacional”, trazendo a contextualização histórica da construção e aprovação dos planos de educação, assim como os aspectos fundantes que deram corpo a política de educação no Estado, à luz da perspectiva democrática, pelo princípio da participação e de garantias de investimentos para a implementação das políticas públicas imanentes às metas e estratégias dos planos nos entes federados para um período de dez anos (2015-2025), por esta via a garantia da universalização do acesso à educação para todos, dentre esse “todos”, as pessoas com deficiência.

E no terceiro capítulo intitulado de “Políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: percurso histórico”, nos reportamos aos aspectos essenciais que postulam a Educação Especial como uma política de educação sob o princípio da inclusão, abordando as contribuições históricas, conceituais e teóricas sobre a compreensão da educação especial e das pessoas com deficiência. Por conseguinte, reportamos-nos para a compreensão da tipologia das deficiências e do AEE incorporados à política de atendimentos às pessoas com deficiência.

O Capítulo 4 (quatro) traz a nossa fundamentação metodológica deste estudo, inserido numa pesquisa documental, de caráter qualitativo.

No capítulo 5 (cinco) intitulado de “Repercussões do Plano Municipal de Educação na Política de Educação Especial do Recife” apresentamos compreensões da repercussão da Meta 4 do PME 2015-2025 na configuração da Política de Atendimento Educacional à Pessoas com Deficiência, TGD, superdotação ou altas habilidades planejada e implementada no Município de Recife em três seções discursivas: a dimensão contextual, as repercussões do PME quanto à aprovação e organização textual e as metas e estratégias do PME para a

educação especial na perspectiva inclusiva por nível de ensino da Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Ensino Superior.

No capítulo 6 (seis) nomeado de “Políticas Públicas de Promoção da Educação Especial da Perspectiva Inclusiva em Recife”, mapeamos as políticas municipais de educação voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, (TGD), superdotação ou altas habilidades, desenvolvidas no município de Recife-PE em cumprimento do PME 2015-2025 do referido município, a partir de 4 (quatro) categorias: estratégias para matrícula; estratégias para o desenvolvimento do AEE; estratégias de Parcerias e estratégias relacionadas aos programas nacionais.

Por fim, nas considerações finais realizamos dois movimentos interligados entre si do objetivo geral com a pergunta basilar do referido estudo, apresentando-os de forma conectada. Destacamos impressões com relação às políticas implantadas anteriores ao PME e que são consideradas pelo mesmo, como também as ações que passaram a ser implantadas em função do mesmo e outras que faltam ser concretizadas.

Pudemos observar que existem limites e fragilidades na política de atendimento às pessoas com deficiência, mas também encontramos avanços e possibilidades que evidenciam uma perspectiva progressista das políticas implantadas em vista da inclusão da educação especial no ensino regular e, por fim, ressaltamos perspectivas futuras do que falta ser implantado pelo poder público, pontuando a necessidade de implantar as políticas públicas contidas no PME 2015-2025 em forma estratégias que faltam ser efetivadas pelo poder público.

1. ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo traz uma discussão sobre três subtemas imprescindíveis à compreensão do “PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: possíveis repercussões na Política de Atendimento à Pessoa com deficiência no Município de Recife-PE”. No primeiro tópico desenvolve-se uma discussão sobre “concepções de Estado e seu papel com o campo da educação”. Trata-se de um debate sobre como se dá a ação do Estado no desenvolvimento das políticas públicas. Por este prisma, abordaremos o Estado democrático, conforme a legislação em vigor e as teorias que apresentam a concepção liberal do Estado, destacadas em Smith (1996); Hayek (2010); Friedman (2008); Nunes (2005); Althusser (2008); Ferraro (2014); Andrade (2012).

No segundo tópico, abordaremos a “concepção de política pública” conforme o enfoque da análise cognitiva de política pública (MULLER & SUREL, 2002), assim como o ciclo de políticas embasado nos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992) apresentados por Mainardes (2006) e as contribuições teóricas sobre o espaço da política pública no Estado enfocado por Azevedo (2001).

Por fim, nos reportaremos à temática “políticas públicas e perspectivas de respostas às demandas sociais”, destacando as políticas públicas como possibilidade de resposta às desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista, de acordo com os estudos de Höfling (2001); Buffa (2010); Freitas (2018); Ferreira e Santos (2014); Soares (2011); Tomé e Macedo (2018); Arroyo (2010); Scalón (2011); Fagnani (2017) e Cury (2008), considerando nesta acepção, o ideal da perspectiva libertadora e da justiça social, alicerçada em Paulo Freire (2015). Cabe realçar o entendimento de que “o processo de definição e execução das políticas públicas perpassa a tensão inerente às relações entre as instâncias de representação da sociedade civil e os representantes do Estado governista [...]. Concebe-se, portanto, o Estado como campo de disputas, próprio de uma correlação de forças em que se rivalizam propósitos e estratégias no que se refere à elaboração e à implementação de respostas às demandas sociais (MARQUES, ANDRADE, AZEVEDO, 2017, p.58).

1.1. Concepção de Estado e seu papel com o campo da educação

A educação como uma política social, portanto, política pública, é fundamentalmente uma atividade inerente ao desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, a educação é uma política pública que tem no Estado democrático a referência de força e poder para assegurar esse direito como bem comum para toda população brasileira, conforme a legislação em vigor.

Nestes termos, é mister considerar qual tem sido as concepções de Estado adotadas por pensadores da educação. Sendo assim, trataremos primeiramente, acerca das abordagens liberal e neoliberal de Estado. A esse respeito, situamos o paradigma liberal associado à constituição de um novo modelo de compreender a evolução da sociedade pelo desenvolvimento econômico, tendo como principal referência às ideias do economista e filósofo escocês Adam Smith (1723-1790), bem como nos postulados teóricos de Friedrich A. Hayek (1899 – 1992) e Milton Friedman (1912-2006).

Desta feita, apresentamos a obra de Adam Smith “A riqueza das nações”, que teve sua primeira edição em Londres no ano de 1776, a mesma, tornou-se um clássico de grande importância histórica para referendar o sistema liberal. Destarte em nossa percepção como relevante desta obra a ideia de divisão do trabalho e de organização da economia.

Por esta concepção, postula-se a ideia de Estado sob três condições: defender a sociedade dos inimigos externos; oferecer proteção aos indivíduos do mesmo país, garantindo a ordem em situações de conflitos nas relações entre os indivíduos e realizar ações públicas, quando o setor privado não pode responder as exigências da população. (SMITH, 1996). Este pensamento torna-se predominante durante o século XIX e conduz a uma nova forma de articulação entre o Estado e o mercado, realçando os ordenamentos político e econômico como dimensões interdependentes no mundo capitalista.

Conforme assegura Nunes (2005), Smith “defende que o Estado não deve intervir, confiando na ‘mão invisível’ do mercado e na virtude das leis naturais que regem a economia” (NUNES, 2005, p. 1). Isto é, defende-se a liberdade econômica, com o favorecimento do desenvolvimento do sistema capitalista pela propriedade privada em a participação ou intervenção do Estado.

As formulações de Hayek (2010), assim como nos trabalhos de Friedman (2008), emergem das ideias de livre mercado e da defesa do Estado mínimo, da busca pela acumulação do capital e da oposição às políticas sociais. Sob o julgo dessa concepção

neoliberal, a política educacional deve ser regulamentada pelo Estado sob “os ditames e as leis que regem o mercado”, ou seja, para corresponder às exigências do capitalismo.

A concepção liberal, bem como sua versão atualizada pelo neoliberalismo, foi contraposta especialmente pelos teóricos marxistas. A obra de Althusser (1918-1990), conforme apresenta Ferraro (2014) é dedicada em boa parte, a “temas sobre Estado, ideologia, hegemonia e aspectos de reprodução cultural que são impostos a uma determinada sociedade” (FERRARO, 2014, p. 4). Sob este prisma, o autor contribui com o nosso estudo abordando as relações e o exercício do poder, assim como com a discussão sobre a questão de classes sociais. Ancorado sobre a concepção de Althusser, discute-se o papel do Estado no desenvolvimento social e nas condições de proporcionar a educação.

Conforme Ferraro (2014), para Althusser (2008) a ação do Estado deve ser compreendida a partir de seus aparelhos tanto de repressão quanto ideológicos. No que se refere aos aparelhos ideológicos, destaca que Althusser afirma que a escola corresponde a um deles para manter o processo de desigualdade social no âmbito da luta de classes que têm como resultado a prevalência de determinada ideologia – “dominante” – em detrimento de outra – “dominada” – no corpo de uma organização social.

É importante ressaltar a concepção de hegemonia que de acordo com Althusser, é uma forma de conceber o poder de dominar sem utilizar a força de coerção, mas pelo poder de dominação através da palavra. O autor entende que a escola, ao servir a ideologia preterida pelo Estado, constitui-se como o espaço de reprodução e qualificação da força de trabalho e dos mecanismos de dominação.

Essa concepção fatalista e reducionista de Estado idealizada por Althusser passa a ser contestada mais fortemente ao longo da segunda metade do Século XX, quando o Estado assume papel imprescindível na reconstrução das nações devastadas na II Guerra Mundial. As contribuições de Bobbio (2018) nos auxiliam a compreender a natureza da concepção de Estado que ganha força a partir desse marco histórico, sendo inclusive uma corrente contemporânea com a qual temos concordâncias.

Em sua obra “Estado, Governo e Sociedade: fragmentos de um dicionário político”, Bobbio (2018) explica que,

A mais popular das teorias que sustentam a factibilidade ou mesmo o advento necessário de uma sociedade sem Estado é a marxiana (ou melhor, engelsiana), à base de um raciocínio que, reduzido aos mínimos termos, pode ser assim exposto: o Estado nasceu da divisão da sociedade em classes contrapostas por efeito da divisão do trabalho, com o objetivo de consentir o domínio da classe que está em cima sobre a classe que está embaixo; quando, em seguida à conquista do poder por parte da classe universal (a ditadura do proletariado), desaparecer a sociedade dividida em classes, desaparecerá

também a necessidade do Estado. O Estado se extinguirá, morrerá de morte natural, pois não será mais necessário. (p.131-132)

Essa concepção de Estado quase que condenado a ser nefasto, cede lugar na obra de Bobbio (2018), uma vez que este autor reconhece a alternativa representativa como um tipo possível de ação estatal, sintonizada, portanto, com o ideário de Estado Democrático de Direito vigente nos tempos atuais.

Para Andrade (2012), a tese do fim do Estado está quase completamente abandonada pelo debate atual que traz “a necessidade de reforma do aparelho estatal em consonância com o modo de organização social contemporâneo”. Isto é, diante do contexto social contemporâneo, marcado por persistentes desigualdades sociais, faz-se imprescindível a ação do Estado como provedor dos bens necessários ao desenvolvimento humano. Tal ação, em sintonia com a concepção de Estado representativo desenvolvida por Bobbio (2018), exige envolvimento indispensável dos próprios beneficiários das políticas públicas.

Nessa direção, é oportuno ressaltar a defesa da democracia política e social como dimensão indissociável do Estado representativo, nos seguintes termos:

[...] o processo de alargamento da democracia na sociedade contemporânea, [...] através da extensão da democratização – entendida como instituição e exercício de procedimentos que permitem a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo, [...] se hoje se deve falar de um desenvolvimento da democracia, ele consiste [...] na passagem da democracia na esfera política [...] para a democracia na esfera social. (BOBBIO, 2018, p. 204).

Haja vista essa acepção, entendemos a união das duas esferas, a social e a política, formadas pelos diversos grupos sociais e instituições que constitui o Estado, como meio de superação das diferenças, mobilizando condições de igualdade de participação, em que governantes e governados sejam igualmente reconhecidos como sujeitos de direito.

À luz dessa premissa, reconhecemos a necessidade de uma mudança no ambiente social, o que significa conceber primordialmente a participação dos segmentos sociais na esfera política e da valorização e reconhecimento deste direito como requisitos fundantes à consolidação do Estado democrático.

1.2. Concepção de política pública

O Estado e sua ação é um fenômeno predominante na análise de política pública. Muller e Surel (2002) realçam o caráter polissêmico do termo política, a partir de autores da língua inglesa, que apresentam o termo sob três aspectos: primeiro como *polity*, que significa o aspecto próprio do termo, a esfera da política enquanto fenômeno distinto que a difere da sociedade civil; segundo como *polities* que é a atividade política relacionada a cargos políticos, questões partidárias e as diversas formas de mobilização para regulamentar esse movimento de ação, e o terceiro aspecto denominado *policies* como ação pública, relacionada ao processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública.

E é este último aspecto, *policies*, como ação pública, como conjunto de ações, programas e regulamentações que conferem o caráter da política pública, ou seja, o conjunto de ações destinadas para atender a um fim público. Neste contexto, os autores apresentam a ação pública como o fator preponderante da análise das políticas. Assim, justificam que:

[...] é próprio da análise das políticas, lançar um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro de gravidade da esfera política, a saber, a implementação das políticas públicas. [...] o desafio da análise das políticas públicas vai, portanto muito além da compreensão dos resultados de decisões do Estado (MÜLLER & SUREL, 2002; p. 10).

O desafio da análise de política exige uma atenção especial para a identificação dos vários aspectos e elementos que compõem a ação pública, tendo como foco o fato ou o fenômeno que mobilizou a ação ou o conjunto de ações, que não consiste somente na análise do que o Estado assumiu como sua responsabilidade, mas também a análise do papel da sociedade e de seus diversos atores na ressignificação e/ou materialização das ações no contexto em que estão inseridos.

Conforme ressaltam Müller e Surel (2002,p.13), “uma política pública constitui um quadro normativo de ação; ela combina elementos de força pública e elementos de competência comprovadas; ela tende a construir uma ordem local (grifo do autor)”. Em outros termos, ela se constrói a partir da participação de sujeitos coletivos que tanto representam a esfera estatal, quanto os diversos grupos sociais, se constitui uma estrutura normativa e reguladora de ação ou ações em constante mudança, portanto, ela também se apresenta dinâmica e mutante.

Colabora nesta questão, a abordagem do ciclo de políticas desenvolvida a partir dos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que se tornaram mais conhecidos no Brasil por meio do estudo de Mainardes (2006), que segue uma orientação pós-moderna na área de estudo sobre políticas educacionais. Este autor propõe cinco contextos para analisar a trajetória de uma política educacional, são eles: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política.

Segundo o autor:

[...] essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2006, p. 3).

Ou seja, ao analisar a funcionalidade de uma política educacional, esta abordagem nos sugere compreender a dinâmica que dá origem a política em questão, no sentido de observar as diversas perspectivas assumidas pelos atores envolvidos, considerando o posicionamento de cada ator social. Além disso, dar atenção aos processos sociais que estão em constante mudança, devido à influência de fatores internos e externos que emergem no contexto.

De acordo com Mainardes (2006), as questões que motivaram Ball e Bowe (1992), a criarem a abordagem do ciclo de políticas, partiram da necessidade de focar no que deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativas dos profissionais que atuam no contexto da prática, no que fazem para relacionar os textos na prática. Para isto, é preciso “identificar processos, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. (MAINARDES, 2006, p. 4).

Sendo assim, considerando o caráter imprescindível de disputas contidas no processo de materialização de uma política, ressaltamos o papel do Estado como fenômeno político relevante para análise de uma política de educação. Mais uma vez, Müller e Sured (2002) colabora com esta questão, explicitando que o Estado é um fenômeno político dominante do século XX, que teve suas estruturas ampliadas em vista das diversas funções sociais que foram aumentando com o tempo, considerando o período que vai do regime feudal até o período moderno. Nesta perspectiva, apresentam o Estado em ação:

A ação do Estado pode ser considerada como o lugar privilegiado em que as sociedades modernas, enquanto sociedades complexas, vão colocar o problema crucial de sua relação com o mundo através da construção de paradigmas ou de referenciais, sendo que este conjunto de matrizes

cognitivas e normativas intelectuais determina, ao mesmo tempo, os instrumentos graças aos quais as sociedades agem sobre elas mesmas e os espaços de sentido no interior das quais os grupos sociais vão interagir. (MULLER & SUREL, 2002, p. 9).

Portanto, o Estado em ação é o lugar de referência para responder as demandas apresentadas como necessidades dos diversos atores sociais que formam a sociedade. A ação do Estado é apresentada como predominante, que pode configurar vários sentidos e significados para a sociedade e/ou na sociedade.

Azevedo (2001) aponta o Estado como o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas. A autora ressalta que:

[...] em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, seu principal referente. [...] são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. (AZEVEDO, 2001; p. 5).

Com efeito, concebemos a política pública como conjunto de medidas concretas que se reporta a um quadro normativo com objetivos relativamente definidos. Para tanto, há exigência de que sejam estabelecidos instrumentos normativos, orientando as atribuições institucionais, bem como as regras de conduta republicana que devem ser obedecidas pelas administrações e seu pessoal, com finalidade de resguardar a realização do objetivo da política. Trata-se, portanto, de conceber uma política pública como expressão do poder público.

Cabe ainda considerar que,

[...] toda política pública assume, de fato, a forma de um espaço de relações inter- organizacionais que ultrapassa a visão estritamente jurídica que se poderia ter a respeito: uma política pública constitui uma “ordem local”, isto é, um “constructo político relativamente autônomo que opera, em seu nível, a regulação dos conflitos entre os interessados, e assegura entre eles a articulação e a harmonização de seus interesses e seus fins individuais, assim como dos interesses e fins coletivos” (FRIEDBERG, 1993). [...] Para estudar uma política pública, é preciso, portanto, levar em conta o conjunto dos indivíduos, grupos ou organizações cuja posição é afetada pela ação do Estado num espaço dado. (idem, 2002, p. 19).

Como se observa, a política pública não é apenas um conjunto de decisões, tem que considerar os grupos envolvidos, a realidade e as necessidades apresentadas, tendo em vista a dinâmica da política pública, conforme apresentam os autores citados. De uma visão de

conjunto dessas contribuições, precisamos recuperar a distinção entre a política pública como forma de garantir os direitos humanos e a política educacional, como forma de garantir o exercício do direito à educação para todos.

1.3. Políticas públicas e perspectivas de respostas às demandas sociais

As políticas públicas se relacionam às políticas sociais como forma de alcançar a proteção social apoiadas na ação do Estado, visando, a princípio, a redistribuição dos benefícios sociais, resultando na diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo setor econômico. (HÖFLING, 2001).

Com efeito, em resposta às desigualdades criadas pelo capitalismo, nasce a política social. Seu surgimento ocorre a partir da mobilização das classes operárias organizadas em decorrência das revoluções industriais no século XIX. Isto implica dizer que o surgimento e o nascimento da política social não se deram de forma consensual, mas num campo social marcado pelas lutas, tensões, pressões e conflitos entre grupos sociais diversos, numa relação dinâmica de poder e de forças em busca de concretizar os seus direitos, a partir de suas necessidades.

Diante disto, destacamos as demandas sociais correspondentes à situação de vulnerabilidade, como consequência do modelo econômico capitalista instalado no Brasil, resultam na exclusão social, que diz respeito aos direitos humanos como: emprego, condições de trabalho, salário digno, moradia, saúde, educação, lazer, previdência social, cidadania, segurança, respeito à igualdade de oportunidades para mulheres, afro-descentes, indígenas, pessoas com deficiência e dignidade humana para todos.

Evidenciamos, desta forma, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada pela Conferência de Jomtien/Tailândia – 1990, que colabora com o entendimento do enfrentamento das barreiras que impedem o acesso aos direitos sociais, especificamente, a educação. Trazendo como objetivo principal satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas em todos os países.

À vista disto, as demandas sociais exigem soluções, via políticas públicas, nos setores social, cultural e econômico, como forma de garantir a promoção humana, ou seja, vida digna para todas as pessoas. Ressaltamos que, por esta premissa, ficaram comprometidos os países do mundo inteiro de assegurar o direito à educação para todos.

Nesse sentido, concordamos com Buffa (2010) ao considerar que:

[...] o Brasil, país capitalista, caracteriza-se por ser uma sociedade autoritária e hierarquizada em que os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. [...] O Brasil é um país capitalista, com uma indústria competitiva inclusive internacionalmente. Só que a realização do capitalismo, aqui, não se dá nos mesmos termos em que ocorre na Europa. Aqui a realização do capital – que afinal é sujeito do capitalismo – se faz às custas da marginalização da maioria dos brasileiros. (BUFFA, 2010, p. 32 e 33).

Assim, pela perspectiva capitalista vigente, percebe-se a negação dos direitos humanos e a marginalização da maioria dos brasileiros, ou seja, não é possível, portanto, falar de políticas públicas sem mencionar o modelo de desenvolvimento econômico vigente. Da mesma forma que não podemos deixar de trazer o debate sobre o enfrentamento das desigualdades de renda e a projeção de nação, mobilizada pelas lutas dos movimentos populares das minorias, dos sindicatos e de várias categorias de trabalhadores (as) em busca dos seus direitos sociais, como mecanismos de reivindicação e de pressão para que seus interesses sejam reconhecidos e, portanto, passem a constituir políticas públicas.

Haja vista a educação como uma política pública, dentre as políticas sociais, a tese de doutorado de Freitas (2018) sobre “Desenvolvimento à moda Brasileira: dinheiro e igualdades como bases estruturantes da educação”, de maneira especial, faz menção às duas Reformas Educacionais, descritas nos Manifestos de 1932 e de 1959, como de grande relevância na luta contra um sistema escolar baseado no aumento das desigualdades. Isto é, na educação como privilégio da elite, da burguesia, dos latifundiários. Assim como contextualiza a autora:

No início do século XX, os reformadores da educação afirmaram lutar contra um sistema escolar baseado no aumento das desigualdades. Apenas, umas poucas instituições atendiam crianças pobres, essa educação era focada na formação vocacional e ocorria no espaço urbano. (LEME, 2005). O discurso das duas reformas descritas nos Manifestos de 1932 e de 1959 foi transformar, dentre outras ações, essas escolas em escolas secundárias e para todos, mas isso não ocorreu (FREITAS, 2018, p. 202).

Logo, o ponto central dos Manifestos era a transformação das escolas, tornando-as acessíveis a todos, para os signatários dos Manifestos a escola deveria ser única, pública, laica e universal. Dessa forma, defendiam a implementação de uma política pública para garantir ações que condensassem a nova visão e dinâmica da educação e da escola.

Para Freitas essas novas ordens e normas educativas foram construídas no contexto histórico brasileiro, caracterizado por uma estrutura social marcada pela cultura da exclusão das minorias, ou seja, pela desigualdade social no que concerne ao acesso à escola e a participação no espaço do poder político. “Um processo herdado do período colonial e pela

prevalência do monopólio do poder político pela classe detentora do poder econômico”. (idem, 2018, p. 202)

Corroborando com esse entendimento de Freitas (2018) a definição de D’Ávila (2006) citada pela referida autora, a saber:

[...] os normativos ao longo da história da política pública de educação que excluía pobres, negros e mulheres refletiram nos currículos, nas formas de promoção dos alunos, na seleção e promoção dos professores, nos programas de higiene e saúde (eugenia), testes e medidas de inteligência, na nutrição escolar e na arquitetura das escolas. (D’ÁVILA, 2006, *apud* FREITAS, 2018, p. 202).

Observa-se então, as demandas sociais oriundas do contexto histórico que influenciam na forma de conceber o direito ao exercício da educação por todos, assim como a complexidade para se efetivar a política de educação. Entretanto, o percurso histórico das políticas públicas educacionais a partir dos Manifestos dos Pioneiros da Educação do início do século passado, as conquistas implementadas na Constituição Federativa do Brasil (CF/1988) e as conquistas educacionais, em termos de políticas educacionais a partir da LDBEN/1996 fez uma diferença no cenário nacional.

Como se pode constatar, nas considerações de Ferreira e Santos (2014), que a expressão Políticas Públicas no Brasil ganhou notoriedade na última década, enfatizando os campos de Políticas Públicas para a educação, saúde, cultura, esporte, justiça e assistência social. Embora que, conforme resultados evidenciados, os efeitos das mesmas nem sempre garantiram o acesso para todos a estes serviços públicos, assim como a garantia de qualidade. Ferreira e Santos (2014, p. 149).

Apostando numa educação de qualidade para todos, que considere a luta contra as desigualdades sociais, destacamos o movimento de cultura popular desenvolvido por Paulo Freire (2015), como um baluarte da educação libertadora, postulando que o sistema educativo adotado e as políticas públicas direcionadas para a educação são elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro. À luz das ideias de Freire, reconhece-se que o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade contribui, sobremaneira para a construção de uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não são tão díspares.

Nesta acepção de política pública de educação, defendem-se ações que evidenciem a qualidade da educação. A qualidade da educação, aqui evidenciada, não se refere somente a métodos e processo educacionais mais aperfeiçoados e otimizados. Trata-se, especialmente, do direito à educação cidadã que deve ser assegurada a todas as pessoas, como forma de construir uma sociedade que atenda as exigências da visão humanizadora que adentrou as

escolas, especialmente, pela promulgação da CF/1988 e pela LDBEN/1996. Esse aparato da legislação educacional tem se desdobrado na definição das Políticas Públicas Educacionais, para as quais, apontamos um recorte específico sobre a educação de qualidade pelo princípio da inclusão.

A inclusão educacional se reporta ao direito à educação assegurada a todos, conforme estabelece a Constituição Federativa do Brasil de 1988. Tendo em vista o exercício da cidadania por todos os indivíduos. O termo “*todos*” na sociedade moderna² tem a dimensão do alcance universal, de garantia de acesso aos bens sociais por todas as pessoas que vivem em determinado espaço social. Neste contexto de garantia de direitos é que são desenvolvidas as políticas públicas, como conjunto de medidas e ações que regulamentam condições de acesso aos bens, serviços e direitos, dentre outras situações emergentes sentidas, constatadas, manifestadas ou desenvolvidas. Sob este prisma, o sentido da palavra inclusão é associado à garantia de acesso e, conseqüentemente, exercício do direito, neste caso, o direito à educação.

Para tanto, é importante considerar a população que forma a sociedade. A sociedade é formada por diversos grupos sociais, apresenta uma diversidade e uma pluralidade cultural bastante complexa, que se apresenta também bastante dinâmica na produção e ressignificação de formas de vida, a partir das formas de relações que mantem entre os pares e as instituições que atuam, tanto pela forma de ação, como pelas formas de busca de sobrevivência.

O reconhecimento das manifestações sociais e das formas de vida evidenciadas em cada contexto social é essencial para entender e compreender as diferentes necessidades dos indivíduos que formam a sociedade. Os indivíduos que formam a sociedade são pessoas que na sua dignidade humana, são por natureza, diferentes e únicas e, portanto, apresentam necessidades, que nem sempre são as mesmas de todos que compõem o grupo social em que estão inseridos.

Conforme assegura o Artigo 205 da CF/1988,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

²ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. “Elementos constituintes da sociedade moderna e sua política geral de verdade para a organização da educação moderna”. Disponível em: www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/ELEMENTOS_CONSTITUINTEIS_DA_SOCIEDADE_MODERNA_E_SUA_POLITICA_NEW.pdf

Podemos considerar que, o direito à educação é bem evidenciado no Art.205 da CF/1988, que apresenta como objetivo promover o pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação para o pleno exercício da cidadania e também a qualificação profissional. Graças à garantia constitucional desse direito, foi possível galgar a universalização da educação para todos e considerar como uma grande conquista, em se tratando de direito social, numa época de redemocratização do País, quarenta anos após a promulgação dos Direitos Humanos³.

O exercício do direito à educação para todos reporta à escola pública para todos e de qualidade. Para atingir esse direito assegurado, políticas públicas de educação são lançadas como forma de responder às demandas incorporadas na legislação. Tais políticas suscitam a luta por uma educação inclusiva, haja vista a terminologia “todos”.

A inclusão tem em sua base a ideia de oferecer, em um sistema regular de ensino, uma educação de qualidade para TODOS, em equidade de condições e possibilidades. Essa ideia surgiu a partir da observação de que todas as crianças devem aprender e frequentar as mesmas escolas, com igualdade de oportunidades, em consonância as suas necessidades educacionais específicas (SOARES, 2011, p. 45).

Assim, pontuamos a relevância do entendimento de TODOS associando a política pública de educação inclusiva, tomando como marco temporal o processo de redemocratização do país a partir da década de 1980 e a aprovação da Constituição Federativa do Brasil de 1988 em vigor. Colabora com esta questão o artigo 206 da CF/1988, a saber:

Artigo 206: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V- valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições pela união;
 VI- gestão democrática do ensino público na forma da lei;
 VII- garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Dados os princípios da educação contidos no artigo 206, destacamos as contribuições para o exercício do direito à educação com a prerrogativa de assegurar e considerar as ações que melhor sustentam o desenvolvimento do ensino de qualidade para atender as demandas sociais com condições de acesso e permanência iguais para todos.

³ A promulgação dos Direitos Humanos em 1948 – estabelece direitos sociais para pessoas com deficiência, a fim de que sejam garantidos os mesmos direitos civis a estas pessoas.

Apresentamos também o entendimento de que os mesmos contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais inclusivas. A perspectiva inclusiva dos princípios constitucionais nos leva a vislumbrar mudanças amplas no sistema educacional, uma vez que tende a repercutir no modelo sócio, político, econômico e cultural do país.

Soares (2011), em sua tese de doutorado em educação, discute a educação inclusiva apresentando princípios, fundamentos inclusivos e dimensões, destacando o significado de educação inclusiva a partir da inclusão no contexto do sistema de ensino regular. Para isso, reflete a noção de inclusão constituída por princípios filosóficos, políticos e culturais, conforme a realidade de cada país, no intuito de promover o benefício social da igualdade e exigir ações programáticas para sua efetivação (SOARES, 2011, p. 46).

Concordamos com a autora no que diz respeito às várias formas de abordar o termo inclusão, constituindo vários entendimentos e associando-o à política de educação em várias dimensões ou até modalidades. Por isso, destacamos a tipologia de inclusão organizada em cinco formas, como resultado de sua pesquisa, contudo ressaltamos que a discussão em torno do entendimento de educação inclusiva não se esgota, mas vemos nestes cinco contextos tipológicos da inclusão uma referência pertinente para esta pesquisa.

Assim são definidos os cinco contextos tipológicos de inclusão:

- a) Inclusão referente à deficiência e a necessidade de educação especial – essa concepção envolve a suposição de que a inclusão refere-se, principalmente, a educação de alunos com deficiência, nas escolas comuns;
- b) Inclusão como resposta a exclusão de disciplinas – a exclusão de disciplinas não deve ser entendida sem conexão aos eventos ou as alterações, fora do âmbito da sala de aula. É preciso que se considere a natureza dos relacionamentos, a abordagem do ensino e a aprendizagem na escola;
- c) Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão- aqui se associa a ideia de exclusão de grupos minoritários, embora em alguns países esteja relacionada aos termos inclusão social e exclusão social;
- d) Inclusão como forma de promover Escola para todos – refere-se ao desenvolvimento da escola comum de ensino regular para todos, ou escola compreensiva, e a abordagem de ensino aprendizado. (AINSCOW, 2009, p. 17);
- e) Inclusão como Educação para todos – relaciona-se ao acesso e a participação de todos na educação em todo o mundo. (SOARES, 2011, p. 46).

Com base nesses cinco modelos tipológicos, constata-se a dimensão conceitual que ganhou o termo inclusão e tomamos como referência para direcionar a nossa reflexão sobre inclusão educacional para todos. Contudo, nossa intenção e objetivo não é detalhar sobre cada uma dessas tipologias de inclusão desenvolvidas por Soares (2011). O nosso foco está, especialmente, na primeira tipologia: “inclusão referente à deficiência e a necessidade de educação especial – essa concepção envolve a suposição de que a inclusão refere-se, principalmente, a educação de alunos com deficiência, nas escolas comuns”.

Diante desta questão, destacamos a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – criada em 2011 por demanda da pressão dos movimentos sociais, a mesma tem sido responsável pelos programas, ações e políticas de Educação voltados para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola, a Educação para as relações Étnico-Raciais e a Educação em Direitos Humanos, com o objetivo de assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social.

Confere este entendimento MEC/SECADI/ ao ressaltar seu compromisso com a inclusão educacional e social, atendendo aos sujeitos sociais nas distintas situações:

Homens e mulheres, crianças, jovens, adultos, negros, indígenas, quilombolas, ciganos, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados, rurais, caiçaras, povos da floresta, caboclos, pessoas com deficiência: **Sujeitos de direitos à educação brasileira** (BRASIL, 2012, p. 3, grifo nosso).

Assim temos, os sujeitos de direito à educação, destacados pela SECADI, os grupos sociais identitários, historicamente excluídos. Estes grupos ganham notoriedade, mediante a luta contra a exploração, a escravidão, o preconceito e a discriminação, assim como, através do movimento de pressão, a fim de terem acesso aos direitos sociais comuns a todos os cidadãos.

Desta forma, especificamente, a SECADI tem colaborado com a implementação de ações como o programa de adaptação de escolas à formação continuada de docentes, através de uma ‘Rede de Formação de Professores para Educação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva’, o ‘Programa de Metas para a realização de Adequações Arquitetônicas para as Escolas que não eram acessíveis como rampas e banheiros’, a ‘Oferta de Transportes Adaptados’, a ‘implementação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas’ e a ‘Fomentação de pesquisas e o apoio a projetos que trabalhavam com recursos e tecnologias para pessoas com deficiência visual e com deficiência auditiva’, assim como, a ampliação de investimentos em recursos mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento da autonomia social pelo programa de ‘Tecnologia Assistiva (TA)’.

Contudo, mesmo diante da importância desta secretaria, dos projetos, ações e políticas em andamento, por conseguinte, mantidas em consonância com o PNE 2014-2024, destacamos o posicionamento contrário à continuação da mesma pelo Ministro da Educação,

o colombiano Vélez Rodriguez⁴, que ao assumir o MEC em janeiro de 2019, na época, dissolveu a SECADI e em seu lugar foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização⁵ e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Por esta feita, a SECADI é substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP).

Sendo assim, evidenciamos que, uma vez dissolvida a SECADI, os educadores/as, trabalhadores/as e pesquisadores/as em educação preocupados/as com a causa da inclusão educacional de todos, avaliaram e analisaram como preocupante esta ação, por constituir um verdadeiro desmonte da educação brasileira, principalmente por fazer uso de campanhas ideológicas partidárias, extremistas, descomprometidas com a democracia e o direito à educação, como preza a Constituição Federativa do Brasil de 1988. Estas ações foram mais evidenciadas com a redução de investimentos⁶, favorecendo o interesse do setor econômico dominado por empresas privadas, grupos econômicos defensores da privatização das estatais e da concentração de renda, contrários às políticas públicas e as estatais.

Colabora com esse entendimento Tomé e Macedo (2018), discutindo a questão de assinar a inclusão e subsidiar o ensino, através das políticas afirmativas no âmbito da SECADI, enfatizando o assunto da diversidade na medida que passou a ser considerada nas políticas públicas através de duas acepções, a saber:

Por um lado, as demandas e pressões de movimentos sociais foram garantindo maior representação de grupos identitários historicamente excluídos. Por outro, em nível internacional, um conjunto de agentes multilaterais passou a incorporar um discurso multicultural que promete minorar os efeitos da globalização desigual. (TOMÉ e MACEDO, 2018, p. 305).

⁴ O Ministro da Educação Vélez Rodriguez assumiu a pasta do MEC com o início do mandato do Governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (PSL, agora sem partido) iniciado em Janeiro de 2019. Fora indicado por Olavo de Carvalho, ficou como ministro no MEC de 1º de janeiro de 2019 a 8 de abril de 2019. Foi substituído por Abraham Bragança de Vasconcelos Weitraub, que ficou como ministro da Educação de 8 de abril de 2019 a 20 de junho de 2020. Sua gestão foi marcada por diversos projetos antidemocráticos, discursos polêmicos e propostas contrárias à universalização do acesso à educação pública em todos os níveis de ensino, consequentemente, gerou muita insatisfação, vários protestos e manifestações pela comunidade acadêmica e escolar contra seu posicionamento e atuação. Desde então, ocorreu uma crise de sucessão no MEC: Antonio Paulo Vogel assumiu o MEC de 20/06/2020 a 25/06/2020; Carlos Alberto Decotelli 25/06/2020 a 30/06/2020. Milton Ribeiro é quem assume o MEC oficialmente desde 16 de julho de 2020.

⁵ Secretaria de Alfabetização é implementada com uma orientação de instalar o método fônico e programas de cartilhas e livros elaborados sob o parâmetro homogêneo de ensino-aprendizagem, voltado para as séries finais da educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Este projeto se apresenta contrário ao método de Alfabetização Paulo Freire e Emília Ferreiro.

⁶ Desde o impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff (PT) em 31 de agosto de 2016, quando assume o vice-presidente Michel Temer (PMDB), o projeto de privatização de estatais e a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que institui novo regime fiscal pelo prazo de vinte anos, impondo limite aos gastos públicos federais, constituem verdadeiras barreiras às frentes de trabalhos desenvolvidos pelo MEC, com a expectativa de que as políticas públicas de educação sancionadas sofram modificação e paralisação.

Os autores ponderam as pressões que constituíram as políticas públicas para atender a demanda das minorias e dos problemas sociais emergentes, recorrendo aos direitos sociais, especificamente, o direito à educação. Com efeito, os interesses pelas políticas públicas emanam por parte dos sujeitos aos quais se destinam as próprias políticas e, por outro lado, destaca o interesse internacional em promover políticas sociais por meio de acordos internacionais com os Estados que como sabemos, estão majoritariamente, voltados para a manutenção do processo de globalização, favorecendo a propagação da ideologia neoliberal.

Para garantir o direito à educação numa sociedade marcada historicamente pela exclusão naturalizada de populações minoritárias, repelidas pela organização do sistema político em vigor, sob os moldes do sistema capitalista, dominado por grupos que defendem a concentração de renda e detém o controle do poder econômico, ancorado sob o fenômeno dominante do neoliberalismo, que fomenta o contexto de desigualdades sociais, tem sido uma façanha desmedida e marcada por grandes desafios conforme apontam vários estudos Arroyo (2010); Scalón (2011); Fagnani (2017); Cury (2008).

De acordo com Arroyo (2010), as políticas educacionais têm sido instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades, contudo os processos de produção e reprodução das desigualdades sociais precisam ser enfrentados a partir de novas formas de ação do Estado. Ou seja, a forma de intervenção do Estado e dos grupos de interesse na efetivação e implementação de políticas precisam encontrar novos caminhos para garantir a implementação e efetivação de ações políticas que configurem a mudança esperada.

Scalón (2011) corrobora esse entendimento, realçando a preocupação com as desigualdades sociais e as condições de pobreza, em que se faz necessário buscar alternativas de mudanças estruturais no sistema político e econômico brasileiro. Neste sentido, a efetivação das políticas públicas é tida como garantia equitativa de acesso aos bens e recursos sociais.

Cury (2008) discute as barreiras que impedem o Brasil de instituir um sistema nacional de educação, apontando uma barreira histórico-social oriunda das desigualdades sociais que é percebida na educação, pela falta de acesso a este direito por grande parte da população, e outra barreira a jurídico-político que é a forma de organização da educação, sob o sistema de autonomia dos entes federados estaduais e municipais. Este aspecto deixa em aberto o papel do Estado em garantir de forma justa e equilibrada a educação de qualidade em todos os entes federados.

Portanto, a repercussão do PNE 2014-2024 é evidenciada pela elaboração dos planos de educação por cada ente federativo. A seguir, realçaremos importantes considerações sobre

o PNE 2014-2024, bem como as suas implicações para a consecução de políticas de atendimento à pessoa com deficiência pelo conjunto dos entes federados.

Tendo em vista o objeto de estudo da presente pesquisa, dedicaremos especial atenção à Meta 4do PNE 2014-2024 e sua repercussão tanto no Plano Estadual de Pernambuco quanto no Plano Municipal de Educação de Recife.

2. PLANOS DE EDUCAÇÃO NOS ENTES FEDERADOS: perspectivas de combate à desigualdade educacional

*Não me iludo. Tudo permanecerá do jeito que tem sido.
Transcorrendo, Transformando Tempo e espaço
navegando todos os sentidos.
Pães de Açúcar. Corcovados.
Fustigados pela chuva e pelo eterno vento.
Água mole, Pedra dura. Tanto bate que não restará
nem pensamento.
Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei.
Transformai as velhas formas do viver.
Ensinai-me, ó, Pai, o que eu ainda não sei
Mãe Senhora do Perpétuo, socorrei ...
(Música: Tempo Rei, Gilberto Gil)*

Refletindo sobre a situação do nosso país e do mundo, dominada por uma crise econômica e política, que reflete na forma de manifestação social e cultural hodierna, com dramáticas repercussões na vida dos sujeitos sociais e no ecossistema, principalmente, quando pensamos no futuro da humanidade, essa música de Gilberto Gil tomou eco para a reflexão que se segue como forma de alimentar a esperança na mudança que há de vir e transformar nossos sonhos em realidade.

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira seção, discutiremos sobre “o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: perspectivas e expectativas de implementação”, trazendo o contexto de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), numa abordagem descritiva dos fatos que o constituíram, assim como destacaremos alguns aspectos políticos e sociais que nortearam as definições da organização da educação brasileira para ser implementada num período de dez anos. Para esta seção contamos com a contribuição dos estudos de Abicalil (2014); Scheibe (2014); Cury (2010); Andrade (2014/2018); Moura (2018); Saviani (2014); Aguiar (2010); Gomes e Azevedo (2009); Dourado (2014); Azevedo (2014) e Duarte & Yannoulas (2017).

A segunda seção é dedicada a análise sobre “a Educação Especial no âmbito dos planos de educação nacional, estadual e municipal”, tendo como referência o art. 58 da LDBEN (BRASIL, 1996/2017), que é considerada nos planos pela Meta 4 (BRASIL, 2014). Neste sentido, tomaremos como referência a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como, os estudos de Carvalho (2018) e Lacerda e Kassir (2018), dentre outros, em que trataremos das implicações da Política de Educação Especial implementada através dos planos de educação como forma de

superação das desigualdades educacionais que atingem as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Na terceira seção refletiremos sobre a temática “Estratégias da Meta 4 do PNE 2014-2024; PPE/PE 2015-2025 e do PME/RECIFE-PE 2015-2025: algumas notas” com algumas ponderações acerca das estratégias estipuladas nos planos, enfatizando a repercussão da política da educação especial repercutida em vista da abordagem educacional para a educação especial. Para tanto, tomaremos a ideia do princípio da inclusão de todos, referendada pelo respeito à diversidade no reconhecimento das diferenças.

Por fim, trataremos sobre a “Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Lei nº 13.146/2015 e as garantias educacionais”, conforme a história da Educação Especial no Brasil, a partir da CF/1988, considerando as normas, decretos e leis instituídas até então, ressaltamos o artigo 27 da LBI reforçando o que assegura a Lei nacional e internacional sobre sistema educacional inclusivo.

2.1. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: perspectivas e expectativas de implementação

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência até 24 de junho de 2024, foi aprovado, sem vetos, pela Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014). O PNE 2014-2024 é constituído de dez diretrizes, 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias. O mesmo apresenta como objetivo central induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira, conforme destaca o documento Linha de Base do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015, p. 13).

Sob a ótica da universalização do direito à educação e da redução das desigualdades sociais, o novo Plano (PNE 2014-2024) busca responder demandas históricas e fundamentais ao desenvolvimento da Educação Nacional como: a instituição de um Sistema Nacional de Educação, contemplando todas as escolas públicas e privadas, dos municípios, estados e Distrito Federal; a valorização dos profissionais da educação, bem como uma atenção acurada à prioridade efetiva em investimentos públicos adicionais para a promoção da qualidade da educação (BRASIL, 2015).

A preparação para o PNE 2014-2024 foi iniciada pelo MEC ao longo de 2009, culminando na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). A realização da mesma deu-se no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. A CONAE/2010 constituiu-se,

portanto, em espaço social de discussão da educação brasileira, articulando os diferentes agentes institucionais, da sociedade civil e dos governos (federal, estaduais/DF e municipais), em prol da construção de um projeto e de um Sistema Nacional de Educação, como política de Estado⁷.

Como assegura a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009), o Sistema Nacional de Educação (SNE) tem a responsabilidade de articular a cooperação federativa entre os sistemas de educação instituídos no âmbito dos demais entes federados, assim como uma nova interação intersetorial e internacional das políticas públicas em cada esfera do governo, conforme o Art. 13 da Lei 13.005/2014. Por esta acepção constitucional, cada ente federado deve instituir sua lei própria até 2016. (ABICALIL, 2014, p. 250).

Abicalil (2014) justifica a imprescindibilidade da criação de instâncias de mediação entre os entes federados, tendo em vista as expectativas expressas no próprio texto do PNE (2014 - 2024). De acordo com o autor,

[...] a proposta de SNE – com relações democráticas – de planos (decenais) que contenham diretrizes, metas, estratégias e objetivos deve transformar-se em projetos de lei (municipais, estaduais e federal) de iniciativa do Poder Executivo. Com *status* de lei complementar, estará regulamentando o artigo 23 da Constituição Federal. Nela, as instâncias de cooperação interfederativa no âmbito da União (com representação tripartite) e no âmbito dos estados (com representação, no mínimo, bipartite entre o respectivo estado e os municípios em sua jurisdição) devem ser claramente instituídas com suas composições, atribuições e capacidade de normalização vinculante. [...] Os processos de delegação de poderes e de representação nos órgãos do sistema, no nível escolar, municipal, estadual e nacional, devem ser claramente definidos de modo a não gerar disputas de representação dos diversos segmentos envolvidos, com mandatos expressos e condições de cessação explícitas. (ABICALIL, 2014, p. 250-251).

Com efeito, o êxito do PNE (2014-2024) depende dessa articulação com o SNE e a implementação da sua regulamentação e normatização efetiva, de acordo com as necessidades educacionais evidenciadas por cada ente federado, na prerrogativa de atender a universalização da educação para todos e combater a desigualdade educacional. Por este prisma, apresenta a intenção e ideia de assegurar a qualidade da educação, para o desenvolvimento da sociedade, em que consideramos ainda a perspectiva que se prescreve

⁷Em decorrência da Conae (2010), foi aprovado o Fórum Nacional de Educação (FNE) como um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, tendo sido instituído devido uma reivindicação histórica da comunidade educacional. O Fórum Nacional de Educação, de caráter permanente, foi criado pela Portaria do Ministério da Educação de nº 1.407, e instituído por lei com a aprovação do Plano Nacional de Educação. (<http://fne.mec.gov.br>).

sobre o direito do exercício da educação por todos, como garantia de desenvolvimento social, humano, profissional e para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1988).

De acordo com Scheibe (2014), a Lei 13.005/2014, que institui o PNE 2014-2024, precisa ser implementada, mas também tensionada no sentido de uma educação cada vez mais democrática e de qualidade. Nesse sentido, faz-se necessária uma mobilização intensa e constante por parte dos sujeitos sociais aos quais se destinam as medidas contidas no plano, assim como dos órgãos e instituições que fizeram/fazem parte de alguma forma do mesmo, como agentes gestores, organizadores e implementadores.

Ressaltamos o Regime federativo do Brasil como um fundamento basilar para o funcionamento do Sistema Nacional de Educação, como prescreve a Lei 13.005/2014. Observa-se uma complexidade nessa proposição, dentre elas, o grande desafio de estabelecer as estratégias nacionais para superar as desigualdades sociais e regionais, estas, por sua vez, são identificadas pelas grandes disparidades nas diferenças de desenvolvimento econômico entre as regiões do País. Colabora com esse entendimento Cury (2010) ao analisar o seguinte:

Por isso, a investigação e a análise de políticas educacionais não podem se alhear das incumbências que esse regime impõe à União, aos estados, aos municípios e ao Distrito Federal com suas características diferenciais e com suas responsabilidades em matéria de políticas educacionais. Se a complexidade social de um país extremamente desigual nas suas múltiplas variáveis já impõe rigorosa vigilância ao pesquisador, deve-se acrescentar a essa complexificação o caráter federativo do Estado brasileiro. E, como se sabe, as diversidades regionais se cruzam com suas disparidades que continuam sendo de grande monta em nosso país. (CURY, 2010, p. 152).

Observa-se, dessa forma, o desafio de efetivação do federalismo pelo regime de colaboração, expressa na dificuldade de regulamentar as normas para a colaboração entre os entes federados, conforme estabelece o Artigo 214 da CF/1988 com o objetivo de:

Articular o Sistema Nacional de Educação (SNE) em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) em seus diversos níveis, etapas e modalidades. (BRASIL, 1988).

Deste modo, “ocorre que em face da pendência de regulamentação em lei complementar até hoje inexistente, o regime de colaboração entre sistemas não conhece regulação clara, objetiva, universal e válida para o território nacional”. (ANDRADE, 2014, p. 1080).

Assim, observamos que há uma preocupação de que este PNE não se torne como o anterior (2001-2010), uma vez que a literatura demonstra que este teve pouco impacto do ponto de vista da intervenção na área. (MOURA, 2018, p. 115). “A expectativa é que os estados, municípios e Distrito Federal se articulem para implementarem os seus planos de educação conforme as diretrizes, metas e estratégias do PNE 2014-2024 e tenham, na aliança com os entes federados, a mola mestra para a sua implantação”. (ANDRADE, 2018, p. 446).

Diante desta observação, vale salientar que o PNE 2014-2024 está no sexto ano de sua vigência, contextualizando as estratégias conforme a meta na qual estão inseridas, pode-se observar que os impactos na direção do avanço de alcance das referidas metas, considerando legislações e programas implementados pelos entes federados, evidenciam-se pouco operantes quanto ao foco do PNE 2014-2024. Esta situação justifica-se pela crise econômica e política que atingiu o país desde o ano de 2016.

Colabora com este entendimento o estudo “Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE” desenvolvido por Menezes e Souza (2018), em que concluíram como resultado deste estudo, que o monitoramento e a avaliação dos planos investigados demonstraram ser “quando muito, como instrumento técnico, de caráter normativo e gerencialista, desvestido do sentido político que conduz ações ao longo dos ciclos da política de planejamento da educação”. (MENEZES e SOUZA, 2018, p. 631).

Saviani (2014), referindo-se ao que faltou no PNE 2014-2024, chama a atenção para o seguinte:

As “faltas” no PNE decorreram da cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movidas mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela racionalidade inerente à ação planejada. [...] o PNE deixa a desejar em vários sentidos, começando pela concepção de fundo que, em lugar de seguir uma orientação de política de Estado, sob um caráter eminentemente público, traz a marca preocupante da promiscuidade com os interesses privados, além de se ancorar num conceito de qualidade equivocado, pois se baseia na avaliação de resultados por meio de provas padronizadas, aplicadas em massa, condicionando todo o desenvolvimento do ensino. (cf. SCHEIBE, 2014, p. 231 – 232).

Desta feita, destacamos os três aspectos que são evidenciados como dificuldades: a dificuldade de planejamento dos governos para responderem aos compromissos conferidos na legislação em vigor; a falta de referência e/ou de entendimento de política de Estado, de forma que venha a orientar a gestão da educação, na perspectiva de Sistema Nacional de Educação e a noção de qualidade associada ao modelo de serviço prestado, conforme a orientação do modo de produção capitalista pela orientação da corrente neoliberal.

Acrescentamos a esta assertiva explicitada por Saviani (2014), a questão de avaliação dos planos, por conseguinte, a forma de avaliação, em que tomamos como referência uma das

análises de Aguiar (2010) sobre a importância da avaliação dos planos, especificamente na análise que a mesma faz sobre o PNE 2001 – 2011, em que considera o seguinte:

[...] avaliar um plano desta natureza e magnitude significa adentrar no debate da política educacional e de seus determinantes, tendo presente o contexto do desenvolvimento do país e sabendo que o alcance dos seus objetivos e metas decorre dos resultados das lutas concretas entre grupos sociais com interesses distintos e diversos, que disputam a hegemonia nesse processo. (AGUIAR, 2010, p. 709).

Concordamos com a autora nos aspectos referentes à importância da avaliação das ações desenvolvidas a partir do PNE, considerando as implicações de se realizar uma avaliação diante das condições, como: ter ciência do contexto do desenvolvimento do país; das lutas entre os grupos envolvidos direta ou indiretamente a partir de interesses, disputas, perspectivas e intenções e também das disputas hegemônicas, caracterizadas pela força predominante de algum dos grupos que venha a ter mais influência sobre os pares.

Para Aguiar, na avaliação dos planos de educação se deve considerar que na ausência do cumprimento de metas, a União não pode ser exclusivamente, apontada como a instância responsável, mas também os estados, o Distrito federal e os municípios, todos corresponsáveis pelo compromisso com o Plano. Evidencia que, “o tipo de relação exercida entre os entes federados vai determinar as condições das metas serem ou não alcançadas” (AGUIAR, 2010, p. 709). Outra consideração importante é de “não descuidar-se ou negligenciar com a questão do problema das desigualdades educacionais, de forma que se possa estabelecer políticas articuladas e ações concertadas entre Estado e sociedade civil para garantir a todos o direito à educação de qualidade social”. (idem, 2010, p. 709).

Intencionando atender as expectativas do novo plano, trazemos alguns aspectos contidos no texto do PNE 2014-2024, que evidencia considerações importantes: 1) a apresentação do que é o PNE; 2) sobre o princípio de Estado destacado no mesmo; 3) a proposição do novo PNE sobre as formas de acompanhamento no desenvolvimento das políticas educacionais, na elaboração dos planos pelos entes federativos e no monitoramento das ações em vista dos avanços na área educacional; 4) a forma de participação pelo viés democrático e a finalidade de combater a desigualdade educacional, destacando como se expressa no texto.

1) O que é o PNE 2014-2024 na apresentação feita pelo documento Linha de Base do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015, p. 11):

[...] constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade.

2) Sobre o princípio de Estado destacado no mesmo; destacamos o que ressalta o documento emitido pela Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e Informação – Cedi:

[...] é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. [...] O PNE não é vinculado, a não ser por analogia, ao planejamento da ordem econômica. Trata-se de referência para o planejamento de um setor da ordem social – o setor educacional – para o qual assume caráter de norma supra ordenadora, em consonância, mas não subordinada, a planos plurianuais. Esse parece ser o entendimento compatível com a EC nº 59/2009, uma vez que o PNE, plano decenal, conviverá com três PPAs (MARTINS, 2010). A visão processual do planejamento reflete no entendimento de sua execução, já que não pode ser visto como um produto que congela a realidade. Daí a previsão, na Lei nº 13.005/2014, art. 5º, de que a execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por quatro instâncias:

- I – Ministério da Educação (MEC);
- II – Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III – Conselho Nacional de Educação (CNE);
- IV – Fórum Nacional de Educação.

Por esta proposição enunciativa, observamos o princípio de Estado destacado no texto do PNE, o qual é que “é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor”. Confirmando o que confere a Carta Magna sobre o Estado democrático de direito. Colabora com essa perspectiva a análise de Gomes e Azevedo (2009), a saber:

Esse referencial normativo, lembramos, atribui ao Estado o papel de guardião da sociedade. Sendo assim, o Estado “*gendarme*” é o árbitro e fiador da ordem social, por meio da garantia do cumprimento da lei, da defesa e controle dos territórios dos Estados nação concernentes, e, ainda, pela garantia do usufruto de um patamar mínimo de educação por parte de todos. Então, quando se afirma que os agentes são portadores de uma determinada racionalidade, tal afirmativa é fundamentada na concepção de Estado advogada pelo liberalismo clássico, e, também, contemporaneamente, pela sua versão renovada, o neoliberalismo, que rediz o discurso do Estado de direito. (GOMES & AZEVEDO, 2009, p. 97-98).

Conforme esta concepção de Estado, que é a concebida pelo Estado Brasileiro, vale ressaltar a análise de Gomes e Azevedo (2009), cuja reflexão apontamos como referência para

este estudo, pois converge para a noção de Estado de que tomamos como referência, assim como é a referência concebida pelo sistema político em vigência, o campo de ação do Estado por meio das políticas públicas em andamento, sob o princípio de Estado Democrático de Direito.

3) A proposição do novo PNE sobre as formas de acompanhamento no desenvolvimento das políticas educacionais, na elaboração dos planos pelos entes federativos e no monitoramento das ações em vista dos avanços na área educacional são evidenciadas pelo que institui o artigo 5º da Lei nº 13.005/2014:

[...] o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por quatro instâncias:

I – Ministério da Educação (MEC);

II – Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III – Conselho Nacional de Educação (CNE);

IV – Fórum Nacional de Educação.

A essas instâncias cabe analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas, assim como a revisão do percentual de investimento público em educação. Ainda no art. 5º, § 3º, há a previsão expressa de que a meta progressiva do investimento público em educação (Meta 20) será avaliada no quarto ano de vigência do PNE e poderá ser ampliada por meio de lei para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas. Assim, a partir de avaliações e do monitoramento, o PNE pode ser atualizado para enfrentar desafios que surjam durante o percurso de sua execução. A sustentação do plano, considerando a natureza política do processo de planejamento, dá-se a partir do apoio dos atores envolvidos.

Além dessas instâncias, cabe ao Instituto Nacional de Pesquisa – Anísio Teixeira – INEP – realizar o acompanhamento do PNE, conforme estabelece o Decreto Nº 6.317/2007 o INEP tem a competência de planejar, coordenar e contribuir com o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, assim como subsidiar na elaboração de políticas na área de educação. Outra medida corresponde à realização de diagnósticos com base nos indicadores e nas avaliações da educação básica e superior. Dentre essas competências, destaca-se o compromisso de publicar, a cada dois anos, uma análise sobre o andamento do PNE, no que diz respeito a evolução e cumprimento das metas em todos os entes federados.

4) A forma de participação pelo viés democrático e a finalidade de combater a desigualdade educacional, destacando como se expressa no texto sobre os atores que fizeram parte da elaboração do mesmo, consta que durante a elaboração do primeiro PNE (1991-2001), as discussões envolveram o governo federal, os parlamentares e os “interlocutores

prioritários” – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

O processo do segundo PNE 2014-2024 seguiu esse padrão de discussão e mobilização. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, mais uma vez, constituiu um submovimento – o “PNE pra valer!”. Outros atores ocuparam esse cenário, como o movimento Todos pela Educação, fundado em 2008, e a Fineduca, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, fundada em 2011.

O segmento privado também constituiu suas redes: em 2008, Abmes, Anup, Abrafi, Anaceu e Semesp criaram o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. E os interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto fundaram sua própria associação, a Abraes.

Em dezembro de 2010, em decorrência de deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae), foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE), espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, instituído pela Lei do PNE e composto por 35 entidades, muitas das quais aqui mencionadas.

Em suma, diversos segmentos, com velhos e novos atores, frequentemente com visões, interesses e propostas distintas e conflitantes, passaram a se preocupar com uma participação mais qualificada nos debates e na proposição de políticas educacionais (Ver apêndice II).

Um dos grandes avanços deste PNE, como já citamos no início do texto, é o cumprimento da Emenda Constitucional Nº 59 de 2009 que aprova a instituição do Sistema Nacional de Educação como base para o PNE. Cabe realçar a necessidade de vinculação de novos recursos e do aumento dos percentuais já destinados à educação pela constituição Federal. (SCHEIBE, 2014, p. 239). Em resposta a essa proposição, Dourado (2014) esclarece que,

[...] o financiamento é importantíssimo para o PNE. [...] Um dos aspectos fundamentais que identificamos para a não efetivação do Plano Nacional/2001 foram os vetos no financiamento. No novo plano, [...] sobretudo na meta 20, que traz a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir no mínimo, um patamar de 7% do PIB no quinto ano de sua vigência e, no mínimo 10% do PIB ao final do decênio em 2024. (DOURADO, 2014, p. 241).

Em suma, é pertinente a questão do financiamento da educação configurada como uma meta, a Meta 20, porque através desta proposição espera-se alcançar as outras 19 metas do PNE 2014-2024, considerando o princípio da participação democrática expresso na meta 19. Diante disso, a ressalva dos pesquisadores/as e educadores/as é para a grande disputa em

torno do fundo público para a regulamentação do PNE, exigindo uma forte e permanente mobilização da sociedade em vista da mesma.

Além disso, em vista das metas e estratégias do novo PNE, um grande desafio para os entes federados é atender a demanda da estratégia 20, que determina a aprovação, no prazo de um ano, da Lei de Responsabilidade Educacional, em vista da dinâmica da Lei de Responsabilidade Fiscal, intimando que se faça o planejamento dos gastos com o pessoal de educação. Essa questão, ressoa como uma barreira diante da cultura de planejamento pelos órgãos governamentais. Podendo vir a ser um grande problema para a regulamentação do Sistema Nacional de Educação. Diante desse risco, chamamos a atenção para a prerrogativa de Saviani:

Esse risco é grande, pois a ideia que tende a prevalecer é tornar a Lei de Responsabilidade Fiscal como referência para a elaboração da Lei de Responsabilidade Educacional, o que, aliás, corresponde às pressões do mercado com as quais estão alinhadas as entidades privadas no campo da educação e que vêm exercendo uma influência cada vez maior na formulação da política educacional tendo, à testa, o Movimento “Todos pela Educação”. (SAVIANI, 2014, p. 246).

Ou seja, o financiamento da educação é um instrumento que constitui a mola promissora do PNE na expectativa de sua efetivação e implementação. O cumprimento das metas exige a regulamentação do financiamento em vista da superação das desigualdades educacionais. Assim como ressalta Azevedo (2014),

[...] o exame do novo PNE, considerando-o como resultante de um processo que incorpora a história, permite-nos afirmar da sua evolução na perspectiva do alcance de um outro padrão de qualidade da educação básica. Não obstante, são muitas as fragilidades que precisam ser superadas, tendo em vista a sua efetivação. (AZEVEDO, 2014, p. 276).

Contemplando esse horizonte no contexto histórico, é mister evidenciar o formato de governo instalado a partir de 31 de agosto de 2016, seguido pelas eleições de 2018 e o novo presidente que passa a exercer a chefia do poder executivo do país a partir do dia 1º de janeiro de 2019, contando com a colaboração do poder judiciário elitista e do Congresso comprometido com a privatização e com o capital internacional.

Diante de tal cenário, consideramos pertinente destacar a seguinte fala de Duarte e Yannoulas (2017):

Sob a égide da democracia, que desmorona em função do golpe branco que substitui o governo eleito em 2014 pelo voto popular, travestido de impeachment e fruto da articulação nefasta do poder judiciário elitista com um Congresso privatista e comprometido com o capital internacional. Esses dois poderes articulados rompem o equilíbrio dos três poderes e fazem assumir a presidência um governo ilegítimo que caminha a passos largos e em velocidade extraordinária no sentido de cercear os direitos dos/as trabalhadores/as brasileiros/as, mercantilizar e privatizar direitos sociais e conceder o fundo público brasileiro ao capitalismo internacional rentista, que

hoje domina a relação hierárquica que subordina os países periféricos aos centrais. (DUARTE & YANNOULAS, 2017, p. 155-156).

Em decorrência desse contexto político, observa-se de que forma as metas do PNE 2014-2024 podem corresponder ao que se pretende alcançar até o ano de 2024. Contextualizando com a nova formação política nacional iniciada em janeiro de 2019, com ações que representam grande ameaça à continuidade do PNE, com a implantação de políticas educacionais que vão na contramão do mesmo, configurando-se num verdadeiro desmonte da educação.

No PNE 2014-2024, uma das metas direcionadas para a redução das desigualdades e para a valorização da diversidade, abordando o caráter da inclusão na educação é a Meta 4, que consta da seguinte redação:

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

Evidenciamos que esta meta é relacionada à modalidade de educação denominada, Educação Especial, sob o prisma da orientação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2009). Em decorrência do movimento pela inclusão, à nível nacional e internacional na educação especial, a terminologia educação especial é, usualmente, nomeada como educação inclusiva.

Adiante, vamos apresentar uma breve explanação sobre as possíveis repercussões da política de Educação Especial a partir das ações planejadas pelo PNE 2014-2024, Lei N. 13.005/2014; PEE/PE 2015 – 2025, Lei, N. 15.533/2015 e pelo PME (Recife-PE) 2015-2025, Lei N. 18.147/2015.

2.2. A Educação Especial no âmbito dos planos de educação nacional, estadual e municipal

A Educação Especial, conferida pela LDBEN/1996, expressa no Artigo 58, como “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), é tratada no PNE 2014-2024 como Meta 4, assim como

nos Planos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Tendo em vista a orientação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) influenciada pela ideia de uma educação de qualidade para todos, em que por esta ideia de “todos”, as pessoas com deficiência passaram a ser consideradas nas políticas públicas e o termo *inclusão* passou a ser associado a *Educação Especial*.

Desta forma, temos no PNE 2014-2024 e nos Planos dos entes federados a Meta 4, intitulada *Educação Especial/Inclusiva*. A redação da Meta 4 do PNE durante a Conae 2010, conforme consta na literatura, foi alvo de muitas discussões em torno do termo “preferencialmente na rede regular de ensino” e da manutenção “das classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”; assim como o entendimento de ‘sistema educacional inclusivo’, tendo em vista, a perspectiva do princípio da inclusão, pela superação de qualquer forma de ensino que condicione a pessoa com deficiência a um ambiente segregado. (CARVALHO, 2018, p. 88 e 90).

Com relação ao texto que compõe a redação da Meta 4, o Plano Estadual de Educação de Pernambuco – PE – PEE/PE 2015-2025 é semelhante ao PNE 2014-2024, enquanto que a redação da Meta 4 do PME/Recife-PE 2015-2025 consta de duas situações que o diferencia dos demais, como o acréscimo do termo: “em colaboração com o Estado” e a supressão da expressão “de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

Para melhor visualização, apresentamos o quadro abaixo com o que estabelece a Meta 4 de cada ente federado citado:

Quadro 01: Meta 4 dos Planos de Educação Nacional; Estadual / Pernambuco e Municipal/ Recife		
PNE 2014-2024 – Lei, N. 13.005/2014	PEE/PE 2015 – 2025, Lei, N. 15.533/2015	PME/Recife 2015-2025 Lei, N. 18.147/2015
universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	universalizar, em colaboração com o Estado, o acesso para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.

As ações voltadas para a redução das desigualdades e a valorização da diversidade, apresentada na Meta 4, são acompanhadas pelo monitoramento do Documento Linha de Base do PNE 2014-2024 - Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP – sob as condições de dois indicadores 4A e 4B. O indicador 4A refere-se ao percentual de estudantes com deficiência, TGD e altas habilidade ou superdotação de 4 a 17 anos que frequentam a escola, qualquer escola. O indicador 4B é voltado para identificar o percentual de matrículas do mesmo público do indicador 4A que estão em classes comuns do ensino regular da educação básica. (LACERDA & KASSAR, 2018, p. 19).

Conforme a análise das autoras Lacerda e Kassar (2018), observamos que, pela prerrogativa do que consta na Meta 4 e o que apresenta na forma de acompanhamento da mesma, sobressai-se os termos *universalizar o acesso* e o verbo *garantir*, por esta redação a expectativa é de uma maior otimização e avanço nas políticas voltadas para o público alvo da Educação Especial. Contudo, a acepção que respalda o trabalho do INEP pelos dois indicadores 4A e 4B deixa lacunas que tendem a aderir a concepções ambíguas na implementação das políticas da Educação Especial/Inclusiva.

Chama a nossa atenção, quando indica como pressuposto o indicativo relativo ao percentual de educandos/as de 4 a 17 anos que frequentam a escola, qualquer escola; e o outro indicativo que vai numa direção semelhante, diferenciando-se em apresentar o indicativo do percentual dos referidos estudantes que frequentam a escola regular em classe comum. Dessa maneira, a questão em pauta é de que forma esse dois indicativos correspondem, principalmente, ao que se propõe na *III diretriz* do PNE sobre a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de

discriminação, assim como, o que estabelece a *X diretriz* do referido PNE, que traz a questão da promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nestes termos, o princípio da inclusão não confere ao que está exposto nas diretrizes, quando se volta para o percentual de matrícula, que evidencia uma constatação quantitativa, tão importante quanto o que se almeja para fins da meta 4 e suas estratégias, mas contudo, não é suficiente para responder as demandas referentes às estratégias da Meta 4 nos Planos de educação, partindo das 19 estratégias do Plano Nacional de Educação, assim como das estratégias da meta 4 nos planos dos entes federados.

Desse modo, sublinhamos os dois indicativos e sua eficácia no acompanhamento para monitorar a implementação da Meta 4, a partir dos propositivos: *universalização do acesso* da educação para a população de 4 a 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação e a *garantia* de sistema inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O sistema inclusivo sugere a abrangência do SNE articulado pelo regime de colaboração da união com entes federados, concebendo a ideia de uma articulação das estratégias do PNE. As salas de recursos multifuncionais, por sua vez, constam de um programa instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Através deste programa PDE, os sistemas de ensino, (comprometidos com a organização da política de educação de todos os entes federados) recebem apoio técnico e financeiro para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Os objetivos do Programa Salas de Recursos Multifuncionais são:

- Apoiar a organização da educação especial inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (BRASIL/MEC/SEESP, 2010, p. 9).

Destacamos no segundo objetivo, como aspecto relevante, assegurar o pleno acesso ao ensino regular em igualdade de condições, o que, ao nosso vê engloba o direito ao exercício da educação conforme as exigências da Constituição. E o terceiro objetivo evidencia a melhoria das escolas regulares da rede pública de ensino assumindo o compromisso de

disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, o que sugere, pela condição do programa, uma política pública, que tem sua efetivação na ação do Estado.

Desse modo, o Programa Salas de Recursos Multifuncionais, consta de uma política de educação e como tal, abrangente a todo sistema educacional. Compreendemos que a mesma inter-relaciona com todas as redes e níveis de ensino. Portanto, a organização escolar do ensino, em todos os níveis, é instigada a implementar adequações, ou seja, a modificar o modo de realizar o ensino e de organizar o espaço escolar para atender a todos os estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Outro aspecto da Meta 4 é a *garantia* de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, que entendemos como forma de alcançar a todas as demandas do público alvo da Educação Especial. Contudo, trazemos o seguinte questionamento com base em outros estudos sobre esta perspectiva, em que concordamos ao apresentar a preocupação de que tal garantia não se configure ou retome práticas segregacionistas, opondo-se ao princípio da inclusão como defendemos.

Os indicadores 4A e 4B do Documento Linha de Base do PNE 2014-2025 (BRASIL, 2015) para avaliar o desenvolvimento da Meta 4 do PNE, conforme ressaltam Lacerda e Kassar (2018) apresentam a fragilidade por voltar-se somente para o aspecto quantitativo, uma vez que considerando a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação não consiste somente em garantir a matrícula dos educandos da educação especial, mas também avaliar como estão sendo implementadas o conjunto de ações consideradas na legislação brasileira, particularmente, neste contexto, as estratégias estipuladas nos planos.

De acordo com os autores,

[...] uma avaliação para aferir a qualidade da educação para o público alvo da Educação Especial poderia se dar com base em indicadores de qualidade do *acesso* a escolarização (distorção idade/série; percentual de matrículas em todos os níveis de ensino; percentual de matrícula nas diferentes deficiências; relação de matrícula em todos os níveis de escolaridade; relação de equivalência entre as variáveis raça/sexo/nível socioeconômico para Educação Especial; número de alunos que frequentam o AEE) e indicadores de qualidade em relação à *permanência* (número de famílias que receberam apoio; percentual de alfabetização desse público específico; percentual de formação de professores na área da EE; movimentação de vagas de AEE; número de atividades de co-ensino (parcerias entre profissionais implicados no atendimento destes alunos). (LACERDA & KASSAR, 2018, p. 20).

Segundo a afirmação dada, a sugestão mais viável para aferir a qualidade educacional do público alvo da Educação Especial, seria com base em indicadores de qualidade que provesse o acesso a escolarização e em indicadores de qualidade em relação à *permanência*.

Por estas duas proposições reclama-se o desenvolvimento do Atendimento Educacional para pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação preferencialmente na rede regular de ensino, em classes comuns, pela implementação de políticas públicas de educação na perspectiva da educação inclusiva, conferindo acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas de ensino regular, promovendo a superação da discriminação, do preconceito e da segregação.

Carvalho (2018) colabora com este entendimento, acrescentando a seguinte consideração:

Para a implantação de políticas públicas inclusivas, penso que todas as estratégias da Meta 4 do PNE 2014-2024 precisam estar claras e consensuais. Do Contrário, cada localidade brasileira estará com um sistema próprio, aumentando os níveis de desigualdades na oferta educacional para um segmento expressivo da nossa população. (CARVALHO, 2018, p. 90).

Sendo assim, a perspectiva é de que haja uma articulação nacional pela educação de forma que a inclusão não se relaciona somente à educação especial, mas também como forma de atender as necessidades educacionais de todos os brasileiros, garantindo a superação das desigualdades educacionais, reconhecendo o contexto das desigualdades sociais e econômicas entre as regiões do país, assim como, o problema da pobreza que atinge mais de 13 milhões de brasileiros que sobrevivem com R\$ 145,00 (cento e quarenta e cinco reais) por mês, segundo relatório da ONU/2019.

E quanto aos estudantes da Educação Especial, que sejam superadas as barreiras que impedem o acesso ao exercício do direito à educação, dentre outros direitos, pela implantação e acompanhamento do PNE 2014-2024, suas metas e estratégias.

2.3.Estratégias da Meta 4 do PNE 2014-2024; PEE/PE 2015-2025 e do PME 2015-2025 do Recife – algumas notas

As estratégias da Meta 4 nos planos de educação, com vigência para dez anos, foram elaboradas em conformidade com as exigências da Educação Especial, embasadas na LDB/1996 em vigor, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a LBI/2015, como epicentros relevantes no cumprimento da Constituição Federativa de 1988 em vigor e do Estado Democrático de Direito em que é creditado nosso País. Trataremos desta questão, tendo em vista, a realidade brasileira, do final da década de 2010 e início de década de 2020, contextualizando a política de educação para pessoas com deficiência sob os parâmetros do sistema político do país, ancorado no modelo neoliberal.

Portanto, destacaremos as estratégias da Meta 4 dos planos dos entes federados o Estado de Pernambuco e o Município, partindo das 19 estratégias do PNE 2014-2024.

Como já mencionamos anteriormente, a redação da Meta 4 dos três planos de educação Nacional, Estadual de Pernambuco e Municipal de Recife, constam do seguinte texto: *universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados*. Em que sublinhamos que, no Plano Municipal de Educação de Recife esta redação se diferencia pela retirada da parte textual que ressalta “*de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados*”.

A supressão destes serviços educacionais no enunciado da Meta 4, leva-nos ao entendimento de que os mesmos correspondem às estratégias, compondo o conjunto de ações para alcançar o que se propõe na referida meta, que é voltada para o público alvo da Educação Especial. Consta-se nas estratégias 4.3 e 4.5 o modo de conceber as salas de recursos multifuncionais no município, assim como a estratégia 4.26 que apresenta parcerias com instituições especializadas, presumindo-se, portanto, contemplar o bloco ‘classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados’. Enfim, compreendemos que, por esta feita, os termos suprimidos fazem parte do conjunto de ações desenvolvidas e implementadas no município através das estratégias.

As ponderações possíveis acerca dessas estratégias remeterão para a reflexão sobre qual concepção de política da educação especial se repercute mais na implementação das estratégias da meta 4, apoiando-se em dois eixos:

1) uma abordagem educacional para a educação especial, cujas políticas públicas refletem as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, considerando a diversidade e especificidade de cada deficiência e de cada sujeito, em contraposição às ações tradicionais que colaboram com gestão de práticas educacionais que tomam como referência o modelo médico-psicológico (segregacionista, excludente e discriminatório).

2) Uma crítica à homogeneização da escola regular, na defesa de uma política de educação fundamentada na verdadeira democracia, pela efetiva implementação do princípio da inclusão de todos, referendada pelo respeito à diversidade no reconhecimento das diferenças.

Destacaremos as estratégias dos planos de educação aqui explicitadas, começando pelas 19 estratégias do PNE 2014-2024, Lei Nº 13.005/2014, que, de forma sumária, constam de medidas como:

- *garantir matrículas e contabilizá-las em vista do atendimento pelo FUNDEB;*
- *oferecer o atendimento educacional especializado complementar e suplementar e a proposta de educação especial com atuação exclusiva na modalidade;*
- *implantar salas de recursos multifuncionais;*
- *fomentar a formação continuada de professores/as para o atendimento educacional especializado;*
- *incentivar a pesquisa articulada com instituições acadêmicas;*
- *desenvolver modelos de atendimento de educação especial para a educação de jovens e adultos (EJA);*
- *realizar parcerias com outras instituições públicas ou privadas que sejam conveniadas com o setor público para ampliar o atendimento educacional especial sob vários aspectos.*

A primeira estratégia (4.1) do PNE/2014 trata da exigência de contabilizar as matrículas de estudantes efetuadas nas escolas da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, com a finalidade de repassar os dados para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Consideramos essa orientação pertinente para que a escola tenha condições de atender as necessidades educacionais diferenciadas na sala de aula regular dessa população, proporcionando investimento, porém no texto não esclarece como esses investimentos vão ser direcionados à escola, sob que condições o atendimento especializado complementar e suplementar serão desenvolvidos.

Quanto à infraestrutura das escolas que investimentos serão feitos para proporcionar uma escola adaptada, corroborando com as perspectivas da inclusão social sobre o acesso por espaços adaptados. Então, é uma estratégia que pode gerar várias interpretações, variando de concepção sobre o tipo de atendimento complementar e suplementar e que plano de ação desenvolver para prover esses investimentos.

A segunda estratégia, convoca para dar atenção também a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, se apresenta dissonante com o texto da referida meta que se reporta para o atendimento da população de 4 a 17 anos e exclui essa faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos.

A garantia de salas de recursos multifuncionais com atendimento especializado por profissionais especializados em todas as escolas: urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas se apresenta como a terceira estratégia.

Com relação à sala de recursos multifuncionais, a quarta estratégia se refere novamente para mencionar a sujeição de serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar. Garantir as salas de recursos multifuncionais para todas as escolas nesses termos pressupõe uma transformação da escola e é de grande valia para o processo de inclusão.

Nesta direção, observamos a proposição “complementar ou suplementar” conferidas a função do serviço em SRMs, como apoio ao processo de inclusão dos (as) educandos (as) com NEE, que podem sugerir várias interpretações, principalmente em vista da garantia de um sistema educacional inclusivo que contemple a diversidade e pluralidade social.

A quinta estratégia, estimula a criação de centros de pesquisas multidisciplinares que sirvam de apoio para o trabalho pedagógico docente junto aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No que diz respeito à estratégia seis, se reporta a exigência de garantir a acessibilidade arquitetônica nas instituições públicas, assim como a oferta de transporte acessível, a disponibilização de material didático próprio e recursos de tecnologia assistiva.

Na sétima estratégia retoma a garantia do art. 22 do Decreto n. 5.626/2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

As estratégias seguintes seguem da seguinte forma: garantir a oferta dessa educação no ensino regular; fortalecer o acompanhamento dessa política na escola com a colaboração das famílias e dos órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

Com relação à estratégia 10 e 11, o foco é incentivar pesquisas que possam contribuir tanto no desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos adequados as necessidades de aprendizagem dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades ou superdotação como pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais. Estas se relacionam também com o que se prescreve na estratégia 5.

A estratégia 12, se relaciona com que diz a estratégia 4 com a prescrição de promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, focando para a educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

A estratégia 13, se refere ao poio na ampliação das equipes de profissionais para essa modalidade de educação, garantindo a oferta de professores (as), profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

A estratégia 14, de cunho mais avaliativa da efetivação da meta, já prescreve a apresentação de indicadores de qualidade como resultado do desenvolvimento das estratégias nas escolas, como uma forma de monitoramento e acompanhamento tendo em vista a garantia de efetivação.

A estratégia 15, se compromete a partir do próprio MEC, se articular com órgãos de pesquisas para obter informações detalhadas sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos.

Quanto à formação docente com teorias da aprendizagem que contemplem essa população, a estratégia 16 garante a inclusão desses estudos nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós graduação.

No que diz respeito às estratégias, 17,18 e 19 respectivamente, elas trazem em comum a questão das parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral (estratégia 17); ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários (estratégia 18) e, tendo em vista favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo (estratégia 19).

Quanto ao Plano Municipal de Educação de Recife-PE, (PME) 2015-2025, Lei Nº 18.147/2015, a Meta 4 contém 27 estratégias. São ações planejadas para responder as

necessidades dos/as educandos/as com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, ações estas desdobradas em políticas de educação especial como: a 1ª que trata de ampliar o número de matrículas; a 2 e a 4 que trazem em comum promover a formação continuada de professores(as); as estratégias 3 e 5 que destacam as Salas de Recursos Multifuncionais como uma ação relevante; a estratégia 6 que ressalta ampliar o atendimento educacional nos Núcleos de Apoio Especializado da Secretaria de Educação do Recife, uma ação que chama atenção como peculiar deste município.

A estratégia 7, realiza o mapeamento em vista de estimulação precoce. A estratégia 8, trata da criação de centros multidisciplinares por Região Político Administrativa - RPA, para apoio, pesquisa e assessoria. A estratégia 9 trata de ofertar Educação de Jovens e Adultos – EJA durante o dia. A estratégia 10 trata de ampliar a oferta do transporte escolar. A estratégia 11 trata de cooperar com o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas. A estratégia 12 trata de ampliar a oferta de salas regulares bilíngues.

As estratégias 13 e 14 se relacionam no que confere fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar. Na estratégia 15 é relevante porque proporciona o acesso a educação profissionalizante. A estratégia 16 contempla a estratégia primeira, quando trata de ampliar o acesso à educação básica.

A Estratégia 17, trata de ações que são contempladas pelas estratégias 3 e 5, nesse sentido é reforçada com a ação de fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva. Sob esta perspectiva observa-se as estratégias 18 e 27 que tratam de livros e material didático específico. Na estratégia 19 é relevante quanto ao estímulo a habilidades esportivas. A estratégia 20 verifica sobre mapear as escolas que falta acessibilidade tátil e tem relação com a estratégia 11, que trata de cooperar com o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas.

A estratégia 21 trata de uma dupla ação colaborar com órgãos de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento na educação de jovens e adultos, se relacionando com a estratégia 9. A estratégia 22 traz a implantação de classes hospitalares. A 23, trata de disponibilizar o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial para prestar auxílio individualizado. A estratégia 24 diz respeito sobre colaborar com a definição de indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão. A estratégia 25 tem uma dimensão além da ação municipal, em vista da formação

de nível superior para que contemple essa modalidade educacional. A estratégia 26 trata das parcerias com instituições especializadas.

Em consonância com as estratégias do PME 2015-2025 do Recife constam de documentos que fundamentam a política educacional do referido município anterior ao plano como a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife/2012; a Política de Educação Especial da Rede Municipal do Recife (2006); a Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 18.117/2015; a Lei Orgânica do Recife/2008; as Normas Prescritivas nº 03/2015, nº 04/2015, nº 07/2015, na Rede Municipal do Recife para estudantes com deficiência, nº 10/2015; e, o Decreto nº 28.587/15.

2.4. Lei Brasileira de Inclusão – LBI – Lei N. 13.146/2015 e as garantias educacionais

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI – Lei Nº 13.146/2015, também concebida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, trata do direito à educação para as pessoas com deficiência pela perspectiva inclusiva. A LBI/2015 apresenta, como base ideológica, as orientações contidas no Documento das Nações Unidas – ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Contudo, nota-se que há uma identificação e transcrição dos textos legais internacionais e nacionais sobre o direito a educação inclusiva para pessoas com deficiência.

De acordo com Gabrilli, relatora da LBI/2015 na Câmara dos Deputados, o projeto para implantar o projeto que resultou nesta lei teve início em 2002, com o lema “Nada sobre nós sem nós”. Destacamos o protagonismo e a autonomia dos movimentos sociais das pessoas com deficiência presentes na luta por seus direitos, apresentando suas demandas nos direitos humanos nos países em que atuam e na ONU utilizando o lema “nada sem nós, sobre nós”, a partir do final da década de 1970, assim como a eclosão de vários movimentos sociais em prol dos direitos humanos em vários lugares do país e do mundo. (CORDEIRO, 2007).

De acordo com Maior (2018), foi devida a pressão exercida pelos grupos de pessoas com deficiência e instituições de apoio dos mesmos, que em 1976, a ONU proclamou o ano de 1981 como ‘o Ano Internacional da Pessoa Deficiente’, com o lema “igualdade e plena participação”. Nota-se que, a partir desta, a busca por autonomia e direitos sociais passaram a fazer parte da pauta de lutas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, assim como a defesa do modelo social da deficiência, apresentando “a diferenciação entre associações para o atendimento e tratamento (modelo biomédico) e as organizações de pessoas com deficiência, autodefensoras de suas ideias e demandas (modelo social da deficiência)”. (MAIOR, 2018, p. 112).

Sassaki (2011) destaca alguns fatos históricos importantes do movimento social de pessoas com deficiência em defesa de seus direitos pela utilização deste lema “Nada sobre nós, sem nós”, tomamos como exemplo, a organização não governamental Pessoas com Deficiência da África do Sul (Disabled People South Africa – DPSA), fundada em 1984 e que passou a utilizar este lema em 1986, constando, segundo o autor, como a primeira instituição a oficializar o referido lema, assim como o Congresso Europeu sobre Deficiência em Madri, que resulta na Declaração de Madri, de 23 de março de 2002, constando como o primeiro documento internacional a utilizar a expressão “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência”, fazendo referencia explícita ao lema “Nada sobre nós, sem nós”.

Por este viés do protagonismo das pessoas com deficiência nas lutas sociais em defesa dos direitos humanos, os direitos sociais das pessoas com deficiência passaram a ser considerada na legislação dos países. No Brasil, além da Constituição Federativa do Brasil de 1988, um passo importante foi a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.

O texto que compõe a lei foi, portanto, resultado de um trabalho coletivo que contou com a participação popular. A trajetória de discussão e disputas até a aprovação da LBI foi longa. O texto foi apresentado pela primeira vez em 2002, pelo Deputado Paulo Paim, na Câmara dos Deputados. De julho de 2013 a janeiro de 2014 o texto do projeto de lei foi colocado a disposição do público através de consultas e audiências públicas realizadas para recolherem sugestões da população de todo Brasil. Em fim, em 2015, o texto substitutivo da autoria da relatora a Deputada Mara Gabrilli é aprovado na Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal, tendo como relator o Senador Romário. E, finalmente, no dia 06 de julho de 2015 é sancionada a Lei Nº 13. 145 pela presidenta da República Dilma Rouseff.

A LBI/2015 traz uma importante consideração que reforça o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência no acesso aos direitos sociais com igualdade de oportunidades e disponibilização de condições de acesso através de políticas públicas que tem na organização do Estado Democrático de direito as condições de fazer cumprir lei. Desta forma, apresentamos o artigo primeiro desta lei, que traz a seguinte redação:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015).

Como vemos, o texto sobre outros textos legais precedentes e traz novamente as reivindicações por garantias de direitos sociais. Nestes termos, recorreremos ainda ao que é evidenciado no parágrafo único deste artigo de lei:

Paragrafo único: Esta Lei tem como base a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, retificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de vigência no plano interno. (BRASIL, 2015).

Assim sendo, o paragrafo único deste artigo da LBI recorre ao que foi assumido na política brasileira a partir da Constituição de 1988, reafirmando direitos assegurados há 37 anos. Nesta direção, de reconhecimento legal dos direitos da pessoa com deficiência, abordamos, especificamente os artigos 27, 28 e 30 da LBI que se direcionam para o direito à educação. Assim temos:

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

Conforme observamos na história da Educação Especial no Brasil, tomando como marco legal a Constituição de 1988, o artigo 27 da LBI/2015 considera o que vêm apresentando as normas, decretos e leis instituídas até então. Diante disto, recorreremos ao que pontua Carvalho sobre o fato de contarmos com um texto legislativo, que como os demais, pode gerar múltiplas interpretações à respeito do entendimento sobre sistema educacional inclusivo, pensando na noção de ser, de fato, inclusivo na aprendizagem e na participação, por isso, faz-se necessário questionar sobre *os melhores espaços e tempos educativos que propiciam o desejado desenvolvimento máximo*. (CARVALHO, 2018, p. 91).

O Artigo 27 da LBI/2015 consta do parágrafo único que evidencia o dever do Estado, da família e da sociedade como responsáveis pela garantia desse direito educacional. Correspondendo, dessa forma, ao que assegura o artigo 205 da CF/1988 sobre o direito à educação e o artigo 208 – CF/1988, que na terceira meta enfatiza, especificamente, o direito a educação para as pessoas portadoras de deficiência.

Quanto ao artigo 28 da LBI/2015, o mesmo traz as incumbências do poder público para o desenvolvimento da educação para as pessoas com deficiência sob os seguintes termos:

criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. O disposto nos dezoito incisos, são 18(dezoito) ações que precisam ser criadas, desenvolvidas, implementadas, incentivadas, acompanhadas e avaliadas pelo poder público. Então, constata-se a responsabilidade e o compromisso do poder público, na demanda das exigências, para com a implantação de medidas efetivas na política educacional brasileira para atender as necessidades do público alvo da educação especial.

Além das 18 ações que compõe o artigo 28 da LBI/2015, mais dois parágrafos oferecem normatizações e regulamentações quanto à forma de proceder com a educação para pessoas com deficiência, como § 1º sobre o que cabe às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, que também devem seguir as mesmas orientações, com algumas ressalvas para os incisos IV e VI, o inciso IV sobre a oferta de educação bilíngue, do ensino em Libras e inciso VI sobre o desenvolvimento de pesquisas para este fim educativo. E ainda o § 2º, que trata de tradutores e intérpretes de Libras, com dois incisos de orientação para o trabalho desses profissionais.

Em relação ao artigo 30 da LBI/2015, o mesmo está voltado para a instrução dos processos seletivos de ingresso e permanência nos cursos de nível superior e da educação profissional e técnica para as pessoas com deficiência. Por esta proposição, são indicadas 7 (sete) medidas, na forma de sete incisos, que devem ser adotadas pelas respectivas instituições, tanto públicas como privadas.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: percurso histórico

A presente seção trata das políticas públicas de educação para as pessoas com deficiência, embasada na definição de política pública de educação como forma de garantir os direitos sociais e a cidadania, a partir das discussões sobre o Estado em ação na implementação e efetivação das políticas públicas, especificamente, a política de educação para as pessoas com deficiência. Ao tratar desta relação, evidenciaremos as políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva como correspondentes umas a outra respectivamente.

Inicialmente, para pensarmos a Política de Educação Especial no campo das políticas públicas, trazemos uma reflexão tematizando sobre “contextualização histórica das políticas de inclusão educacional no Brasil”, utilizando-se das pesquisas de Mazzota (2003), Vovoidic (2011) e Carvalho (2018) para nos situarmos no contexto histórico da Educação Especial desde a sua constituição como modalidade de ensino até a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. (BRASIL, 2008).

No segundo momento, tendo em vista o público alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, tematizaremos sobre “políticas públicas de Educação Especial e perspectivas de superação de desigualdades socioeducacionais”, fazendo uma análise crítica da proposta inclusiva numa dimensão de justiça social, igualdade e equidade de direitos sociais, referendando-se em estudos de Arruda e Andrade (2017); Duarte e Yannoulas (2017); Garcia Díaz (2017); Mendes (2015), dentre outros.

No terceiro momento, apresentaremos sobre “tipologia das deficiências e sua incorporação às políticas públicas”. Chamaremos a atenção para terminologias sobre deficiência, na era da inclusão, ressaltando os termos e os efeitos de sentido nos sujeitos com deficiência embasados nos estudos de Silva (2014), Sassaki (2009), Débora Diniz (2007) e nas ideias sobre problemas de defectologia (anormalidade, deficiente) desenvolvidas por Vygotsky (2011).

Enfim, por último, destacaremos uma análise sobre “concepções de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua incorporação às políticas públicas”. Mediante esta proposição, tomando como marco temporal as leis, decretos e normas nacionais a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988 até chegar a Lei Brasileira de Inclusão – LBI – Lei n. 13.146/2015, em que se observa a aquisição de direitos que significam grande avanço para implementação de políticas públicas de educação voltada para o público da educação especial

numa perspectiva inclusiva. (BRASIL 1988; 1989; 1993; 1996; 1999; 2001; 2008; 2009; 2014; 2015).

3.1.Contextualização histórica das políticas de inclusão educacional no Brasil

O tema sobre Políticas Públicas Educacionais para Pessoas com Deficiência, materializada como Política de Educação Inclusiva para atender a modalidade de ensino Educação Especial, consta a partir da década de 1990. A Educação Especial no Brasil é direcionada à condição de Educação Inclusiva por diversas influências, como ressaltam vários estudiosos, dentre os estudos existentes, destacamos apenas Vovoidic (2011) e Misini (2004), que apresentam as principais influências para o movimento da Educação Inclusiva no Brasil.

Observamos que no Brasil, o movimento da educação inclusiva, como forma de integrar a modalidade de educação especial à educação regular, nas escolas de ensino comum, é influenciado pelos eventos de cunho internacional, dentre os quais destacamos:

- 1) A Liga Internacional pela Inclusão que surgiu nos países europeus na luta contra a exclusão de pessoas com deficiência que ficavam segregadas em instituições específicas, amparadas pelo modelo clínico da deficiência.
- 2) A Liga Internacional pela Inclusão do Deficiente Mental⁸, conhecida atualmente por *INCLUSION INTERNACIONAL* originário na Bélgica, expandindo-se por toda Europa, África, Indonésia, Índia, Austrália, Hong-Kong e Américas. Em suma, esse movimento defendia o processo de aprendizagem social da criança com deficiência mental em sala de aula, convivendo com crianças sem deficiência.
- 3) A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizadas em Salamanca – Espanha (1994), a então Declaração de Salamanca que teve como objetivo principal prover diretrizes essenciais para constituição e reforma de políticas e sistemas educacionais que considerassem as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, reconhecendo a diversidade e assegurando a aprendizagem dos mesmos.

De acordo com Vovoidic (2011), a inclusão tem suas raízes em movimentos anteriores na década de 1960. A autora aponta quatro vertentes que constituíram esse processo: a emergência da psicanálise; a luta pelos direitos humanos; a pedagogia institucional ou revolucionária e o movimento de desinstitucionalização manicomial.

⁸ Em relação à nomenclatura Deficiência Mental, foi convencionado o uso do termo Deficiência Intelectual.

Pela emergência da psicanálise, a autora destaca que foi através das contribuições de Freud e Lacan no desenvolvimento da psicanálise em que apresentam uma nova aceção sobre os seres humanos. Estudos como de Mannoni com uma abordagem que caracteriza o mesmo sentido conceitual médico a favor de métodos utilizados para diagnosticar crianças e com isso impulsiona a luta pelo direito da criança com deficiência.

Na segunda vertente em evidência, é destacada a luta pelos direitos humanos, amparada nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos – 1948, que apresenta como principal objetivo:

Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (UNICEF, 2009, p. 4).

Na direção da luta por direitos humanos, merece um destaque especial, que vai influenciar intensamente a defesa da educação inclusiva para pessoas com deficiência a Pedagogia Revolucionária ou Institucional que se originou na França na década de 1960, apresentando a importância do ambiente para o desenvolvimento humano, interpretando o ambiente como o meio que pode oferecer ou não as condições desse desenvolvimento, portanto, a importância do reconhecimento da diferença e da diversidade como componente de uma sociedade que é essencialmente heterogênea.

A obra de Freinet (1896-1966) e o grupo dos Situacionistas Internacionais são citados também como colaboradores no movimento da inclusão a partir das ideias de renovação, que, nos anos de 1930, marcam a história da educação com a ideia de escola progressista e uma visão educacional mais social e mais humana em busca da formação natural e integral dos indivíduos. A pedagogia institucional ou revolucionária é também uma proposição que favorece ao movimento de inclusão, através da abordagem sobre o desenvolvimento do aluno.

A última vertente, destacada pelo movimento de desinstitucionalização manicomial, que vai confrontar a ideia do internamento em ambientes segregados para as pessoas com deficiência, destaca que as melhores condições de desenvolvimento das pessoas com deficiência dependem de situações saudáveis, contribui com esse entendimento Mrech (1999) ao apresentar o movimento de desinstitucionalização e antipsiquiatria trazendo novas possibilidades para os processos de atendimento e tratamento para as pessoas doentes mentais.

Ou seja, ambientes comuns a todos, que proporcionasse o direito de participar de forma digna dos contextos sociais comuns.

Além dessas quatro vertentes, outros movimentos merecem destaque como colaboradores na construção da educação inclusiva, dentre eles, em primeiro lugar, o movimento de pais de crianças com deficiência iniciado na Europa com o objetivo de convencer a sociedade e as autoridades públicas a incluírem seus filhos em situações comuns de ensino. (VOVOIDIC, 2011, p. 22).

Nos Estados Unidos da América, pais de alunos com deficiência fundaram, nas décadas de 1950 e 1960, organizações como a *National Association for Retarded Citizens* com o objetivo de reivindicar a escolarização de seus filhos em ambientes mais normalizados.

Outro destaque desta época é o caso da Suécia que começa a introduzir crianças com deficiência em classes regulares. Os programas denominados *Mainstreaming* também são desenvolvidos nos Estados Unidos na década de 1970, que consistia em proporcionar que pessoas com deficiência frequentassem salas de aula regulares, com o apoio de vários serviços complementares.

Considerando esta perspectiva histórica, Garcia (2017) aponta uma discussão no campo da política de educação especial que foi o acordo Brasil/Estados Unidos da América do Norte denominado MEC/USAID, na década de 1970, que fomentou o processo da “normalização”, com a proposta de adaptação das pessoas com deficiência à sociedade, consequentemente, esse movimento segregava os educandos que não se adaptavam a escola. Uma proposta pautada na ideologia do *Mainstreaming*, inserção na escola comum e responsabilização do indivíduo pela sua adaptação.

Em consonância com o relato de Vovoidic (2011) Stainback e Stainback (2007) destaca este aspecto, como “impacto do movimento dos direitos civis” que leva a mudança na forma de ver os alunos com deficiência, a saber:

Durante as décadas de 1950 e 1960, os pais de alunos com deficiência fundaram organizações [...] e iniciaram ações legais para reivindicar a educação de seus filhos. Um grupo de líderes da Educação Especial, incluindo Blatt (1969), Dunn (1968), Dybwad (1964), Goldberg e Cruickshank (1958), Hobbs (1966), Lilly (1970), Reynolds (1962) e Wolfensberger (1972), começaram a defender os direitos dos alunos com seus pares. Pela primeira vez, e em uma base ampliada, as restrições impostas pelas instituições segregadas, pelas escolas especiais e pelas classes especiais foram apresentadas como problemáticas. A roda da mudança havia começado a girar. (KARAGIANNIS, STAINNACK e STAINBACK, 2007, p. 39).

Vemos, a partir desse enunciado, um grande movimento para unir esforços na luta pela inclusão de crianças com deficiência na escola de ensino regular, como forma de mudar a visão da sociedade sobre a pessoa com deficiência, a princípio, revela a intensão unívoca de garantir os mesmos direitos sociais, dignidade e cidadania, este propósito iniciado pelas famílias de crianças com deficiência ganha força com as pesquisas desenvolvidas por estudiosos da causa. Os estudos dos pesquisadores destacados por Stainback e Stainback (2007) evidenciados como fator relevante para atestar a legitimidade e os benefícios da inclusão das pessoas com deficiência na escola comum a todos.

Nessa perspectiva, prevalece a ideia de que as pessoas com deficiência possam aprender junto com outros estudantes sem deficiência, em escolas comuns a todos, como forma de garantir o desenvolvimento social e as condições de aprendizagem de acordo com as suas necessidades.

Nas décadas de 1980 e 1990 o movimento *Mainstreaming* (integração) de grande expressividade nos Estados Unidos ganha força internacional, tendo origem na expressão inglesa *fullinclusion* com o objetivo de promover a fusão dos ensinos regular e especial. Colaboram com esse movimento os estudos desenvolvidos por Stainback e Stainback (1986) ao defender a fusão dos ensinos regular e especial com o apoio do *US Departamento of Special Education and Rehabilitative Services* no lançamento da “Regular Education Initiative” (REI), resultando desse movimento a criação da organização internacional “Schools are for Everyone”, formada por representantes de diversos países para promover a inclusão em escala mundial. (VOVOIDIC, 2011).

Dessa forma, como consequência desse movimento de integrar a Educação Especial à Educação Regular, a terminologia educação inclusiva e inclusão respectivamente passam a ser utilizadas para tratar da educação formal para as pessoas com deficiência.

Em vista desta prerrogativa de valorização e reconhecimento das pessoas com deficiência, excluídas por sua condição atípica, Abreu e Silva (2016) ressaltam a Idade Moderna como um período de maior valorização do ser humano pelo predomínio de filosofias humanistas, ocasionando em novas formas de tratamento mais humanas e acolhedoras das pessoas com deficiência.

Um marco relevante das filosofias humanistas foram os estudos sobre a problemática das deficiências associadas à hereditariedade caracterização de quadros típicos, etiologia, dentre outros. Ou seja, considerando esse problema, as filosofias humanistas ofereceram grande contribuição por defender a educação centrada nas necessidades do aluno, e não o contrário, que os alunos se adaptassem as regras estabelecidas. Exigindo dessa forma, uma

mudança de comportamento, que tem a ver com uma mudança cultural, social e política diante da concepção da inclusão.

No campo das ideias pedagógicas, uma influência precedente de valorização da educação das pessoas com deficiência, são dois influentes relatórios do médico francês Jean Itard (1774-1838), que tinham como objeto o caso de Victor de Aveyron, o menino encontrado em um bosque no sul da França em 1798 e caracterizado como “selvagem”. A influência científica deste caso, partindo dos relatórios de Itard, se estendeu ao domínio do campo dos estudos entre pedagogos, linguistas, psicólogos, psicanalistas, filósofos e historiadores. (UCHÔA, 2018).

Conforme apresenta Cardoso (2004), é a partir desses dois relatórios sobre o garoto Victor que nasce a primeira tentativa para educar e modificar o potencial cognitivo. Nestes termos, Jean Itard é considerado o pai da Educação Especial, embora sua descoberta esteja associada às formas educacionais de cunho Behaviorista, portanto, ainda aquém da perspectiva que estamos tratando como educação inclusiva. Contudo, é inegável sua importância para a consecução da educação especial como modalidade de ensino.

Outra contribuição histórica, numa perspectiva mais inovadora, é apresentada nos estudos de Nascimento e Costa (2010). Essas autoras trazem questões relevantes sobre a educação e a comunicação de pessoas com surdocegueira, embasadas na abordagem co-ativa de Jan Van Dijk (1968), que defende a teoria do desenvolvimento da consciência da criança surdo-cega e com múltipla deficiência, por meio de símbolos. Sua abordagem, por sua vez, se relaciona com as contribuições dos estudos de Jean Piaget (1982), no que se refere ao estágio sensório-motor, tomando este aspecto como fundamental para o desenvolvimento das representações simbólicas, em vista da exploração do ambiente.

Nessa perspectiva, se relaciona também com Vygotsky (1995) por acrescentar a proposição da mediação, destacando o papel dos fatores mediadores externos que vão facilitar no desenvolvimento da criança com deficiência a partir de estímulos adequados; e também com Wallon (1975), por este defender a ligação afetiva imediata da criança com seu ambiente.

Por esta abordagem, nos reportamos as contribuições da psicologia da aprendizagem para a formulação de políticas educacionais inovadoras, dentre elas as políticas de educação para o público alvo da educação especial, pelas obras de Vygotsky, Piaget e Wallon, no que tange à valorização da pessoa e o reconhecimento do potencial a ser desenvolvido por estímulos sociais reconhecidamente na teoria do materialismo histórico e co-ativa, mais condizentes com a verdadeira intenção do movimento da inclusão educacional.

De forma sumária, as influências dos movimentos, vertentes e pesquisas relevantes na história que fomentaram o espírito de atenção para a causa da educação de pessoas com deficiência com a introdução de novas possibilidades de ações, conduzindo a elaboração de muitas leis e a implementação de políticas públicas de educação.

Considerando o movimento de aprovação da Constituição Federativa Brasileira de 1988, sob o ideal da democracia, observa-se a influência desse contexto nas propostas de educação para as pessoas com deficiência nos enunciados do texto dos incisos III e IV do Artigo 208:

- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1988).

Observa-se que nesta época do ano de 1988, o termo portador, ainda é utilizado, mas é associado ao sujeito, como pessoa e não como deficiente, uma questão que passara a ser discutida em vários estudos e que vamos abordar mais adiante.

Quanto à questão do atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, é também bastante debatida e estudada e até judicializada, deixando em aberto uma série de situações que exigem mais estudo e debate, que é a questão da educação especial numa perspectiva inclusiva.

Esta perspectiva constitui foco do nosso estudo, em que vamos ao longo deste trabalho evidenciar as políticas educacionais para pessoas com deficiência e as diferentes interpretações da mesma.

Em consonância com o Art.208 da CF/1988, é aprovada a Lei n. 7.853/1989, que trata do apoio às pessoas com deficiência e a sua integração social, sob a responsabilidade da Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. No que se refere à educação aborda o seguinte:

Art. 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, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

[...]

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Nestes termos, observa-se uma considerável atenção dada às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, fortalecida pelo princípio de inclusão, ou seja, pelo reconhecimento de efetivar ações para conseguir escolas para todos, que inclua todas as pessoas, sem discriminar ou excluir ninguém. Portanto, essa exigência, inspirada no princípio da inclusão, implica mudanças na forma de organização do sistema de educação, do planejamento das escolas, assim como na formação dos profissionais da educação e na regulamentação de fundos financeiros para implementar tais ações.

Neste contexto de influência do princípio da inclusão, um grande destaque é a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, organizada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, ocorrida na cidade de Jomtien na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, também denominada de Conferência de Jomtien. O principal objetivo desta conferência foi rever os compromissos assumidos pelas nações no que diz respeito às incumbências dos Estados nacionais para garantir o direito à educação a todas as pessoas, bem como o acesso aos conhecimentos básicos, necessários para uma vida digna, almejando a construção de uma sociedade mais humana e justa.

Em decorrência deste evento, o Brasil formulou o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993 – 2003, documento que incorpora o conteúdo da Declaração de Jomtien, assumindo-se o objetivo geral de assegurar a crianças, jovens e adultos conteúdo mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea, isto para alcançar até o ano de 2003.

No que diz respeito à educação especial, o Plano Decenal de Educação para Todos, estabelece que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer

tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1993, p. 75)

Nesta prerrogativa legal não apresenta os atores responsáveis pela implementação das medidas práticas de tornar acessível à educação às pessoas com deficiência, de modo que venha a fazer parte do sistema educativo. É questionável o modo de ter acesso, pois faltou a designação de estratégias.

Contudo, observa-se que neste período a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) é o órgão federal que assume o compromisso de atender aos dispositivos legais instituídos para a educação especial. Diante disto, entende-se que, cabe aos órgãos de gestão e planejamento da educação dos estados, municípios e Distrito Federal considerarem a educação especial numa perspectiva inclusiva no planejamento educacional de suas escolas.

Ainda nesta trajetória de influência à nível internacional sobre as políticas de educação para pessoas com deficiência, um grande destaque é a Conferência Mundial de Educação Especial ocorrida em Salamanca – Espanha dos dias 7 a 10 de junho de 1994. Esta conferência resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A introdução desse documento inicia com o termo ‘reconvocando’, no sentido de relembrar o compromisso dos países que fazem parte da organização das nações unidas para com os direitos educacionais e das pessoas com deficiência.

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

Esta prerrogativa contribui para divulgar a ideia de que o ensino tende a ser mais eficaz pela inclusão escolar no ensino regular das pessoas com deficiência, incidindo também na mudança de postura social frente à situação das pessoas com deficiência, como forma de combater atitudes discriminatórias.

Partindo desta perspectiva inerente, o princípio da inclusão ou da integração preferencialmente na rede de ensino regular constitui o cerne da Declaração de Salamanca,

principalmente quando explicita que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

É importante trazer esta indiferenciação neste contexto dos termos inclusão e integração, tidos como sinônimos, contudo, a inclusão é princípio em evidência, como forma de opor a exclusão social dos direitos humanos das pessoas em situação de alguma vulnerabilidade ou situação de risco, enquanto que a integração escolar é associada ao movimento de inserção escolar da pessoa com deficiência que apresente condições de se adaptar a alguma forma de ensino: escola comum, classe ou escola especial.

Colabora com este entendimento Mantoan (2003) ao definir melhor esta indiferenciação, apresentando a seguinte reflexão:

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular. [...] Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. (MANTOAN, 2003: p. 15).

Desta maneira, ao associar inclusão à integração, uma vez que o vocábulo de ambas é sinônimo na língua portuguesa, o sentido de inclusão escolar da pessoa com deficiência perde a força como novo paradigma de educação na perspectiva inclusiva. A inclusão escolar requer uma nova forma de organização do sistema educacional, que considere as necessidades de todos os alunos e alunas e estruturado em função dessas necessidades.

Nessa direção, a Conferência de Salamanca pontua a estrutura de ação em educação especial apresentado sete proposições que conferem sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades especiais como:

- 1) Política e organização – educação para todos; atendimento de necessidades educacionais especiais; legislação básica e legislação de apoio; políticas educacionais a nível local, estadual e nacional.
- 2) Fatores escolares – flexibilidade do programa de estudo; gestão escolar; informação e pesquisa.
- 3) Contratação e formação do pessoal docente – programa de formação inicial; autonomia pedagógica; educação continuada; papel das Universidades.
- 4) Serviços externos de apoio – fontes de apoio externo às escolas comuns; coordenação local.
- 5) Áreas prioritárias – educação pré-escolar; preparação para a vida adulta; educação de meninas; educação continuada de adultos.
- 6) participação da comunidade – interação com pais; participação na comunidade; função das organizações de voluntários; sensibilização pública.
- 7) Recursos necessários – política de financiamento; alocação e distribuição de recursos financeiros.

De maneira geral, essas sete proposições compõem o texto do documento da Declaração de Salamanca, pois constam de ações já desenvolvidas em alguns países. Esta Declaração também incentiva para a continuação dessas ações de forma mais abrangente e convoca todos os Governos nacionais a assegurarem essas proposições em forma de políticas públicas.

No caso do Brasil, pode-se reconhecer que os artigos 58, 59 e 60 da LDBEN/1996, que tratam da Educação Especial, estão em consonância com a Declaração de Salamanca:

Artigo 58: 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.

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

2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Artigo 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013)

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Artigo 59-A: O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (incluído pela Lei n. 13.234, de 2015)

Parágrafo único: A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Artigo 60: Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único: O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013)

Observa-se que o texto da LDBEN/1996 se encontra atualizado de acordo com a Lei n. 12.796/2013, que trata de alterações legais como a) a reformulação da Educação Infantil; b) a implantação do Ensino Fundamental de nove anos; c) a mudança da nomenclatura educandos com necessidades especiais para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Além destas alterações na LDBEN/1996, destacamos outros dois acréscimos a esta lei: 1) incorporação da LBI - Lei n. 13.234, de 2015, tendo resultado no Artigo 59-A da LDBEN, que trata da exigência de fomentar políticas públicas em todas as etapas educacionais para pessoas com altas habilidades ou superdotação; e 2) a incorporação da Lei nº 13.632, de 2018, que obriga a oferta de educação especial “ao longo da vida”.

Outro marco para a formulação de políticas educacionais para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é o Decreto 3. 956/2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Nessa direção, encontramos a Resolução nº 02/2001 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e trata do modo como serão oferecidos os serviços educacionais nas escolas a partir do que orienta a LDB – 1996, em que apresenta as orientações para a organização da educação especial no Sistema de Ensino Nacional para toda a educação básica.

Observa-se que neste período é aprovado o Plano Nacional de Educação 2001-2010, Lei n. 010172/2001, que apresenta 28 estratégias para o atendimento dos educandos da educação especial. A integração das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular é reivindicada do referido plano, tendo em vista, a avaliação das condições pessoais das pessoas com deficiência, contudo, é relatada como uma ‘política explícita e vigorosa’ de responsabilidade da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal de assegurar o acesso à educação às pessoas com deficiência.

No período de vigência deste Plano, um acontecimento importante é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinada em Nova York, em 30 de março de 2007, sendo aprovada pelo Congresso Nacional, através do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e promulgada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 25 de agosto de 2009.

Ressaltamos que esta Convenção foi adotada pela ONU (da qual o Brasil é signatário) no dia 13 de dezembro de 2006, numa reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, o que é bastante significativo para a história do movimento social das pessoas com deficiência.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo consta de 50 (cinquenta) artigos, sendo o artigo 24 referente à educação. De forma sucinta, destacamos as cinco determinações desse artigo, que ressaltam o compromisso e responsabilidade dos Estados Partes de: 1) assegurar sistema educacional inclusivo; 2) garantirem de que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional por causa da deficiência; 3) possibilitarem as condições para que as pessoas com deficiência participem de forma plena e igual no sistema de ensino e na vida em comunidade; 4) garantir a empregabilidade de professores com deficiência assim como formação de profissionais para atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência no ensino regular e 5) assegurar o acesso ao ensino superior em geral e outras providências nessa direção.

A aprovação desta Convenção coincide com o período de preparação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria Nº 555/2007, prorrogada pela Portaria Nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Considerando o movimento de elaboração e preparação deste Documento, em que consta da participação de várias instituições e grupos envolvidos com a educação especial, desta forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 configura-se como uma repercussão do que acata a Convenção Internacional sobre as Pessoas com Deficiência de 2007, sublinhando o princípio da inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para tanto, conforme a redação deste Documento, o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é assegurar a inclusão escolar, orientando os sistemas de ensino para garantir:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim observamos a partir da análise do ciclo de políticas como postulam Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992), o contexto que leva a constituir uma política, especificamente, neste caso, a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008. Mainardes (2006) explica o ciclo de políticas no estudo de análise de política de educação com o seguinte entendimento, a partir do que propõem Ball e Bowe (Bowe *et al.*, 1992):

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e contexto da prática. Esses contextos são inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE *et al.*, 1992). (MAINARDES, 2006, p. 50).

Ou seja, considerando o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008, observamos que a mesma repercute o que propõe a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo de 2007.

3.2. Políticas Públicas de Educação Especial e perspectivas de superação de desigualdades socioeducacionais

O debate sobre a modalidade de Educação Especial como uma política de educação para pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação na perspectiva da educação inclusiva, preferencialmente na rede regular de ensino, como política de inclusão, tem gerado grandes discussões a partir dos efeitos de sentido das leis promulgadas, considerando o problema da exclusão das minorias.

Ou seja, dos problemas causados pela pobreza e pela a escandalosa desigualdade social, resultando na elaboração de políticas públicas, dentre elas, políticas de educação como forma de assegurar a inclusão educacional para todos. Nesse contexto, é pertinente a análise,

ainda que de forma sumária, a conjuntura brasileira embasada ou dominada pelos fundamentos do neoliberalismo.

Nessa direção, convém destacar o modo de produção capitalista reinante sob a ótica de três correntes teóricas: a liberal/neoliberal; a social-democrata e a marxista, conforme a análise dos estudos de Garcia, Hillesheim e Kruger (2017) e a perspectiva dos estudos de Azevedo (2001).

Pela corrente liberal/neoliberal a causa da pobreza é atribuída exclusivamente ao indivíduo. A sociedade, o Estado ou sistema político e econômico não têm responsabilidade pela condição de vulnerabilidade social em que se encontra tais populações. Essa característica é alimentada e disseminada pela lógica capitalista, que tem o Estado a serviço do poder econômico.

Na corrente social-democrata, a pobreza é causada pela forma de condução capitalista.

[...] ideologicamente, a social democracia surge como corrente de pensamento e de ação, dentro de um contexto mais geral de predominância de Estados e regidos pelos ideais do liberalismo econômico. Mais precisamente no final do século XIX e início do século XX, ainda se estava experimentando os efeitos do processo revolucionário das indústrias capitalistas no âmbito social, político e econômico, quando os valores da chamada social democracia apresentam-se como um contraponto à corrente liberal clássica. (MACEDO, 2015, p. 20).

Nessa condição, o Estado pela corrente social democrata se apresenta como o provedor de políticas públicas, a fim de que se possam resolver os problemas causados pela pobreza. As políticas públicas, como resultado do Estado em ação, têm sua legitimação a partir do Estado Democrático de Direito consolidado na era moderna.

Considerando o Estado Moderno/contemporâneo e democrático sob a ótica do capitalismo, destacamos a corrente neoliberal como forma de entender o processo de implementação das políticas públicas de inclusão, especificamente a política de educação para pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, tendo em vista o lócus dessas políticas na conjuntura brasileira após as eleições de 2018.

Com efeito, a proposta de políticas públicas do Governo brasileiro (2019-) está alinhada ao neoliberalismo, incumbida com a agilização de desigualdades sociais e, consequentemente, da exclusão social, com falta de acesso aos direitos sociais, dentre eles a educação para todos.

Não obstante a este quadro de retrocesso de direitos sociais no País, faz-se imprescindível a defesa pela implementação de políticas para a educação garantidas em lei,

como é o caso dos planos de educação, conforme tem realçados pesquisadores da área: Arruda e Andrade (2017); Duarte e Yannoulas (2017); Garcia Díaz (2017); Mendes (2015), dentre outros.

Com efeito, a política pública de educação tem se constituído mecanismo fundamental para a superação da desigualdade social, reivindicação oriunda de vários segmentos da sociedade para combater as causas da pobreza e da exclusão das minorias. Trata-se de levar a efeito, como enfatiza Arruda e Andrade (2017, p. 37), “a reivindicação para que o poder público brasileiro insira em sua agenda ações que favoreçam a inclusão de pessoas historicamente alijadas dos processos formais de educação”.

Assim sendo, é preciso que o Estado faça cumprir as políticas públicas de inclusão social, reverberando na necessidade da mobilização social para fazer com que o Estado cumpra seu papel com os direitos sociais. Partindo do entendimento de que a exclusão não pode ser justificada pelo paradigma neoliberal, da concentração de renda e da defesa dos interesses do setor privado.

Osório e Leão (2013, p. 697), colaboram com esse entendimento, ao trazer para o debate a questão da política pública como resultante de reivindicações sociais, apresentando que “a inclusão depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição política com uma transformação social, a partir de atitudes concretas, visando efetivamente as possibilidades de justiça e respeito à diferença de forma individual e coletiva”.

Tendo em vista os direitos sociais das pessoas com deficiência, historicamente excluídas do acesso aos mesmos, neste caso em particular, o público alvo da educação especial, o desenvolvimento de políticas públicas em prol das mesmas, dependem, fundamentalmente, do protagonismo de sujeitos sociais, com vistas à operacionalização dos direitos já conquistados, dentre eles, um sistema educacional que respeite o princípio da inclusão, ainda que o Governo da vez não seja seu signatário.

3.3. Tipologia das deficiências e sua incorporação às políticas públicas

A palavra deficiência tem uma conotação negativa, como expressa o seu sinônimo, deficiência é algo anormal, que não funciona bem, que indica incapacitado e defeituoso. E também tem a ver com imperfeição, escassez, falta, lacuna, insuficiência, dentre outros termos tendenciosamente malévolos que atentam contra a dignidade humana. Em oposição a esta conotação negativa e prejudicial, destacamos o movimento social pela defesa dos direitos

humanos, conforme estabelece a organização das nações unidas – ONU, através da Declaração Mundial dos direitos humanos de 1948.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007 “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Essa proposição foi elaborada pela ONU com a participação ativa dos movimentos e grupos da sociedade civil organizada e de pessoas com deficiência no período de 2002 a 2006, em que ficou definido este conceito, considerando a necessidade de reconhecer o potencial das pessoas com deficiência, o exercício da cidadania, igualdade de oportunidades, apostando num processo de inclusão e valorização das mesmas.

A modalidade de ensino Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, como forma de garantir a educação escolar das pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, cogita serviços de apoio em vista do processo de inclusão das pessoas com deficiência. Ou seja, a política de educação especial precisa ser entendida no contexto histórico em que é preciso considerar prática social, programas desenvolvidos e a luta histórica pelos direitos sociais das pessoas com deficiência, assim como as conquistas e as reivindicações atuais pela educação que atenda às necessidades educacionais especiais das pessoas com deficiência.

Nestes termos, é importante ressaltar as necessidades educacionais especiais a partir da tipologia conferida na legislação brasileira, através do material disponibilizado pelo Ministério da Educação - MEC destacada no quadro a seguir:

Categoria	Características	Educação escolar
Física	Deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende os sistemas ósteo-articular, muscular e nervoso. A deficiência pode ser definitiva, temporária ou progressiva. [...] Tendo como causas mais comuns aquelas decorrentes de desordens neuromotoras, como Encefalopatia Crônica não Degenerativa, a Meningomielocle e lesões encefálicas adquiridas, como Traumatismo Cranioencefálico. (BATTISTEL, 2014: p. 114 e p. 117).	Espaço físico adequado para o acesso de cadeira de roda. Material didático adaptado, conforme a necessidade apresentada. Tecnologia assistiva; Comunicação alternativa; Transporte adaptado. Cuidadores/as como auxiliares para práticas de higiene e locomoção ou outras, quando necessário. (BRASIL, 2015)
Visual	Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, em um ou ambos os olhos. A audição e o tato são os principais canais de informação utilizados pelas pessoas cegas. [...] A deficiência visual é causada por uma variedade de anomalias ou enfermidades oculares que provocam lesões ou prejuízos na capacidade de percepção visual em decorrência de erros de refração, atrofia do nervo óptico ou degeneração da retina. Podendo ser atenuados ou corrigidos, outros casos são irreparáveis". Dias de Sá (2014, págs.: 206 e 208).	1) recursos ópticos mediante a orientação e prescrição oftalmológica; 2) recursos não-ópticos que são adaptações relativas ao material ou ao ambiente físico; 3) Sistema braile; braile virtual disponível para download em http://braillevirtual.fe.usp.br ; "Braille Fácil" distribuído gratuitamente pelo projeto Dosvox, disponível em http://intervox.nce.ufjf.br/brfacil ; 4) orientação de mobilidade; 5) recursos tecnológicos: computadores, scanners e programas de reconhecimento óptico de caracteres (OCR) que possibilitam a digitalização de textos, apostilas e livros para serem lidos em formato digital ou em braile. Programas de converter texto digital para arquivo em áudio e outras ações, disponível em http://www.bancodeescola.com/info_para_cegos.htm ; utilização de softwares como "Sistema Operacional Dosvox" disponível em http://www.micropower.com.br ; 6) adaptação de material; maquetes; mapa; Sorobã; 7) Provas conforme o artigo 30 da LBI/2015 nos 6 (seis) primeiros incisos (BRASIL, 2015), com as seguintes indicações: atendimento preferencial, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários, dentre outras necessidades apresentadas pela pessoa com deficiência visual.
Auditiva	A pessoa com deficiência auditiva apresenta diminuição da capacidade de percepção normal dos sons. É considerada surda a pessoa cuja audição não é funcional na vida comum, parcialmente surda, aquela cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. (SILVA, 2008) A deficiência auditiva pode manifestar-se por: 1) Surdez leve/moderada: assim considerada quando a perda	Educação bilíngue (BRASIL, 2015: p. 7), ou seja, outros sujeitos na escola como na comunidade e na família da pessoa com deficiência auditiva com surdez severa terem domínio da língua de sinais (CASARIN, 2014); A língua de sinais como disciplina curricular nos vários níveis escolares, conforme Botelho (2002: p. 112) citado por Casarin (2014: p. 240). O bilinguismo pressupõe a língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas (CASARIN, 2014: p. 240). Projeto Político Pedagógico da escola com ações voltadas para os alunos surdos em uma abordagem de educação bilíngue. (CASARIN, 2014: p. 240).

	auditiva ocorre entre 40 e 70 decibéis em ambos os ouvidos e dificulta, mas não impede, a pessoa de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana com ou sem a utilização de uma prótese auditiva. 2) Surdez severa/profunda: assim considerada quando a perda auditiva ocorre acima de 70 decibéis, o que vai impedir a pessoa de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir naturalmente o código da língua oral (fala). (MAIA, S/d: p. 17).	Tradutores e intérpretes da Libras em todos os níveis de ensino, guias intérpretes e profissionais de apoio escolar; Provas conforme o artigo 30 da LBI/2015 nos seus 7 (sete) incisos (BRASIL, 2015), com as seguintes indicações: atendimento preferencial, recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários, dentre outras necessidades apresentadas pela pessoa surda. Apoio especializado, conforme as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos (as) estudantes com deficiência auditiva oralizados (as), especialmente aqueles (as) que usam aparelho auditivo, fez implantes cocleares e/ou usam outras tecnologias como óculos transmissores de informações textuais do (a) interlocutor (a) para a pessoa com deficiência auditiva.
Intelectual	A Deficiência intelectual é identificada a partir de limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, significativamente inferior à média da população, com manifestação antes dos dezoito anos. Segundo Hilário (s/d, p. 23), existem quatro áreas distintas em que os indivíduos com deficiência intelectual podem se enquadrar: 1) motora – dificuldade de coordenação dos membros; 2) cognitiva – dificuldades para absorver conceitos abstratos, de concentração, atenção e memorização; 3) comunicação – dificuldade de expressão oral; 4) sócio educacional – discrepância cronológica: idade e desenvolvimento cognitivo. Disponível em: https://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias-de-ensino-para-alunos-com-deficiencia-intelectual/22/08/2018. (BARCELLI, 2018).	1) conhecer para identificar as principais características dos alunos com deficiência intelectual; 2) Ter uma atitude positiva, não classificar na condição de limitado; 3) adequação do trabalho pedagógico; 4) estimular a aprendizagem cooperativa – estratégia de grupo; 5) estimulação da aprendizagem com a tecnologia assistiva; 6) disponibilização de professor/a de apoio – cuidador/a para auxiliar nos cuidados pessoais, quando o/a aluno/a necessitar; 7) psicopedagogo ou psicólogo escolar para orientar a família para atendimentos especiais na área de saúde – terapia, psicoterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, outros. Disponível em: https://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias-de-ensino-para-alunos-com-deficiencia-intelectual/22/08/2018. (BARCELLI, 2018).
TGD	Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) são caracterizados pelo Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – 4ª edição (DSM-IV) vida. Apresentam prejuízo severo e invasivo em diversas habilidades de interação social recíproca, nas habilidades de comunicação e a presença de comportamento, interesses e atividades estereotipadas. [...] Nessa classificação estão incluídos	1) Considerar a tríade de comportamentos referentes aos padrões restritivos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades (SCHMIDT, 2014); 2) Trabalhar com estratégias que garantam o desenvolvimento de habilidades para a interação social, de comunicação e da organização dos comportamentos, interesses e atividades estereotipadas, através de experiências com estudantes autistas como: a) O Programa TEACCH (Tratament and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children – Tratamento e Educação de Crianças com

	cinco categorias diagnósticas: Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. (SCHMIDT, 2014; p. 279).	Autismo e dificuldade de comunicação) – o TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas [...] e de sistemas de trabalho. (MELLO, 2007: p. 35); b) A ABA (do inglês Applied Behavior Analysis), conhecida no Brasil como Análise Aplicada do Comportamento – o primeiro ponto importante é tornar o aprendizado agradável para a criança. O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos. (MELLO, 2007: p. 37); c) O PECS – “Sistema de Comunicação através da troca de figuras”, desenvolvido para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir a habilidade de comunicação. (MELLO, 2007: p. 39); d) algumas técnicas como: FC (Comunicação Facilitada); o uso do computador como apoio; o AIT (Integração Auditiva) ouvir música através de fones de ouvidos; SI (Integração Sensorial) é uma técnica que visa integrar as informações através de brincadeiras que envolvem movimentos, equilíbrio e sensações táteis; Movimento Sherborne – “Relation Play” – desenvolvido por Verónica Sherborn entre 1950 e 1990. (MELLO, 2007: págs.: 44 a 48).
Altas habilidade ou superdotação	Altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008; p. 09).	Aproveitar ao máximo a participação do aluno no ensino regular; - Potencializar as aptidões dos alunos por meio do enriquecimento curricular, previsto no plano de atendimento individual; - Oportunizar ao aluno o acesso a recursos da tecnologia, materiais pedagógicos, bibliográficos da sua área de interesse; - Promover a participação do aluno em pesquisa e desenvolvimento; - Estimular projetos de trabalho relacionados a escola com vários temas como, artes, esporte, ciência e outras. (BRASIL, 2010, p.23)

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o quadro acima, embasado nos estudos, decretos e regulamentações expedidas pelo MEC, cartilhas de orientação da secretaria de educação especial (SEESP; SECADI; SEMESP) tem suscitado políticas de educação sob o princípio inclusivo. Conforme reivindica a proposta inclusiva, alguns enunciados merecem atenção para não realizar uma educação especial sob os moldes segregacionistas.

Com efeito, a LBI/2015, em seu Art. 27, dispõe 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 e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Além desse dispositivo, o Artigo 28 prescreve a obrigatoriedade de assegurar a educação para as pessoas com deficiência, conferindo direito prescrito nas seguintes condições: “Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”.

Assim, as modalidades de atendimento educacional evidenciadas no quadro 2, merecem uma ressalva importante quanto ao que se pretende nessa pesquisa, analisando o princípio da inclusão como uma resposta positiva no processo de implementação de políticas de atendimento a pessoa com deficiência. Pela perspectiva da educação especial inclusiva, entendem-se essas modalidades como ações pedagógicas e didáticas relevantes para o apoio educacional nas instituições de ensino, que se faça necessária, sob a condição de políticas públicas de educação, devidamente aprovadas.

Portanto, instituídas através de um planejamento em consonância com o Plano Nacional de Educação em vigência. O que se observa é que se defende com veemência a implementação de políticas que respondam as necessidades educacionais de todas as pessoas, por uma educação inclusiva, comum a todos, sem discriminação, sem exclusão, segregação e sem preconceitos.

3.4. Concepções de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua incorporação às políticas públicas

O Atendimento Educacional Especializado – AEE – instituído como um serviço educacional no ano de 2009 em decorrência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), instituída pelo MEC, é entendido, neste estudo, como ressignificação da Educação Especial, em vista do paradigma da inclusão. O ensino na escola regular para educandos/as com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação é orientado para ser desenvolvido com o apoio do AEE como uma das estratégias para promover a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, temos a resolução Nº 04 de 2009 que proporciona as orientações específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a saber:

Art. 1º [...] ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

Considerando a proposição da educação especial como modalidade de ensino contemplada no ensino regular, as salas de recursos multifuncionais é uma política sobreposta à política do AEE, convergem numa única ação. O objetivo da sala de recursos multifuncional é apoiar o AEE, assegurando para o seu alunado matriculado no ensino regular da escola comum acesso, participação e aprendizagem.

Por isso, observamos que, conforme apontam os documentos instituídos para regulamentar o AEE, as salas de recursos multifuncionais se tornaram a principal ação da educação especial em vista da inclusão do seu público alvo. O programa concerne no seguinte:

[...] disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE. (BRASIL, 2009.).

Colabora com esta perspectiva a abordagem conceitual de acessibilidade defendida por Sassaki (2009), que propõe a acessibilidade sob o princípio da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência a partir de 06 (seis) proposições:

[...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência). (SASSAKI, 2009, p: 1).

Ou seja, possibilitar a inclusão, tanto social como educacional, das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação demanda investimento nas políticas públicas que possam assegurar e garantir as condições de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, o que requer recursos financeiros e um planejamento orçamentário condizente com as necessidades apresentadas pelo público alvo, respeitando o processo e princípio democrático, exigindo-se do poder público o compromisso de cumprir com esta prerrogativa.

Todavia, considerando o ordenamento político do Estado, estabelecido como Estado Democrático de Direito pela CF-1988, regido pelo sistema econômico neoliberal, por esta via, as políticas públicas são consideradas prejudiciais à economia do país. Diante desta condição

de Estado, observamos que a inclusão educacional, na extensão proposta, é bastante dificultada.

Por esta feita, creditamos a proposição de acessibilidade as condições de responder, no momento presente, as demandas dos (as) educandos (as) com NEE, considerando a função do AEE normatizado pela Resolução Nº 04 de 2009 que apresenta o seguinte enunciado:

Art. 2º [...] tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p: 1).

Os recursos de acessibilidade são de grande importância para o desenvolvimento da educação, portanto, demandam mudanças significativas no sistema educacional, que afetam toda organização social, tendo em vista a materialização dessas ações e o contexto de influência.

Por isto, observa-se que uma política não tem um fim em si mesma, pois sua constituição e materialização envolvem uma diversidade de atores sociais que interferem de forma diferenciada na elaboração, implementação e efetivação prática da mesma, constando de um campo tenso, uma arena de disputas ideológicas e de forças que vão ressignificando a ação, nem sempre condizente com que se propõe no texto legal e nas reais necessidades educacionais dos sujeitos em questão, como apontam Müller e Surel (2002).

Nessa direção, um outro elemento que vale ressaltar é o AEE como parte integrante do processo educacional destacado no Artigo 3º da referida resolução: “Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. (BRASIL, 2009, p: 1).

Conforme reivindica a proposta inclusiva, alguns enunciados merecem atenção para não reproduzir e nem realizar ações educativas aos moldes da escola de educação especial, segregada da escolarização formal da rede regular de ensino. A política do AEE na perspectiva da educação inclusiva converge para uma mudança relevante das práticas educativas nas escolas, consequentemente do Sistema Nacional de Educação.

Entendemos por esta proposição que, uma vez considerada a perspectiva inclusiva na sua abrangência, a repercussão do AEE será demonstrado no exercício da educação de qualidade⁹ por todas as pessoas.

⁹ Qualidade como sinônimo de condições de vida digna para estudar e aprender, de justiça social para desenvolver-se como pessoa humana em igualdade de acesso aos direitos sociais e equidade para exercício da cidadania.

Ressaltamos as repercussões do AEE (BRASIL, 2009), em conformidade com os artigos 58, 59 e 60 da LDB – Lei Nº 9.394/1996 e com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) na medida em que se propõe em implementar o seguinte:

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

Art. 6º Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. [...]

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: I – sala de recursos multifuncionais [...]; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE [...]; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio [...]; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

(BRASIL, 2009; p: 2.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

A partir dessas orientações, observamos que, uma vez cumprido o que se propõe, possíveis repercussões do AEE são as políticas públicas desenvolvidas para responder as necessidades educacionais do público alvo da EE, considerando a diversidade social e o desafio de adequar o sistema de educação e as unidades escolares, frente a carência de uma estrutura política governamental segura, que garanta a sustentabilidade das políticas públicas.

Considerando a concepção do AEE como ressignificação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pelo que propõe a resolução Nº 04/2009 do MEC, destacamos a incorporação de políticas públicas ao AEE para realização da sua função, como:

- 1) a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas escolas de ensino regular para efetivar o AEE aos (às) alunos (as) com NEE;
- 2) contratação de professores (as) com formação para atender a demanda do AEE nas SRMs, junto aos (às) professores (as) da sala de ensino regular na própria escola e para o atendimento educacional no ambiente hospitalar e domiciliar de forma complementar ou suplementar ao ensino regular;
- 3) a implementação dos Núcleos de atividades para estudantes com altas habilidades ou superdotação, o que exige aquisição de espaços adequados, profissionais capacitados (as) para essa atividade e investimento em material didático pedagógico conforme as necessidades dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;
- 4) a política de financiamento para o AEE, com vista em duplo investimento por estudante com NEE, considerada uma política para o FUNDEB, uma vez garantida a matrícula na escola de ensino regular e no AEE nas SRMs;
- 5) a elaboração do projeto pedagógico de cada escola contemplando as exigências do AEE, conforme o Artigo 10 da Resolução Nº 04 de 2009, evidenciando, por esta premissa, a responsabilidade do poder público do ente federado em atender as necessidades, quanto a disponibilização de recursos materiais e humanos para responder a demanda do AEE da escola de ensino regular, sob o paradigma da inclusão dos (as) alunos (as) com NEE.

O artigo 208 da CF-1988, no seu inciso III, apresenta que “é dever do Estado com a educação efetivar a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹⁰, preferencialmente na rede regular de ensino” e os artigos 58, 59 e 60 da LDBEN/1996 também orientam para a garantia da educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino e indicam as condições, sob o princípio da inclusão educacional.

Estes são os principais ordenamentos legais à nível nacional, que apontam a importância de que as crianças com deficiência se beneficiem dos processos regulares de ensino junto às demais crianças. Portanto, evidenciamos também, o questionamento de

¹⁰ O termo *portadores de deficiência* foi revogado através das reivindicações de lutas dos movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, em que convencionaram que elas preferem ser referidas como *pessoas com deficiência*. Este termo faz parte do texto aprovado pela Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil em julho de 2008, no documento política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ou seja, não se usa mais o termo.

Magalhães e Cardoso (2011, p: 20) sobre este aspecto da CF de 1988 e da LDBEN de 1996, que “Propõem ‘reparos sociais’ para aqueles que deles necessitam, mas não questionam os princípios sobre os quais se assentam a organização escolar da educação básica”.

Isto é, a inclusão educacional dos educandos com NEE nas escolas de ensino regular exige uma análise da organização do sistema educacional e de como é concebido e efetivado o ensino escolar, assim como o contexto social, econômico e político em que estão inseridas as escolas e sua clientela. Para tanto, colabora com esse entendimento Carvalho (2018), ao discutir sobre a função da escola na perspectiva da educação inclusiva, mencionando o seguinte posicionamento:

O que tenho pretendido alertar é que a inclusão, como desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas, para todos, com todos e para toda a vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação (promovendo a interação, a integração, entre os colegas de turma, da escola e, por certo, com os objetos do conhecimento e da cultura). (CARVALHO, 2018, p: 116).

Isto é, a inclusão educacional é entendida na dimensão do contexto social, em que considere os aspectos culturais, históricos, biológicos, econômicos, políticos e econômicos que tecem a formação da sociedade em vista da dimensão humana do ser social, do sentido da vida e da existência.

Quanto ao AEE na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN – Lei Nº 9.394 de 1996, conferimos a proposição da Educação Especial estabelecida a partir dos artigos 58, 59, 59A e 60 da LDBEN/1996 que assegura o direito a educação para educandos (as) com NEE com o seguinte entendimento:

“Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, confere o artigo 58.

Por esta proposição o termo educação especial é mantido como política de ensino, pela dimensão de uma modalidade de educação escolar, que faz parte da rede regular de ensino, reivindica o reconhecimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades como educandos (as), dignas de acesso ao ensino da rede regular de ensino. Contudo, não reivindica o reconhecimento da necessidade de adaptação da escola.

Quanto aos procedimentos para a Educação Especial na rede regular de ensino, são apontados três parágrafos em que especificam o seguinte:

No §1º parágrafo diz que “haverá, quando necessário, ‘serviços de apoio especializado’, na escola regular”. Por esta premissa, omite-se a descrição desses serviços e das circunstâncias que se fazem necessários. Ou seja, não oferece uma nova orientação educacional para a escola de ensino regular acolher a modalidade de educação especial em vista do como fazer, do planejamento. Há uma ausência de uma prática de ensino, como instrumento norteador do ensino inclusivo.

No §2º parágrafo apresenta o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular de alunos, devido suas condições específicas. Isto é, quando o (a) aluno (a) com NEE não consegue se adaptar ao regime da escola de ensino regular, deve ter o atendimento educacional em instituições de ensino especializadas para essa demanda. Esta perspectiva condiz com a prática integracionista, de ter acesso à escola de ensino regular estudantes com NEE que conseguem se adaptar a escola e responder ao seu processo de ensino aprendizagem.

E no §3º parágrafo trata-se da oferta da educação especial a partir da educação infantil nas escolas de ensino regular e que se estende ao longo da vida. Nesta proposição, recorreremos ao entendimento de que o termo educação especial se apresenta novamente no lugar dos sujeitos com NEE, reivindicando o reconhecimento do direito à educação desde a educação infantil da rede de ensino regular. Contudo, a proposição de planejamento e organização da escola de ensino regular para se adaptar a situação do (as) educandos (as) com NEE é omitida.

Compreendemos, dessa forma, que em parte, os desafios para a implementação de uma política de AEE que responda ao princípio da educação inclusiva são evidenciados por essas omissões, quanto à forma de organização e planejamento da escola de ensino regular, para se adaptar as necessidades educacionais dos (as) educandos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O artigo 59 da LDBEN/1996 trata sobre os sistemas de ensino, destacando que os mesmos devem assegurar para os (as) educandos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação cinco incisos, especificando orientações mais concretas para a educação especial na escola da rede de ensino regular, a saber:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996).

A partir desses cinco incisos do art. 59 da LDBEN/1996 destacamos o primeiro inciso, que traz a orientação de que os sistemas de ensino devem assegurar para os (as) educandos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades. (BRASIL, 1996; Art.: 59, inciso I). Ou seja, por esta premissa temos um aspecto relevante para garantir a inclusão educacional, quando é considerada a necessidade de que os sistemas de ensino precisam se adaptar as necessidades dos (as) educandos (as) com NEE.

A lacuna deste inciso I do art. 59 da LDB/96 está na ausência da normalização de cada item: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização”, evidenciando a necessidade de elevá-los a uma categoria consistente de ação para a política pública de educação, sem levar em conta a inclusão educacional focada em todos (as) os (as) alunos (as) aprendendo juntos (as).

Em relação ao inciso II sobre a terminalidade do programa escolar, ressaltamos o entendimento desta proposição pela redução e/ou complementariedade no processo de escolarização formal para casos específicos de alguns estudantes com NEE, conforme deficiência apresentada; no inciso III destacamos a proposição de duas ações a de professores especializados para o atendimento especializado e a de professores do ensino regular capacitados para a integração dos (as) educandos com NEE nas classes comuns; no inciso IV sobre educação especial para o trabalho, evidenciamos a orientação para o exercício de uma profissão, por meio do acesso a escolas técnicas profissionais e no inciso V, que trata sobre o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares, destacamos a alternativa de que o poder executivo nos entes federados, nas suas atribuições legais e seus órgãos gestores da educação pública, podem buscar auxílio de programas e ações educacionais de adesão voluntária que existem no MEC, via FNDE para prestar apoio técnico e financeiro no desenvolvimento da educação dos (as) educandos (as) com NEE, conforme assegura a legislação em vigor.

Observamos a preocupação em criar políticas públicas destinadas aos (às) estudantes com altas habilidades ou superdotação, no art. 59 A, que trata da identificação, cadastramento e do atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior. Este artigo foi acrescentado pela Lei Nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015. Confere-lhe parágrafo único sobre o cadastro deste público.

A fomentação das políticas públicas de educação para pessoas com altas habilidades ou superdotação se fazem notar na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na resolução nº 04 de 2009 sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade Educação Especial, ou seja na política do AEE do qual estamos tratando, assim como na Nota Técnica Nº 11/2010/MEC/SEESP/GAB, de 07 de maio de 2010 que orienta a oferta do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, que vamos falar mais adiante.

O artigo 60 da LDBEN/1996 trata de critérios para o apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. No seu parágrafo único enfatiza que o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação deste atendimento na própria rede regular de ensino.

Por esta premissa, destacamos duas contradições o apoio técnico e financeiro do poder público a instituições privadas, enquanto há uma carência nos sistemas públicos de ensino de tais investimentos e a outra contradição, é que essas instituições sejam de atuação exclusiva em educação especial, concorrendo para manutenção alternativa do modelo segregacional para o público da EE.

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 regulamentada pela secretaria de educação especial – SEESP – do Ministério da Educação – MEC apresenta como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com a orientação para que os sistemas de ensino garantam:

- a) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;
- b) transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- c) oferta do atendimento educacional especializado;
- d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
- e) participação da família e da comunidade;

- f) acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;
- g) e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Assim, observamos a proposição melhorada da garantia do “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” e as condições já estabelecidas com relação à formação docente. Um destaque é a questão da acessibilidade que implica em mudanças não somente para a escola, mas também para toda sociedade, nessa perspectiva destacamos os estudos sobre acessibilidade na perspectiva do modelo social da deficiência.

A acessibilidade tornou-se um termo de força para impulsionar o princípio da inclusão social para pessoas com deficiência, configurando-se em normas para as instituições públicas e privadas. As dimensões destacadas têm sido contempladas enquanto direito social, exigindo mais avaliações e fiscalizações, informação e orientação, de forma que venha a construir uma cultura de disponibilização desses serviços peculiar as necessidades básicas do ser humano.

Outra ação destacada pelo AEE é o uso da tecnologia assistiva, como uma ação política que é fomentada no paradigma da inclusão, a tecnologia assistiva com o objetivo de tornar a vida mais fácil, segundo Bersch (2017) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Para este fim, uma ação implementada foi a criação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 2012 para planejar e criar produtos, instrumentos, estratégias, serviços e práticas que pudessem favorecer o desenvolvimento de habilidades de pessoas com deficiência. Esta proposição foi contemplada pelo Decreto 5.296/2004 como o objetivo ampliado de favorecer também a autonomia pessoal, total ou assistida.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva conta também com a colaboração do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE – que é um órgão de liberação colegiada, composto paritariamente por representantes do Governo e da Sociedade Civil, de natureza permanente. Este conselho é ligado a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República desde o ano de 2003, a saber:

O Conade tem por finalidade monitorar e avaliar as políticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência. Destaca-se a responsabilidade de aprovar os planos e programas da administração pública federal direta e indireta, monitorar implantação da Política Nacional para Inclusão da Pessoa com Deficiência; acompanhar o

planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais relativas à pessoa com deficiência; acompanhar a elaboração e a execução da proposta orçamentária; acompanhar o desempenho dos programas e projetos da política nacional. É composto paritariamente por representantes da sociedade civil e do poder público. Os representantes do poder público são membros de órgão variados do governo federal e representantes de conselhos estaduais e municipais. O Conade realiza reuniões ordinárias a cada dois meses. (<https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/orgaos-colegiados/conade/conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-conade>) .

Pela terminologia, atendimento educacional especializado conota-se uma prerrogativa de disponibilizar uma atenção mais qualificada e intensa, como forma de melhor realizar o processo de ensino-aprendizagem de educandos/as. Haja visto, o contexto educacional do Brasil e a condução das políticas de educação, considerando o ciclo de políticas, em que pela definição dos cinco contextos que compõem essa análise, podemos destacar diversos significados, interpretações e compreensões dos termos educação especial, educação inclusiva e atendimento educacional especializado – AEE respectivamente como expressões de uma política de educação para pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

A perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como uma extensão da modalidade da educação especial, converge para o entendimento do direito ao exercício da educação de educandos/as com deficiência, TGD e altas habilidade ou superdotação amparada em teorias científicas que apontam problemas de impedimento do desenvolvimento desses/as educandos/as em decorrência da forma organizacional do meio social, do ambiente. O princípio da inclusão propõe a quebra de barreiras ambientais, que constituem impedimento de acesso, participação e desenvolvimento social.

Colabora com esse entendimento de inclusão, a concepção teórica de Vygotsky (2011), que evidencia as condições ambientais do meio social para o desenvolvimento do ser humano. Esta proposição se contrapõe ao modelo Behaviorista que coloca o ser humano como um mero reprodutor das normas estabelecidas. Embasando-se nos estudos de Vygotsky (2011) sobre defectologia, que vem corroborar com esta abordagem é apresentado o desenvolvimento e a educação da criança anormal¹¹, sob a perspectiva teórica metodológica da psicologia histórico-cultural como forma de contribuir para a compreensão do desenvolvimento humano das pessoas com deficiência.

O estudo sobre “problemas de defectologia”, desenvolvido por Vygotsky constituem-se num importante estudo para a compreensão do funcionamento da deficiência no ser

¹¹ Hoje não se usa mais.

humano e para o entendimento de que existem várias formas e possibilidades de desenvolver mecanismos de aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Considerando o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa e os caminhos diretos de desenvolvimento, em vista da defectologia¹² (anormalidade, deficiente), Vygotsky apresenta o pressuposto de que o desenvolvimento humano é um percurso tortuoso, atravessado por rupturas e conflitos, justificando que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura, quando o caminho direto está impedido.

Sendo assim, essa ideia é importante para a compreensão da situação das crianças com deficiência, adaptando o desenvolvimento cultural como um mecanismo possível para compensar a deficiência. (idem, 2011, p. 863).

A questão apresentada por esta abordagem contrapõe-se ao posicionamento dominante da época ancorado no fator biológico da psicologia e toma a direção da psicologia histórica humana, em que para Vygotsky (2011) a palavra social indica que tudo que é cultural é social. Conforme esta abordagem, a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. (p. 864).

¹² Na época em que Vygotsky desenvolve seus estudos sobre defectologia, a palavra defectologia (anormal, deficiente) era a terminologia usual que conceituava a pessoa com deficiência e TGD.

4. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. Metodologia

A presente pesquisa se insere no estudo de Análise de Política de Educação (BALL,1992; MAINARDES, 2006; MULLER & SUREL, 2002). Enfocamos que trata-se de uma pesquisa documental, de cunho qualitativo, em vista da temática, do problema e dos objetivos apresentados (BAUER & GASKELL, 2002; FLICK, 2009; GIL, 2008).

Tivemos como campo deste estudo o Município de Recife, no Estado de Pernambuco. Focalizamos, especificamente, os documentos que regem o trabalho dos órgãos que integram a gestão da educação especial no referido Município: Secretaria Municipal de Educação de Recife – PE (SEDUC/REC), Gerência de Educação Especial (GEE) e órgãos afins direcionados por estas secretarias conferindo, especialmente, o que retrata a política educacional de atendimento à pessoa com deficiência.

Explicitamos como marco temporal, o período de gestão da educação do Recife de 2015 a 2020. Justificamos a opção por este recorte temporal, em vista do período de implementação e vigência do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025, Lei Nº 18.147/2015.

Por tratar-se de uma Pesquisa Qualitativa Documental, todo o trabalho foi constituído de duas fases distintas: a primeira a coleta de documentos e a outra de análise dos dados, através dos seguintes procedimentos:

1º) a pesquisa exploratória, identificada como a fase de coleta de documentos, de forma criteriosa em vista da relevância do objeto, diz-se que esta atividade de coleta também constitui-se de pré-análise dos documentos, segundo Flores (1994, apud CALADO, 2004). A coleta e pré-análise do documento foram duas tarefas que se condicionaram mutuamente. Assim, nesta fase buscamos averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos adquiridos e a adequação destes conforme as finalidades do estudo. (CALADO; FERREIRA, 2004).

2º) a análise dos dados – o trabalho de análise dos dados extraídos das fontes documentais inerentes ao campo em que foram instituídos no âmbito dos órgãos gestores que compõem a Secretaria Municipal de Educação no que se refere ao atendimento educacional das pessoas com deficiência na rede Municipal de Educação do Recife.

Tratando-se da especificidade da metodologia de pesquisa em políticas educacionais, nos voltamos para a Metodologia das Ciências Sociais, que por sua vez, “é um tipo de pesquisa que se envereda num mundo polêmico onde há questões não resolvidas e onde o debate tem sido perene e não conclusivo”. (MINAYO, 1998, p. 20). Tendo em vista a construção do corpus pela linha das Ciências Sociais, tomamos como orientação os três aspectos indicados por Bauer & Aarts (2002): *relevância, homogeneidade e sincronicidade*. Ressaltando o seguinte:

[...] em primeiro lugar, os assuntos devem ser teoricamente relevantes, e devem ser coletados a partir de um ponto de vista apenas. [...] Em segundo lugar, os materiais de um *corpus* devem ser tão homogêneos quanto possível. [...] Em terceiro lugar, um *corpus* é uma interseção da história. A maioria dos materiais tem um ciclo natural estabelecido e mudança. Os materiais a serem estudados devem ser escolhidos dentro de um ciclo natural: eles devem ser sincronizados. (BAUER & AARTS, 2002, p. 55-56).

Tendo em vista a Política de Atendimento para Pessoas com Deficiência estabelecida, a partir da Meta 4 do PME 2015-2025, realizamos um agrupamento de dados que consideramos estritamente relacionados com o objeto de Estudo. Por esta perspectiva, tomamos as ações correlacionadas a Educação Especial/Inclusiva, Pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, Inclusão Educacional no Ensino Regular, Plano de Educação, Política Pública educacional.

4.1.1. Desenvolvimento da Pesquisa Documental

Para Lüdke e André (2018, p.44), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...] desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Colaboram com esta perspectiva de pesquisa as contribuições de Flick (2009, p. 231), ao ressaltar a utilização da análise de documentos como método autônomo, destacando que neste caso, “a pesquisa contará com a informação sobre aquela realidade em estudo que estiver documentada neste tipo de dados. [...] o foco aqui ficará sobre os documentos escritos (textuais)”.

De acordo com Gil (2008),

[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. [...] Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de

jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. de outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51).

Seguindo este entendimento, apontamos as vantagens sobre o uso de documentos na pesquisa descritas por Guba e Lincon (1981, ano) *apud* Lüdke e André (2018, p.45-46), ressaltando que “a pesquisa documental constitui uma fonte estável e rica de informações, oferecendo mais estabilidade aos resultados obtidos; permite-se retirar evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, além de colaborar como fonte de informação sobre o contexto, constituindo-se também de uma fonte natural de informação. Apresenta-se acessível, por ser de baixo custo. Outra vantagem é que os documentos são uma fonte não reativa, não exige o contato com os sujeitos da pesquisa”.

Nesta pesquisa, tomamos a análise dos documentos oficiais que tratam da política de educação para as pessoas com deficiência no município, tomando como referência principal as exigências da Lei Nº 13.005/2014 - PNE 2014-2024 para a Educação Municipal, no que confere especificamente a implementação da Meta 4 e suas estratégias.

4.1.2. Coleta dos Documentos

As fontes documentais tratadas neste estudo foram inerentes ao campo em que estão instituídos os órgãos gestores da educação no município do Recife, associados especificamente à Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista a Política de Atendimento às Pessoas com Deficiência no referido município a partir do que propõe o Plano Municipal de Educação - PME 2015-2025, Lei nº 18.147 de 22 de junho de 2015. Desta forma, optamos pelos seguintes documentos:

- 1) Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024, LEI Nº 13.005/2014 – META 4
- 2) Plano Estadual de Educação – PEE/PE – 2015-2025, LEI Nº 15.533/2015 – META 4
- 3) Plano Municipal de Educação –PME/RECIFE – 2015-2025, LEI Nº 18.147/2015
- 4) Cartilha de Educação Inclusiva: múltiplos olhares – Prefeitura Municipal de Recife – PE, ano 2015
- 5) A Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 18.117/2015; as Normas Prescritivas nº 03/2015, nº 04/2015, nº 07/2015, na Rede Municipal do Recife para estudantes com deficiência, nº 10/2015 e o Decreto nº 28.587/15

4.1.3. Fundamentação da análise dos dados

Para análise dos dados obtidos foi fundamental realizarmos a classificação e organização dos mesmos, como orienta Lüdke e André (2018). De acordo com essas autoras,

A classificação e organização dos dados prepara uma fase mais complexa da análise, que ocorre à medida que o pesquisador vai reportar os seus achados. Para apresentar os dados de forma clara e coerente, ele provavelmente terá que rever suas ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las, e novas ideias podem então surgir nesse processo. (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 58).

Considerando que é o momento da pesquisa mais exigente para o (a) pesquisador (a), pois espera-se uma resposta ao problema pelos achados da pesquisa, procuramos evidenciar de forma clara e coerente a organização dos dados conforme os objetivos específicos da pesquisa: compreender as repercussões da Meta 4 do PME 2015-2025 na configuração da Política de Atendimento Educacional à Pessoas com Deficiência, TGD, superdotação ou altas habilidades planejada e implementada no Município do Recife – PE e mapear as políticas municipais de educação voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, (TGD), superdotação ou altas habilidades implementadas e desenvolvidas no Município do Recife-PE.

Para tanto, organizamos dois capítulos correspondentes a estes objetivos intitulados de Repercussões do Plano Municipal de Educação na Política de Educação Especial do Recife e Políticas Públicas de Promoção da Educação Especial na perspectiva Inclusiva em Recife.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa documental em política educacional, destacamos que utilizamos como fonte de informação os documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Recife e também dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (último censo populacional), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, do portal Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/recife); o portal da Secretaria Municipal de Educação do Recife (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br>); do portal de leis municipais do Recife (<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife>); e do portal da Escola de Formação de Educadores Professor Paulo Freire do Recife.

5. REPERCUSSÕES DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO RECIFE

No presente capítulo, nos propomos a compreender as repercussões da Meta 4 do PME 2015-2025 na configuração da Política de Atendimento Educacional à Pessoas com Deficiência, TGD, superdotação ou altas habilidades planejada e implementada no Município de Recife – PE, por esta feita, figuramos nosso objetivo específico.

Organizamos o texto em três seções discursivas. Primeiramente, apresentamos a dimensão contextual da Política de Educação Especial do município do Recife, trazendo sua trajetória, localizando-a quanto aos aspectos da conjuntura social, política e econômica da educação deste Município.

Na segunda seção, destacamos as repercussões do Plano Municipal de Educação do Recife - PME 2015-2025 na Política de Atendimento às Pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, em que evidenciamos a dimensão contextual quanto à aprovação e organização textual do referido Plano para a política de Educação Especial no Município.

Na terceira seção PME 2015-2025 do Recife: perspectivas de atendimento às Pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, pontuando metas e estratégias do mencionado Plano para a educação do público alvo da educação especial na Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos - EJA e o Ensino Superior.

5.1. A Dimensão Contextual da Política de Educação Especial do Município do Recife

O município do Recife situado no estado de Pernambuco, Região Nordeste do País, é totalmente urbano, contendo uma área territorial de 217,01 km², densidade demográfica de 7.082,32 habitantes/km² e uma população de 1.537.704 habitantes, desta população, 431.000 pessoas declararam ter alguma deficiência, constando de 23,87% da população residente.

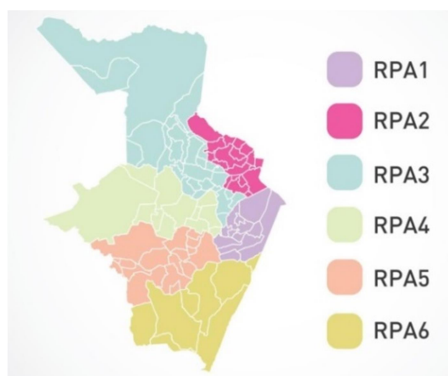
Mapa 01: Localização do Recife em Pernambuco



Fonte: [wikipedia.org/wiki/Recife](https://pt.wikipedia.org/wiki/Recife)

Em relação à distribuição geográfica, a cidade do Recife está dividida em 94 bairros, ajustados pelo Decreto Municipal nº 14.452 de 26 de outubro de 1988. Consta também de outra divisão, como ocorre nas demais cidades brasileiras, o Recife está dividido em 06 (seis) Regiões Político-Administrativas (RPAs): Centro (RPA 1); Norte (RPA 2); Noroeste (RPA 3); Oeste (RPA 4); Sudoeste (RPA 5) e Sul (RPA 6).

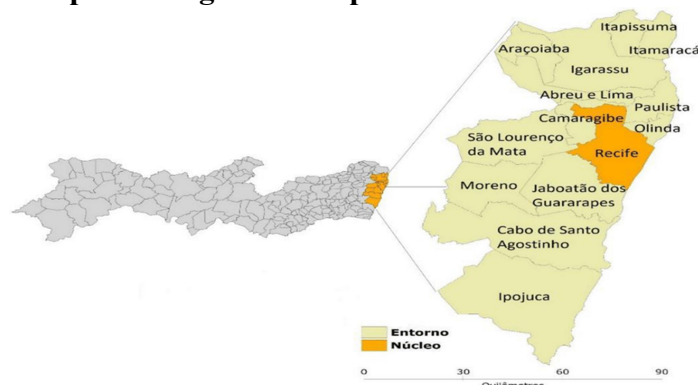
Mapa 02: Regiões Político-Administrativas do Recife



Fonte: <http://aries.trix.rocks/aries/recife-e-dividida-em-regioes-politico-administrativas>. Acesso em 29/08/2020.

Considerando ainda a contextualização organizacional da estrutura do município do Recife, confere ao município a condição de centro da Região Metropolitana de Recife (RMR), formada por 15 (quinze) municípios: Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Goiana, Igarassu, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, Recife e São Lourenço da Mata. A RMR tem uma área territorial de 2.773,76 km²; com IDHM de 0,734, identificado como alto por está na linha entre 0,700 e 0,799; com uma população de 3.690.547 habitantes e densidade demográfica de 1.330,52 hab/ km².

Mapa 03: Região Metropolitana do Recife - RMR



Fonte: <https://www.researchgate.net/figure/Regiao-Metropolitana-do-Recife>

Em relação à situação econômica do município, Recife é a terceira metrópole mais rica do Norte – Nordeste, depois de Salvador (BA) e Fortaleza (CE) é a sétima do Brasil. Apresenta uma estrutura produtiva baseada numa economia fortemente dominada pelo setor terciário (serviços, administração pública e comércio), concentrando também parte significativa do setor da construção civil e da indústria de transformação. Dentre as principais atividades econômicas, o portal da prefeitura destaca: Complexo de Saúde; Economia Criativa; Editorial e gráfica; Eletrônicos e médico-hospitalar; Engenharia Consultiva; Farmacoquímica e farmacêutica; Logística; Naval, *offshore*, petróleo e gás; Tecnologia da Informação e Comunicação; Turismo. (PREFEITURA DO RECIFE).

Considerando as demandas sociais, como emprego e renda da população recifense, nos reportamos aos dados disponibilizados pela Secretaria de Saúde do referido município sobre a renda da população no ano de 2018, que apresenta 33,1% dos domicílios sem nenhuma renda; 29,2% dos domicílios com renda de até um salário mínimo e 1,8% dos domicílios com renda maior a 20 (vinte) salários mínimos. Diante destes dados é evidenciada a lamentável desigualdade social, um recorte da concentração de renda do País, “à custa da marginalização da maioria dos brasileiros”. (BUFFA, 2010).

Gráfico 01: A Renda da população do Recife em 2018



Fonte: <http://www2.recife.pe.gov.br/taxonomy/term/16627?op=MTMz> Elaboração: própria autora

Quanto à organização da gestão política do Recife, fazendo referência ao poder executivo municipal, tem como prefeito atual o Sr. João Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), empossado no dia 1º de janeiro de 2021, precedido pelo seu antecessor, o prefeito Geraldo Júlio de Mello Filho, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), prefeito desde as eleições de 2012, sendo reeleito nas eleições de 2016, finalizando o seu mandato como prefeito do município do Recife em dezembro de 2020.

Quanto à gestão municipal da educação, encontramos a Secretaria Municipal de Educação - SEDUC, como o órgão responsável pela condução e acompanhamento da educação básica no município, distribuída nas unidades educativas das redes de ensino público municipal, estadual, federal e na rede privada, constando de 701 escolas de educação infantil, 753 escolas de ensino fundamental e 201 escolas de Ensino Médio. Assim encontramos a organização da educação básica nas escolas da Rede de Ensino do Recife:

Tabela 01: Unidades de Ensino da Educação Básica do município do Recife em 2018

Etapas de Ensino por Unidade Escolar	Unidades de Ensino Pública e Privada			
	Municipal	Estadual	Federal	Privada
Creche	80	-	-	400
Pré-escola	185	1	-	453
Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano)	209	11	-	419
Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano)	36	91	2	180
Ensino Médio ¹³	-	98	3	100

Fonte: INEP – Censo Escolar 2018 – Elaboração pela autora.

¹³ O registro da quantidade de escolas que atendem o alunado do Ensino Médio no Recife encontra-se no site <<https://www.escol.as/cidades/1596-recife/categories/26-ensino-medio>> acesso em 22/09/2020.

Quanto às escolas públicas da rede de ensino do município, de acordo com Setor de Informação e Ordenamento da Rede (SIORE, 2020) são 316 unidades educativas da rede de ensino municipal, sendo 230 escolas e 86 creches e creches-escolas, com 90.638 alunos (as) matriculados no início do ano letivo de 2020, destes, 4.496 são estudantes da modalidade educação especial, que tem como público alvo educandos (as) com alguma deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, lembrando que esta redação confere a LDB/1996 em sua nova redação (BRASIL, 2013)¹⁴.

Em relação à Educação Especial na rede de ensino do Recife, é apresentada como Educação Inclusiva, ressignificada pelo paradigma da educação inclusiva adotado em âmbito nacional, que recomenda o direito ao exercício da educação por todos independente de etnia, gênero, sexualidade, idade, deficiência, condição social ou de qualquer outra natureza que se configure como um obstáculo às aprendizagens. Por esta proposta, é recomendada a organização da escola com garantia de acesso e permanência no sistema regular de ensino. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE).

A Educação Especial, que tem como público alvo pessoas com deficiência, pela proposta da educação inclusiva, a partir de 2013 teve seu público de atendimento ampliado para pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como mencionamos anteriormente. No Recife, neste grupo, a partir de 2018, foram incluídas também como público da educação especial pela perspectiva da educação inclusiva as crianças com Microcefalia¹⁵.

Quanto ao atendimento educacional destes estudantes é-lhes assegurado o acesso ao ensino regular das unidades de ensino do município, consta-se de que estão todos (as) inclusos (as) nas salas regulares, junto com os (as) demais estudantes da rede municipal. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE, 2020).

Em relação ao quantitativo destes (as) educandos (as) da Educação Especial matriculados (as) na rede municipal de ensino do Recife, destacamos as matrículas dos anos de 2015 a 2020, apresentando uma gradativa ascendência do quantitativo de matrículas em

¹⁴ Lei Nº 12.796 de 04 de abril de 2013, que altera a LDB - Lei nº 9.394 de 1996 - sobre a formação dos profissionais da educação e apresenta outras providências. Neste contexto os artigos 58, 59 e 60 apresentam mudança em sua redação, com atualização textual conforme preconiza o paradigma da educação inclusiva e os decretos e normas aprovados posteriores à LDB/1996 em vista do público da educação especial. Por esta feita, destacamos a substituição do termo “portadores de deficiência” para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

¹⁵ Microcefalia, deficiência relacionada ao surto do Zika Vírus que aconteceu em 2015 no Recife e região metropolitana. Em 2017 a Secretaria de Educação do Recife promoveu um evento para os educadores da rede em vista da preparação para as escolas receberem as crianças com Microcefalia em idade escolar no ano seguinte de 2018. (<http://www.portaldaeduacao.recife.pe.gov.br/educacaoespecial>).

cada nível de ensino na educação básica municipal a cada ano, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 02: Alunos (as) com deficiências e transtornos vinculados (as) na rede municipal

ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EDUCAÇÃO ESPECIAL	3.237	3.215	3.446	3.728	4.480	4.727
CRECHE	18	12	20	35	81	76
PRÉ-ESCOLA	149	148	171	187	355	445
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	2.021	1.957	2.103	2.315	2.801	2.915
FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	359	427	447	530	584	685
EJA	690	671	705	661	659	606
MÉDIO	-	-	-	-	-	-

FONTE: MEC/INEP - Censos Escolares 2015 a 2020

Os (as) educandos (as) da Educação Especial incluídos na rede de ensino regular constam da seguinte classificação: cegueira, surdez, deficiência intelectual, deficiência física, altas habilidades ou superdotação, baixa visão, deficiência auditiva, autismo infantil, síndrome de Down, Surdocegueira, síndrome de Rett, síndrome de Asperger, transtorno Desintegrativo Infantil, Surdez Profunda Bilateral e Síndrome de Zika Vírus. (SIOR-SEDUC/RECIFE, 2020), conforme tabela abaixo.

Tabela 03: Classificação dos (as) educandos (as) da Educação Especial incluídos na rede de ensino regular do Recife

DEFICIÊNCIA/TRANSTORNO	ANO LETIVO 2020	ANO LETIVO 2019	ANO LETIVO 2018
Cegueira	24	29	32
Surdez	93	111	65
Deficiência Intelectual	2636	2709	2378
Deficiência Física	466	442	374
Altas Habilidades/Superdotação	58	54	42
Baixa Visão	136	124	129
Deficiência Auditiva	86	93	73
Autismo Infantil	1129	964	567
Síndrome de Down	99	86	30
Surdocegueira	0	0	1
Síndrome de Rett	9	10	10
Síndrome de Asperger	31	28	22
Transtorno Desintegrativo Inf	160	150	150
Surdez profunda bilateral	2	2	5
Síndrome de Zika Vírus	57	44	16
Número de Alunos	4496	4286	3900

Fonte: Semeweb

Destacamos os dados da tabela de educandos (as) classificados (as) com surdez, com deficiência auditiva e com surdez profunda bilateral, evidenciando distintas formas para classificar a deficiência auditiva, assim como cegueira e baixa visão, síndrome de Rett com Transtorno Desintegrativo infantil e autismo infantil, dentre outros termos que precedem de um laudo médico. Para tanto, consideramos que é interessante uma pesquisa para melhor compreensão desta classificação.

Sobre o percurso histórico da Política de Educação Especial no Município do Recife em direção ao atendimento das pessoas com deficiência nas escolas da rede regular de ensino, consta-se da criação de uma Coordenadoria de Ensino Especial para “planejar, organizar, coordenar, controlar e executar as medidas necessárias ao perfeito atendimento de Ensino Especial nas escolas da Rede Municipal”. (BRASIL, 1991). Esta coordenadoria de ensino Especial estava sobre a responsabilidade administrativa da Diretoria de Serviços Educacionais (DSE) da Fundação Guararapes. (RECIFE, 2015).

A Coordenadoria de Ensino Especial foi oficializada pela Lei Municipal Nº 15.555, de 20 de dezembro de 1991, que passou a ser denominada de Núcleos de Atendimento Integrado (NAI), formada por uma equipe multidisciplinar de assistentes sociais, fonoaudiólogos (as), pedagogos (as) e psicólogos (as).

O NAI tinha como objetivo avaliar os (as) estudantes com deficiência ou dificuldade de aprendizagem. As pessoas identificadas com deficiência eram encaminhadas para as Classe Especiais, e aquelas com dificuldade de aprendizagem eram acompanhadas por um (a) técnico (a) no NAI. Contudo, em pouco tempo, o NAI é substituído pelo Departamento de Educação Especial (DEE), instituído em 1993, que a partir da década de 2000 passou a se chamar Gerência de Educação Especial. (RECIFE 2015, p. 33)¹⁶.

Além da GEE, com atribuições específicas para a inclusão educacional do público da educação especial, ressaltamos também a Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Recife, Lei nº 17.199 de 27 de abril de 2006, implementada uma década depois da nova LDB/1996, evidencia, dentre outros direitos, o direito à educação no artigo 6º, inciso VII “promover a educação inclusiva, considerando-se as respectivas especificidades” (RECIFE, 2006). Concomitante a este evento, encontramos a instituição do Conselho

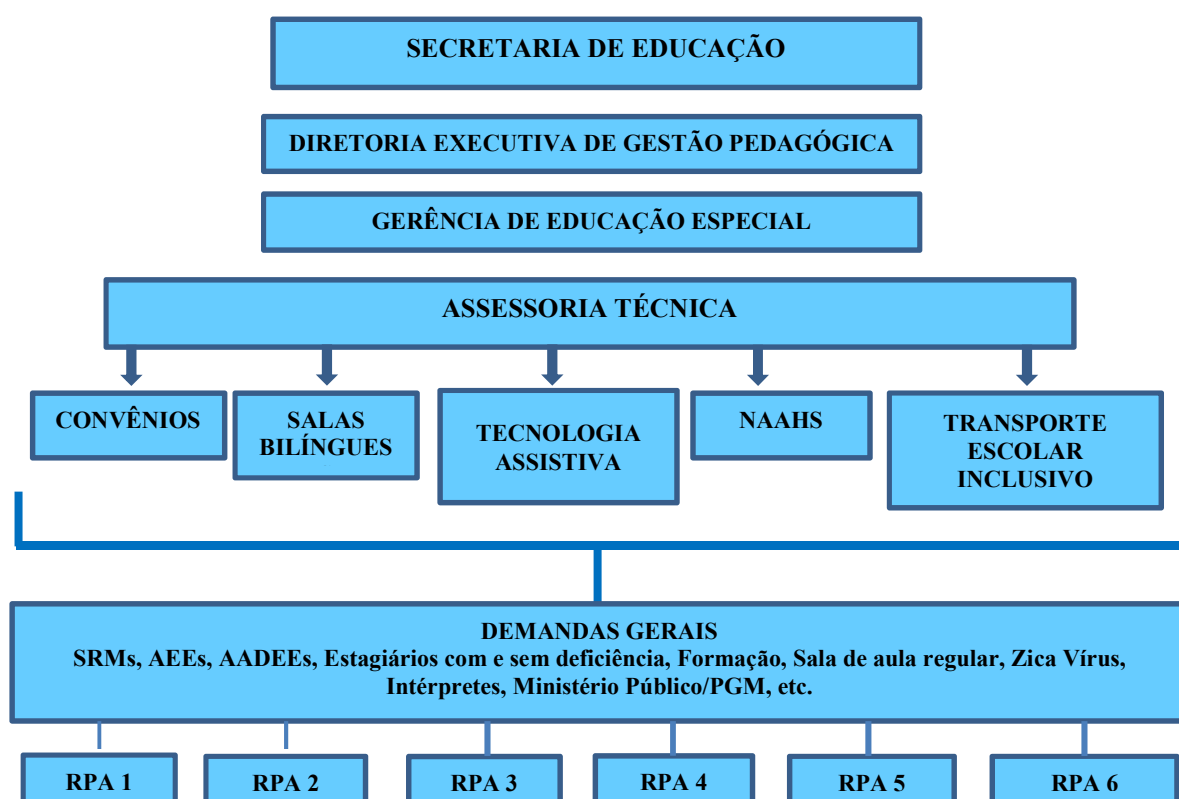
¹⁶ “A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação Inclusiva: múltiplos olhares”, de 2015, cartilha em PDF, disponível em:

(http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/EducacaoInclusiva.pdf) Quanto à este texto intitulado “Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Educação Inclusiva: múltiplos olhares”, de 2015, encontramos um histórico da atuação da educação especial do Recife na perspectiva da educação inclusiva. O texto discorre sobre as diversidades dos (as) estudantes e as especificidades de cada deficiência, transtornos, síndromes e altas habilidades ou superdotação, em vista do processo de ensino a ser desenvolvido nas escolas.

Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUD), vinculado à Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã, pela Lei Nº 17.247 de 26 de agosto de 2006 (RECIFE, 2006).

Quanto à Gerência de Educação Especial, constatamos que são 28 (vinte e oito) funcionários atuando. O setor tem núcleos técnicos para algumas demandas específicas e as demais demandas são divididas através da ação conjunta dos técnicos, que prestam atendimento às unidades educacionais por RPA, conforme o “Organograma da Gerência de Educação Especial” apresentado a seguir:

GRÁFICO 02: ORGANOGrama DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE: Gerência de Educação Especial / Centro Administrativo Pedagógico – CAP – ano 2020

Com base nesta informação, destacamos o quadro da Assessoria Técnica, incumbido das seguintes ações:

- Convênios;
- Salas Bilíngues;
- Tecnologia Assistiva (TA);
- NAAHS (Núcleo de Atividade de Altas Habilidades ou Superdotação) e

e) Transporte Escolar Inclusivo.

Assim como responde em cada Região Política Administrativa – RPA pelas demandas gerais das salas de recursos multifuncionais, (SRMs) Atendimento Educacional Especializado – AEE, funcionários de apoio, formação, o público alvo da educação especial e outras ações associadas a estes fins.

Sobre os convênios¹⁷, encontramos cinco convênios com as seguintes instituições: Associação Pernambucana de Cegos (APEC), Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE), Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC), a Fundação Altino Ventura e o Instituto dos Cegos. Funcionam em forma de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que somam o quantitativo de 14 SRMs conveniadas com a prefeitura. (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO RECIFE).

Quanto às Salas Regulares Bilíngues (SRBs)¹⁸ são salas criadas nas escolas de ensino regular para que estudantes surdos (as) ou com deficiência auditiva tenham esta opção de ensino. A rede de ensino do Recife conta atualmente com 195 salas regulares bilíngues distribuídas em nove escolas públicas municipais. A partir do ano de 2015 foram implantadas as primeiras salas regulares bilíngues, constando de 16 salas e 58 estudantes, um quantitativo que foi ampliado, chegando 21 salas regulares bilíngues e 195 estudantes no ano de 2020. Pela tabela abaixo podemos observar o desenvolvimento desta ação:

¹⁷ Estes convênios possuem contratos específicos de acordo com o público que cada um atende. Porém, em todos os convênios da Secretaria de Educação existem estudantes da Rede Municipal de Ensino sendo atendidos para implementar habilidades que os estudantes com deficiência poderão exercer também no contexto educacional. Portanto essas parcerias são de fundamental importância a fim de incrementar o sucesso do estudante com deficiência em seu desempenho escolar e atuação plena na sociedade. (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO RECIFE, nov. 2020.).

¹⁸ Desde março de 2015, os estudantes surdos ou com deficiência auditiva da Rede Municipal de Ensino podem optar por estudar em Salas Regulares Bilíngues para Surdos, onde utilizam Libras como língua de instrução e aprendem a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua. Nas salas regulares bilíngues para Surdos, os estudantes ampliam o uso social da língua de sinais, e aprendem o Português como segunda língua, para contemplar o ensino na modalidade escrita em todas as áreas do conhecimento. Dessa maneira, os estudantes têm a Língua de Sinais adicionada aos componentes curriculares, conforme recomenda o Plano Nacional de Educação. (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO RECIFE, nov. 2020.).

TABELA 04: SALAS REGULARES BILÍNGUES DO RECIFE (SRB) [2015 – 2020]

Ano letivo	Nº de escolas polos	Nº de Salas Regulares Bilíngues	Nº de estudantes
2015	7	16	58
2016	7	17	65
2017	8	19	76
2018	8	18	122
2019	9	18	130
2020	9	21	195

Fonte: GEE-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE – ANO 2020

Quanto às escolas pólos para as salas regulares bilíngues do Recife encontramos nove escolas, distribuídas por RPA, somente a RPA 1 que não contempla esta proposta de atendimento, conforme apresenta a tabela abaixo.

Tabela 05 : Escolas do Município do Recife com Salas Regulares Bilíngues – ano 2020

RPA	ESCOLAS COM SALAS REGULARES BILÍNGUES – 2020
RPA 2	Escola Municipal Mário Melo
RPA 3	Escola Municipal Padre Antônio Henrique Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima
RPA 4	Escola Municipal Vila Santa Luzia
RPA 5	Escola Municipal Governador Miguel Arraes de Alencar
RPA 6	Escola Municipal Cristiano Cordeiro Escola Municipal Karla Patrícia Escola Municipal Deputado Edson Cantarelli Escola Municipal Professor Florestan Fernandes

Fonte: GEE-SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE – ANO 2020

Em relação à Tecnologia Assistiva (TA), a Rede Municipal de Ensino do Recife implantou o Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA) entre o final de 2014 e início de 2015 tendo em vista a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre o uso da TA para os estudantes com deficiência da referida rede. Conforme informações da GEE, seu objetivo é a real inclusão dos estudantes com deficiência através das diversas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) e também fomentar reflexões sobre o uso das tecnologias no contexto escolar das salas regulares, sala de aula hospitalar e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs).

O NTA estava inicialmente ligado à Diretoria Executiva de Tecnologia na Educação – DETEC, mas a partir de setembro de 2019 passou a integrar a Gerência de Educação Especial, mantendo as mesmas funções e objetivos. O NTA está voltado para o atendimento do ‘público alvo específico’¹⁹ que trabalha com a educação inclusiva e com pessoas com deficiência na rede ensino.

Dentre as ações desenvolvidas por este núcleo, o setor apresenta o investimento em formação continuada para professores (as) e outros (as) profissionais da área para utilizarem a TA, a robótica humonóide para estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA e surdos, confecção e distribuição de material pedagógico em braile e tinta, assim como preparação de material ampliado para alunos (as) com deficiência visual e ainda está comprometido com a condução da entrega e das licenças de TA adquiridas pela Secretaria de Educação do Recife, consultoria e pesquisa. (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO RECIFE)²⁰.

Quanto ao Núcleo de Atividade de Altas Habilidades ou Superdotação (NAAHS)²¹ é voltado para o desenvolvimento de atividades em vista dos (as) educandos (as) com altas habilidades ou superdotação, com atividades específicas para este público de estudantes,

¹⁹Constituem público-alvo das ações do NTA: Professores(as) do AEE (Atendimento Educacional Especializado); gestores(as); coordenadores(as) pedagógicos(as); professores(as) de sala aula regular; professores(as) de sala regular bilíngue para surdos; professores(as) da classe hospitalar; professores(as) multiplicadores(as) de tecnologia; técnicos(as) pedagógicos (as); AADEE; ADI; estagiários(as); familiares; estudantes de todas as modalidades e etapas de ensino; sociedade recifense como um todo.

²⁰ Compete ao NTA também a organização e realização de eventos, cursos (presenciais e remotos) e implementação de produtos que incentivem o uso de ferramentas digitais acessíveis, participação em Grupos de Trabalho de fomento à acessibilidade e inclusão em diversos setores públicos, apoio técnico à classe hospitalar, a análise técnico-pedagógica e entrega de equipamentos e licenças de Tecnologias Assistivas adquiridos pela Secretaria de Educação do Recife, como o LIVOX (comunicação alternativa e aumentativa), ORCAM (leitor digital para pessoas cegas) e o TiX (para estudantes com mobilidade reduzida), e o fomento à pesquisa e às inovações tecnológicas em parceria com escolas públicas e particulares, escolas técnicas, fundações, associações, conselhos, órgãos públicos, empresas e universidades. Ademais, o NTA também realiza um trabalho de consultoria em acessibilidade e recursos tecnológicos que abrange ações, eventos e projetos de seu público-alvo no âmbito da Educação no município do Recife. Todo trabalho de pesquisa realizado pelo Núcleo de Tecnologia Assistiva se presta a servir de maneira prática e educacional a sociedade, como, por exemplo, a criação de um catálogo de aplicativos acessíveis para serem utilizados por professores e famílias, o incentivo da audiodescrição e acessibilidade no ambiente digital e o desenvolvimento de uma rede de compartilhamento de atividades, estratégias pedagógicas e conhecimento em tecnologia assistiva entre os professores do AEE. (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO RECIFE, nov. de 2020).

²¹ O NAAH/S Recife promove encontros, palestras, reuniões, plantão pedagógico, oficinas, seminários, simpósios, cursos de formação, capacitação e outros, no sentido de promover a Inclusão Educacional das Pessoas com altas habilidades ou superdotação no meio educacional e na sociedade. (Disponível em: <http://naahsrecife.blogspot.com/p/blog-page.html>).

realizadas no contra turno escolar por educadores (as) especialistas, também integra o conjunto de ações atribuída a GEE/Recife.

Em relação ao transporte escolar inclusivo, que está sob a monitoria e acompanhamento da GEE, a Educação Especial, conta com o apoio do programa de transporte escolar inclusivo adaptado às pessoas com deficiência que apresentam maior dificuldade de locomoção no transporte comum. Conforme dados de 2019 a Prefeitura do Recife passou a oferecer aos alunos com deficiência da rede municipal de educação do Recife, 25 carros adaptados, sendo 18 micro-ônibus e sete vans. Contemplando 330 estudantes da educação especial da rede de ensino do município. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RECIFE).

Destacamos assim, o funcionamento das cinco ações de que é incumbida a Assessoria Técnica da Gerência de Educação Especial do Recife, conforme quadro disponibilizado, que são elas: Convênios; Salas Bilíngues; Tecnologia Assistiva (TA); NAAHS (Núcleo de Atividade de Altas Habilidades ou Superdotação) e Transporte Escolar Inclusivo.

Estas ações somam-se às ações predominantes e mais amplas para a Educação Especial no Município, em cada RPA, como o acompanhamento do trabalho das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim como responde pelo trabalho dos Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEEs), Estagiários, Estudantes com e sem deficiência, formação, sala de aula regular, Zika Vírus, Intérpretes, Ministério Público/PGM, etc.”.

Quanto à perspectiva inclusiva da educação especial dos (as) educandos (as) da educação especial no ensino regular, observamos o contexto de influência do movimento do direito à educação para todos à nível internacional (JOMTIEN, 1990; SALAMANCA, 1994) e em âmbito nacional, a aprovação da Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e a nova LDB – Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), mobilizando para o desenvolvimento da Educação Especial de forma inclusiva, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, confere-lhe o contexto de influência na reformulação da política de educação especial no Recife. (MAINARDES, 2006).

Pontuamos a dinâmica do Órgão Municipal responsável pela coordenação da Política de Educação Especial, que vão sendo substituídos e/ou modificados conforme as exigências da época e suas demandas para a educação, em que identificamos a ação do Estado, como “força pública”, conferindo a atividade dinâmica e oscilante da política pública. (MULLER & SUREL, 2002).

Neste contexto da trajetória da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em Recife, um marco importante foi à criação da Lei Municipal de inclusão e também do

Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUD), ambos em 2006, demonstrando a repercussão do movimento em vista da inclusão das pessoas com deficiência na educação e em outras áreas sociais.

Na seção seguinte, trazemos a nossa compreensão do Plano Municipal de Educação do Recife – PME 2015-2025 na política de atendimento para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

5.2. Repercussões do Plano Municipal de Educação do Recife (PME 2015-2025) na Política de Atendimento às Pessoas Com Deficiência, TGD, Altas Habilidades ou Superdotação

Nesta seção, destacamos o contexto do texto do PME 2015-2025 do Recife, quanto à aprovação e organização textual, focalizando considerações textuais do plano de educação para a política de Educação Especial no município.

Neste contexto situamos a preparação e aprovação do PME 2015-2025 do Recife, destacando-se como marco deste processo, a realização da 10ª Conferência Municipal de Educação (COMUDE), nos dias 27, 28 e 29 de maio de 2015, organizada pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Conselho Municipal de Educação (CME).

O PME (2015-2025) do Recife, aprovado em 22 de junho de 2015 pela Câmara de Vereadores – Casa José Mariano – com 28 votos favoráveis e 5 contrários, consta-se o registro de que a sua aprovação se deu sob fortes protestos de um grupo de professores representantes do Sindicato Municipal dos Professores de Ensino da Rede Oficial do Recife (SIMPERE) e de uma representação de estudantes, além de acaloradas discursões na bancada de vereadores.

Os protestos contra a aprovação deste texto do PME 2015-2025 do Recife deram-se por causa da retirada do texto do PME (2015-2025) das proposições referentes às questões de gênero e das emendas elaboradas pela COMUDE, além disso, foi reclamado o restrito tempo dado para a discursão do projeto do PME, alegando-se também a aprovação de um texto diferente do que foi construído na 10ª COMUDE.

Em resposta aos protestos e reclamações no dia da votação para a aprovação do PME 2015-2025 do Recife, o gestor do poder executivo defendeu que as manifestações fazem parte do processo democrático, e que a elaboração obedeceu aos procedimentos exigidos, principalmente com a preocupação de atender aos prazos estipulados pelo governo federal,

tendo em vista contar com o apoio técnico e financeiro da União. Conforme registra o *Jornal do Comércio*, na época:

O prefeito do Recife, Geraldo Júlio (PSB), afirmou nesta quinta-feira (25) que a polêmica em torno da aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) faz parte do processo democrático, mas que o documento foi debatido com especialistas e discutido na Câmara do Recife. (JC, 25/06/2015)²².

Por conseguinte, o discurso de processo democrático para a aprovação do PME 2015-2025 apresenta-se divergente da prática do Poder Executivo, quando cerceia a forma de participação e a condução do processo de elaboração do texto a ser aprovado, considerando o princípio da autonomia do município para realizar seu Plano de Educação, conforme as necessidades apresentadas pela comunidade escolar.

Sobre a elaboração do plano de educação para 10 (dez) anos pelos entes federados, a perspectiva é a da “proposta de SNE – com relações democráticas – de planos (decenais) que contenham diretrizes, metas, estratégias e objetivos transformados em projetos de lei (municipais, estaduais e federal) de iniciativa do Poder Executivo” (ABICALIL, 2014, p. 250), configurando-se na extensão da democratização, “entendida como instituição e exercício de procedimentos que permitem a participação dos interessados nas deliberações de um corpo coletivo” (BOBBIO, 2018, p. 204).

Portanto, pelas notícias sobre a aprovação do PME (2015-2025) podemos considerar que o mesmo se deu num cenário de disputas e embates de forças entre grupos sociais plurais com diversos interesses, em que cada grupo procurava influenciar na política de educação do Município, sobressaindo-se a perspectiva textual apresentada pelo poder executivo, aprovada pela Câmara Legislativa Municipal, convergindo para o entendimento da “natureza complexa e controversa da política educacional” (MAINARDES, 2006, p. 3).

Contudo, mesmo com as repercussões negativas do processo de elaboração do PME (2015-2025), ressaltamos que o município do Recife tem sido congratulado por ter aprovado seu Plano de Educação para responder as demandas educacionais de uma década. Aprovado pela Lei Nº 18.147 de 22 de junho de 2015, o PME 2015-2025 do Recife consta de 13 artigos, 10 diretrizes descritas no 2º artigo do mesmo e 20 Metas, cada uma destas metas com suas respectivas estratégias. Figura-se como o primeiro Plano Municipal de Educação do Recife devidamente aprovado, conferindo prazos estabelecidos pela união e o cumprimento do que ordena a Lei Nacional para a educação.

²² Disponível em:

<https://jc.ne10.uol.com.br/canal/politica/pernambuco/noticia/2015/06/25/geraldo-julio-diz-que-plano-municipal-de-educacao-passou-por-debate-democratico-187538.php>, acesso em 28/10/2020).

Quanto à educação para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação no PME (2015-2025) do Recife, encontramos o Artigo 7º; a VIII Diretriz; a Meta 4 com suas 27 estratégias e algumas estratégias de outras Metas do referido Plano com ações voltadas especificamente para esses (as) educandos (as).

No artigo 7º do PME é evidenciado que *“para garantia da equidade educacional, o município deverá considerar o atendimento às necessidades específicas da Educação Especial, assegurando um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino”*. (RECIFE, 2015, p. 3).

O centro deste artigo se encontra na proposição que determina “sistema inclusivo”, como um fator preponderante para a garantia da inclusão dos (as) educandos (as) com NEE. Enfatizamos o que Carvalho (2018) discute sobre sistema educacional inclusivo, ressaltando que: *“um sistema educacional inclusivo é, pois, um sistema que procura enfrentar a fragmentação interna existente e que busca diversificadas formas de articulação, envolvendo todos os setores nacionais, além da cooperação internacional”*. (CARVALHO, 2018, p. 82).

Ou seja, o sistema educacional inclusivo, com vistas atender a educação especial e sua demanda, tomando o que pretende o PME de Recife a partir das metas estipuladas para a educação de cada nível de ensino municipal, demonstra que é necessário manter uma boa articulação entre os níveis de ensino, na perspectiva de responder ao que se compromete em cada Meta, em vista da superação das desigualdades educacionais e atender o princípio da inclusão.

Em relação à Diretriz VIII contida no 2º artigo do PME (2015-2025) do Recife, observamos a compreensão sobre a necessidade de aplicar recursos públicos com o objetivo de investir mais na educação, determinando o

[...] estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, resultantes da receita de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, da educação infantil e da educação inclusiva. (RECIFE, 2015, p. 3).

Ou seja, ao contemplar a educação inclusiva nesta VIII Diretriz, a educação especial é considerada pela terminologia educação inclusiva, fomentando também investimentos conforme sua demanda. Por esta proposição, verificamos o papel do poder executivo do ente federado de aplicar os recursos em educação, de modo que contemple a manutenção e o desenvolvimento da educação inclusiva.

Em relação à Meta 4 do PME (2015-2025) do Recife com suas 27 estratégias, destacamos que a mesma é apresentada nomeando o público alvo da Educação Especial,

apresentando-se consonante com a ideia de transversalidade da EE em todos os níveis de ensino da educação básica sob o princípio da inclusão, sob os seguintes termos:

universalizar, em colaboração com o Estado, o acesso para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo. (RECIFE, 2015).

O PME do Recife apresenta a meta 4 de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para o público alvo da Educação Especial, figurando o compromisso de continuar ampliando esta proposta enquanto meta para dez anos, evidenciando a dupla condição de matrícula no ensino regular e no AEE.

A Meta 4 apresenta também uma divergência textual ao trazer o termo “preferencialmente na rede regular de ensino” como no PNE 2014-2024, aspecto que deixa em aberto o que se propõe como meta, causando ambiguidade em vista da proposta inclusiva e do que se espera de um sistema educacional inclusivo, que todos (as) os (as) educandos (as) estudem na escola de ensino regular. Preconizando a adaptação da escola para atender as especificidades de todos os estudantes e não o contrário, os estudantes se adaptem a escola. (WERNECK, 2009).

As 27 (vinte e sete) estratégias desta Meta 4 do PME devem apresentar as ações para o desenvolvimento da educação para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em vista da inclusão educacional das mesmas no ensino regular das escolas do município. Delimitamos as 27 estratégias em 13 ações, associando-as em vista dos fins comuns das mesmas, como:

- 1) Garantia de acesso à educação pela ampliação de matrículas (Estratégias 4.1; 4.14 e 4.16);
- 2) Formação continuada dos (as) professores (as) da Educação Básica no ensino regular e do AEE (Estratégias 4.2; 4.4);
- 3) Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado – AEE (Estratégias 4.3; 4.5; 4.6; 4.9; 4.13 e 4.15);
- 4) Parceria com outras Instituições (Estratégias 4.7 ; 4.8; 4.19; 4.22 e 4.26);
- 5) atendimento educacional nos Núcleos de Apoio Especializado da Secretaria de Educação do Recife (Estratégias 4.6 e 4.8);
- 6) Desenvolvimento de pesquisas e estudos para apoio do AEE (Estratégias 4.8; 4.13; 4.15; 4.17 e 4.25);

- 7) Educação de qualidade e adequada às necessidades específicas dos/as estudantes (Estratégias 4.10; 4.11; 4.12; 4.17; 4.18; 4.20; 4.23 e 4.27);
- 8) Salas Regulares Bilíngues (Estratégia 4.12);
- 9) Inclusão na escola profissionalizante (Estratégia 4.15);
- 10) inclusão nas atividades esportivas nas escolas (Estratégias 4.19);
- 11) Inclusão para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Estratégias 4.9; 4.15 e 4.21);
- 12) Avaliação da inclusão na rede regular de ensino (Estratégia 4. 24) e
- 13) Atendimento Educacional Hospitalar (Estratégia 4.22).

Para tanto, estas estratégias enquanto políticas públicas de educação necessitam de garantias quanto à compatibilização com a proposta da educação inclusiva, sobre a natureza do atendimento educacional no contra turno e nos núcleos especializados, avaliando se estão contribuindo para a promoção da aprendizagem e da autonomia das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades, assim como para a escola e a sociedade desenvolver novas formas de relação no contexto das relações sociais e dos direitos humanos para as pessoas com deficiência.

Nessa direção, também consideramos o discurso de sistema educacional inclusivo apresentando na Meta 4, (RECIFE,2015) a partir das ações demarcadas pelas 27 estratégias estabelecidas na direção da articulação da educação especial com o ensino regular para todos os níveis de ensino, etapas e modalidades no município que dê conta em dez anos de atender a meta de universalizar o acesso à educação básica pelas pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação no município do Recife.

Além da Meta 4 do PME, que se apresenta como uma referência específica para a educação especial, encontramos também as seguintes Metas do PME (2015-2025) do Recife, que também contemplam os (as) educandos (as) com NEE, como:

- 1) a Meta 1, sobre a Educação Infantil com as estratégias 1.6 e 1.9;
- 2) a Meta 3 sobre o Ensino Médio com a estratégia 3.3;
- 3) a Meta 5 sobre a alfabetização com a estratégia 5.5;
- 4) a Meta 7 sobre a qualidade da educação básica com as estratégias 7.6 e 7.13;
- 5) a Meta 8 sobre a elevação de escolaridade para 12 anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade mais pobre do município com a estratégia 8.11;
- 6) a Meta 9 sobre a alfabetização de Jovens e Adultos com a estratégia 9.10;
- 7) a Meta 10 sobre escola profissionalizante para estudantes da EJA com a estratégia 10.8;

- 8) a Meta 11 que trata da escola técnica com cursos profissionalizantes a nível de ensino médio com as estratégias 11.5 e 11.7;
- 9) a Meta 12 sobre o acesso ao Ensino Superior com a estratégia 12.2;
- 10) a Meta 13 com a estratégia 13.2 e a Meta 16 com as estratégias 16.1 e 16.4 que tratam da formação continuada para os professores da educação básica do município com a garantia da oferta de pós-graduação, conforme a área de atuação dos mesmos, direcionando as estratégias 16.1 e 16.4 para a qualificação em educação especial.

A partir destas metas do PME (2015-2025) do Recife, destacamos as perspectivas de atendimento para às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, considerando o ideal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva com base no que se almeja de sistema de educação inclusivo para os níveis e modalidades de ensino da educação municipal.

5.3. PME 2015-2025 do Recife: Perspectivas de atendimento às Pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação

Partimos do entendimento de que a educação municipal está articulada em conformidade com Artigo 11 da LDB – Lei nº 9394/1996, onde evidenciamos o papel do ente federado municipal na organização do seu Sistema Municipal de Educação, pontuando o que estabelece os incisos IV, V e VI, quanto à função de supervisionar os seus estabelecimentos de ensino; oferecer o ensino fundamental de forma prioritária, além da educação infantil em creches e pré-escolas, contudo, pode também atuar em outros níveis de ensino, uma vez atendida às necessidades dos níveis de ensino pelos quais é responsável, além disso, é responsável pelo transporte escolar da rede municipal.

As Metas do PME 2015-2025 do Recife que contemplam a Educação Especial com estratégias para cada nível de ensino da educação municipal e também para a modalidade de educação EJA as elencamos em cinco grupos de atendimento educacional:

- 1) Atendimento à Educação Infantil.
- 2) Atendimento ao Ensino Fundamental.
- 3) Atendimento ao Ensino Médio.
- 4) Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - EJA.
- 5) Atendimento à Educação Superior.

Sendo assim, agrupamos as estratégias do PME que contemplam os níveis de ensino da educação no Município, apresentando posicionamentos e delineamentos para atender a população com deficiências, TGD e altas habilidades ou superdotação.

5.3.1. Atendimento à Educação Infantil

A Educação Infantil é contemplada no PME pela Meta 1, a saber:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender 70% (setenta por cento) da demanda das crianças de até (três) anos até o final da vigência deste PME.(RECIFE, 2015; p: 4).

Dentre as suas 21 estratégias, encontramos as estratégias 1.6 e 1.9, voltadas para a educação inclusiva. A estratégia 1.6 demanda a melhoria das condições físicas das escolas de Educação Infantil em vista também da adaptação para realizar a inclusão das crianças com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, com garantia de alimentação de qualidade. A estratégia 1.9, que cuida de priorizar o acesso à educação infantil para esses (as) alunos (as) com a garantia de ter AEE e também, a educação bilíngue para as crianças surdas.

Quanto à estratégia 1.9, duas ações distintas estão envolvidas que é de ter o AEE para as crianças com NEE da educação infantil e também ter educação bilíngue, considerando as crianças surdas, exigindo que as unidades educativas da creche e pré-escola da educação infantil disponham de SRM para o AEE e para o desenvolvimento da educação bilíngue (BRASIL, 2009).

As estratégias 4.1; 4.14 e 4.16 da Meta 4 que, respectivamente, tratam de: ‘ampliar o número de matrículas [...]’; ‘promover acesso e permanência [...]’ e ‘ampliar o acesso à educação básica [...]’ estão em sintonia com a Meta 1, destacamos essa prerrogativa como uma medida que assegura aos (às) educandos (as) com NEE em idade de zero a 5 anos de idade a garantia de acesso a educação por todos através de escolas e creches adaptadas, sob as devidas condições para acolher e promover o desenvolvimento infantil, conforme o artigo 208 inciso IV da CF de 1988²³ e o artigo 29 da LDB de 1996²⁴.

²³ Artigo 208 da Constituição Federativa do Brasil: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 1988).

²⁴ Artigo 29 da LDB/1996: “Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Destacamos o número de matrículas deste público alvo no Recife a partir de 2010, em que podemos observar o movimento das crianças da educação especial matriculadas neste nível de ensino, contemplando a creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos, conforme a tabela abaixo:

Tabela 06: Matrículas da Educação Especial na Educação Infantil do Recife

ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO	ANO LETIVO										
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EDUCAÇÃO ESPECIAL	2.293	2.546	2.661	3.227	3.241	3.237	3.215	3.446	3.728	4.480	4.727
CRECHE	12	18	8	29	18	18	12	20	35	81	76
PRÉ-ESC	123	133	129	148	142	149	148	171	187	355	445

Fonte: MEC/INEP – censos escolares 2001 a 2020

Observa-se uma variação quantitativa de aumento e redução de matrículas da educação especial na creche, com uma adesão maior no ano de 2019, 81 crianças matriculadas, reduzindo para 76 em 2020. Na pré-escola também se observa esta variação quantitativa na matrícula de 2010 a 2016, a partir de 2017 a pré-escola apresenta um crescimento gradativo, de 187 matrículas em 2017 passa para 355 no ano seguinte, chegando a 445 matrículas em 2020. (SIORE/SEDUC/RECIFE, 2021).

Para isto, estas ações demandam do poder público o investimento na organização dos espaços da educação infantil para acolher todas as crianças nesta idade escolar do município com NEE, assim como sugere a mobilização do poder público, através de um planejamento articulado com as escolas da educação infantil para incentivar as famílias desses (as) educandos (as) a realizarem a matrícula em escolas públicas em vista mesmo dos objetivos da educacional infantil, como direito dessas crianças.

Quanto as crianças de até 5 (cinco) anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação nas salas comuns da rede de ensino, além da matrícula garantida, tem o direito ao AEE realizado nas salas de recursos multifuncionais, que podem atender educandos (as) de outras unidades da rede de ensino no contra turno da aula, contando também com a assistência do AADEE para fazer a mediação nas atividades que não conseguem realizar sozinhas, dentro das unidades educativas. Destacamos também a utilização do transporte inclusivo, como forma de assegurar o deslocamento seguro de casa para a unidade educativa.

Nesta direção, apresentamos perspectivas do atendimento educacional para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação no PME 2015-2025 do Recife em vista da inclusão educacional no Ensino Fundamental.

5.3.2. Atendimento ao Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental, conforme o artigo 32 da LDB/1996 é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública. Quanto ao alunado deste nível de ensino, ressaltamos que o município apresenta 209 unidades de ensino públicas para as séries iniciais do ensino fundamental e 36 unidades de ensino públicas para as séries finais do ensino fundamental. Esse quadro reflete o cenário da educação básica com maior alcance à população de 6 a 10 anos de idade.

Neste contexto evidenciamos a Meta 2 do PME 2015-2025 do município do Recife trata do Ensino Fundamental, com 17 (dezessete) estratégias, apresentando como meta: *“[...] universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME”*. (RECIFE, 2015; p: 6).

Portanto, nenhuma estratégia faz referência específica aos (às) estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. Ou seja, ao determinar estratégias para o Ensino Fundamental no município, a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade com NEE não foi contemplada. Para tanto, buscamos na Meta 4 e em outras Metas do PME estratégias voltadas pra esse nível de ensino que pudessem contemplar esse público de estudantes.

Encontramos as estratégias 4.1; 4.14 e 4.16, já citadas em vista da educação infantil, que atendem a perspectiva do acesso à matrícula e a educação nas salas de aula das escolas regulares e a Meta 5 sobre a alfabetização do primeiro ciclo das séries iniciais do Ensino Fundamental e da EJA, através da estratégia 5.5, que traz como orientação *“respeitar o tempo pedagógico das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem e em situação de vulnerabilidade e altas habilidades”*.

Pela Meta 7 do PME, que trata da qualidade da educação básica, destacando-se o proponente condições favoráveis à aprendizagem dos (as) estudantes em vista de bons resultados no sistema de avaliação nacional, pelos instrumentos avaliativos em vigor, encontramos as estratégias 7.6 que apresenta a necessidade de desenvolver indicadores de avaliação da qualidade da educação especial e educação regular bilíngue para estudantes surdos (as) e a estratégia 7.13 *“[...]em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência, até o final da vigência deste plano; que trata, dentre outras garantias,*

de assegurar a acessibilidade em todas as escolas para as pessoas com deficiência, ou seja, a acessibilidade arquitetônica nas unidades educativas.

Encontramos também a Meta 16, que trata da formação continuada para os professores da educação básica do município com a garantia da oferta de pós-graduação, uma meta relevante por oportunizar aos (às) professores (as) o aperfeiçoamento na compreensão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, contribuindo para a profissionalização docente nesta área. Encontramos as estratégias 16.1 e 16.4 pontuando a qualificação em educação especial/inclusiva. Por esta proposição, questionamos as condições que o Município dispõe para garantir a pós-graduação para os (as) professores (as) da educação básica como parte da formação continuada dos (as) mesmos (as), assim como o tempo de estudo para os (as) mesmos (as) e a necessidade de que se tenham professores (as) capacitados (as).

5.3.3. Atendimento ao Ensino Médio

O ensino médio é considerado no PME 2015-2025 do Recife pela Meta 3, dispondo de 7 (sete) estratégias, com o seguinte enunciado:

META 3: colaborar com a União e o Estado para universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (RECIFE, 2015; p. 7).

Por esta proposição o município do Recife se compromete em elevar a taxa de matrícula da população de 15 a 17 anos de idade em 85%. Considerando o quantitativo de 125.574 pessoas em idade de 15 a 19 anos residentes no município do Recife, conforme o último Censo/2010 e a quantidade de matrículas no ensino médio registradas em 2018, que é de 64.142 matrículas, distribuídas entre as redes de ensino pública estadual/PE e pública Federal e na rede privada de ensino do município. Pontuamos estes dados quantitativos para atenuarmos sobre a quantidade de jovens, em idade escolar que não estão matriculados, quase 50% desta população.

O Censo Escolar 2020 do Ensino Médio das escolas públicas estaduais no município do Recife apresenta o registro de 54.920 estudantes matriculados no ano de 2020 e o quantitativo de 1.036 escolas públicas estaduais. (<https://qedu.org.br/cidade/3788-recife/censo-escolar>). Em conformidade com as informações da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, no ano de 2019 foram matriculados 1.091 estudantes com

deficiências, apresentando a organização dessas matrículas distribuídas no município em RECIFE NORTE com 599 estudantes com deficiência e RECIFE SUL com 492 estudantes com deficiência.

Por esta premissa, observamos o que traz o PME 2015-2025 do Recife em relação à população de 15 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação na sua Meta 3 através da estratégia 3.3, que prescreve: *“colaborar com o Estado, no que for necessário, para a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência”*. (RECIFE, 2015; p. 8).

Desta maneira, prescreve a expansão das matrículas nesse nível de ensino para as pessoas com deficiência integrada à educação profissional, conforme o artigo da LDB/1996. Diante desta proposição, apresentamos duas incursões de entendimento:

- a) uma que, o Município apresenta a garantia de que os (as) educando (as) com deficiência, que estão nas séries finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município ficam assegurados à continuação dos estudos no Ensino Médio da rede de ensino pública estadual e federal.
- b) A outra incursão é de que se trata de uma transcrição acrítica da estratégia 3.7 da Meta 3 do PNE 2014-2024: *“3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência”* (BRASIL, 2014). O que também confere com o texto.

Condizente com esta prerrogativa, encontramos a Meta 11 que trata da escola técnica com cursos profissionalizantes sob estes termos: *“colaborar com a União e o Estado para a ampliação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta”*. (RECIFE, 2015; p. 21). Com as estratégias 11.5 e 11.7 voltadas para educandos (as) com NEE.

Quanto à estratégia 11.5, encontramos o seguinte:

[...] colaborar com a implementação no âmbito do território do Município do Recife da estratégia do PNE: ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade. (RECIFE, 2015; p. 22).

Por esta premissa, observamos que se repete a proposição sobre a expansão de matrículas gratuitas neste nível de ensino para as pessoas com deficiência, como na estratégia 3.3; só que pontua, especificamente, a educação profissional técnica. Pela organização do sistema de ensino do Recife, assumem a educação profissional técnica neste nível de ensino, as unidades de ensino públicas estaduais e federais, assim como, podemos encontrar algumas unidades de ensino da rede de ensino privada.

Em relação à estratégia 11.7:

[...] colaborar com a União e o Estado para a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estimulando a utilização das tecnologias adequadas a sua inclusão. (RECIFE, 2015; p. 22).

É apresentada a oferta de educação profissional técnica de nível médio, pontuando a inclusão dos (as) educandos (as) com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, pela utilização das tecnologias adequadas. Confere uma postura mais atenta as necessidades desses (as) estudantes.

Portanto, reforçamos o que assegura a legislação educacional que é de responsabilidade do Município oferecer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com atenção prioritária para este último, conforme orienta o Artigo 11 da LDB/1996, no seu inciso V, (BRASIL, 1996), nessa direção pontuamos que a rede de ensino pública municipal não tem nenhuma unidade de ensino com o ensino médio.

5.3.4. Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – EJA

A educação de jovens e adultos é assegurada no Artigo 37 da LDB/1996 como modalidade de ensino “*destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria*”. Com relação a esses (as) estudantes também encontramos aqueles (as) com NEE, para tanto o PME apresenta as Metas 9 e 10 com estratégias considerando esse público.

Nessa direção da alfabetização de Jovens e Adultos, destacamos a Meta 9 que trata de medidas para elevar a taxa de alfabetização da população de 15 anos de idade analfabetos (as) no município, sobressaindo-se a estratégia 9.10 sobre “*programas de formação continuada tecnológica e inclusão digital*”, visando a inclusão social e produtiva para alunos (as) com deficiência nessa faixa etária, inscrita da seguinte forma:

9.10) colaborar com o Estado e União para implementar programas de formação continuada tecnológica e inclusão digital da população jovem e adulta, direcionados para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino a efetiva inclusão social e produtiva dessa população. (RECIFE, 2015; p: 19).

Por esta premissa são asseguradas três medidas para a população jovem e adulta analfabeta e com deficiência: a alfabetização, a formação continuada tecnológica e a inclusão digital, em forma de programas a serem implementados pelo ente federado, indicando adesão ou alinhamento com a União com essa ação, com a perspectiva de que esses sujeitos possam contribuir com a sociedade, a partir da formação recebida para realizar algum trabalho, quando utiliza a terminologia “*inclusão social e produtiva dessa população*”.

Nestes termos, identificamos a teoria de capital humano²⁵ pela via da inclusão, tendo em vista atender as necessidades do sistema capitalista, na perspectiva do neoliberalismo econômico. As perspectivas e necessidades dos sujeitos não aparecem nessa proposição.

Nessa direção da população de jovens e adultos com deficiência na EJA, a Meta 4 do PME (2015-2025) do Recife traz duas estratégias: a estratégia 4.9 sobre ofertar Educação de Jovens e Adultos – EJA durante o dia para atender a demanda de estudantes com deficiência e a estratégia 4.21 que visa o desenvolvimento de modelos educacionais voltados para a continuidade do atendimento escolar desses (as) estudantes. Através dessas estratégias, identificamos a concepção de acessibilidade na perspectiva da inclusão, quando são evidenciados os direitos desses sujeitos de ter acesso à educação, considerando suas necessidades específicas.

Consideramos também a Meta 8 sobre a elevação de escolaridade para 12 anos de estudo da população de 18 a 29 anos de idade mais pobre do município, contemplando estudantes com NEE através da estratégia 8.11 com a proposição “políticas públicas de inclusão social”, trazendo o seguinte texto:

8.11) acompanhar, monitorar e avaliar, em regime de colaboração com a União e Estado, políticas públicas de inclusão social dos/das estudantes trabalhadores/as de baixa renda, dos estudantes negros, indígenas, quilombolas e dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

²⁵ A ideia de Theodore W. Shultz (1961) sobre o crescimento econômico do país a partir do investimento educacional para as pessoas, tendo a educação como um meio para que as pessoas possam ser instruídas para adquirir todas as habilidades úteis ao mercado e ao crescimento econômico. Ou seja, a educação sob os ditames do poder econômico e suas exigências.

Destacamos a necessidade e importância de se efetivar o atendimento educacional para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação da EJA com foco articulado à profissionalização, como garante a Meta 10 do PME de Recife de articular a oferta de educação básica integrada à educação profissional na EJA, evidenciando o entendimento de considerar esta perspectiva pela estratégia 10.8.

Pontuamos, por fim o atendimento à educação superior explicitado pelas Metas 12, 13 e 14 do PME do Recife em vista do público da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

5.3.5. Atendimento à educação Superior

A educação superior é considerada no PME através das Metas 12, 13 e 14, mas quanto à educação da população com NEE específicas neste nível de ensino vamos encontrar a estratégia 12.2 (meta 12 do PME), sob estes termos:

[...] colaborar com a implementação no âmbito do território do Município do Recife da estratégia do PNE: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo Financeiro Estudantil – FIES [...], de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico. (RECIFE, 2015; p. 23).

Por esta proposição, consideramos o princípio da colaboração do município no cumprimento dessa estratégia, a partir da estratégia do PNE 12.5, que é ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil ampliando as taxas de acesso e permanência na educação superior para esta população, da qual estamos falando, que historicamente tem sido excluída do direito ao exercício da educação e, por este Plano de Educação é considerada também pela educação superior.

Por esta feita, vemos a influência do PNE 2014 no PME do Recife, mas também destacamos a ausência de uma estratégia prática a ser efetivada pelo município, considerando o sistema municipal de educação e o campo de atuação do mesmo para garantir a implantação desta política.

Em síntese, apresentamos o entendimento de que a repercussão do PME 2015-2025 do Recife na política de atendimento para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades

a partir das Metas e Estratégias definidas no texto do PME, se apresentam inscritas numa agenda política composta por programas de cunho nacional, respondendo a proposição de ação em colaboração com o Estado, executando a política de educação especial em vista da educação inclusiva.

As metas e estratégias do PME com ações como AEE, a SRM e formação docente, os AADEEs, intérpretes, o núcleo de tecnologia assistiva – NTA, transporte escolar inclusivo, escola profissionalizante inclusiva para estudantes da EJA e estratégias que dão atenção a adaptação do espaço escolar da educação infantil para as crianças com deficiência desse nível de ensino, dentre outras que estão interligadas a estas ações, fomentam o desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Por esta feita, podemos afirmar que o PME 2015-2025 repercute positivamente na política de atendimento às pessoas com deficiência no município do Recife.

Por outro lado, ações voltadas para a responsabilização do setor privado como as parcerias em forma de convênios se mostram importantes e necessárias em vista do potencial para realização do atendimento específico da cada instituição conveniada pela prefeitura municipal do Recife, contudo se mostram frágeis para sustentar a política de educação especial em vista da inclusão educacional, por não apresentar garantia de articulação entre ensino regular e este tipo de atendimento, assim como a garantia de acesso a todos e de continuidades desta ação pelo poder público.

O discurso político da inclusão presente em várias Metas do PME do Recife sugerem atenção, mobilização e participação social em vista da efetivação das mesmas, para que as políticas públicas de educação inclusiva para as pessoas com deficiência não tencionem pelo caminho da interpretação de ações com discursos inclusivos e práticas que possam excluir ou somente integrar para efeito de atender interesses de grupos hegemônicos, ligados ao mercado capital. (FERRARO, 2014).

Nesta direção, ressaltamos a proposta de universalizar o acesso à educação básica pelo público da educação especial contida na Mata 4 do PME, pontuando nossa expectativa em relação ao aumento de investimentos em recursos humanos e materiais para continuar avançando na proposta inclusiva, frente a desafios como a PEC 95 de 2017; o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020²⁶ e a atual Política de Governo do País, voltada para as

²⁶ O 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”, esta apresenta um conjunto de ações para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação sem mencionar, ou podemos considerar indiferente ao que propõe o PNE 2014-2024 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva de 2008. Observamos que a mesma desobriga a proposição de universalização

necessidades do setor econômico, dominado pelas multinacionais, empresas, bancos, indústria e negócios da ordem privada, além de ser um governo que tem se empenhado na privatização das estatais e dos serviços públicos, “sob a égide da democracia, que desmorona”. (DUARTE & YANNOULAS, 2017, p. 155).

do acesso à educação preferencialmente nas redes regulares de ensino, assim como o investimento em políticas públicas que contribuam para a inclusão de todos (as). Observa-se que é um decreto que se contrapõe às leis vigentes, portanto, é um decreto inconstitucional.

6. POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM RECIFE

Abordamos neste capítulo o mapeamento das políticas municipais de educação voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, (TGD), superdotação ou altas habilidades, desenvolvidas no município de Recife-PE em cumprimento do PME 2015-2025 do referido município.

Para a promoção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Recife, constatamos a implantação ações implantadas anteriores ao PME 2015-2025 e outras que foram implantadas no município em decorrência do mesmo, ressaltamos que tanto as ações anteriores como as novas ações contidas no PME 2015-2025 sobre a Política de Atendimento para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação manifestam repercussões desta política a partir do mesmo.

Constando do seguinte: o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a Sala de Recursos Multifuncional - SRM; o Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA); Tradutores e Intérpretes de Libras nas escolas; a proposta da Criação de Centros Multidisciplinares; a implantação da função do Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE); as Salas Regulares Bilíngues (SRBs); o Curso de Libras à distância; o Transporte Escolar Inclusivo; a Classe Hospitalar Sear; a Sala de Apoio à Inclusão Estudante Protagonista; Formação continuada; Estimulação precoce para as crianças com Síndrome de Zika vírus; Jogos Paralímpicos; Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência – COMUD/ Recife; Semana Municipal da Pessoa com Deficiência do Recife; Viver sem Limite; Política de AEE para estudantes com Transtorno de Espectro Autista (TEA); Política de AEE para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação;

Desta forma, diferentes das ações que foram apresentadas, elencamos agora essas ações decorrentes do PME 2015-2025. Apresentamos um quadro analítico destas ações discutindo como, sob que condições e porque razões repercutem na Política de atendimento as pessoas com deficiência no município do Recife, tomando como foco as 27 (vinte e sete) estratégias da Meta 4 do PME 2015-2025, a partir de 4 (quatro) categorias:

- 1) Estratégias para matrícula de pessoas com algum tipo de deficiência em sala de aula comum;
- 2) Estratégias para o desenvolvimento do AEE;
- 3) Estratégias de Parcerias com Órgãos Públicos e Instituições Privadas e

4) Estratégias relacionadas aos programas nacionais.

Por esta análise, destacamos ações do poder público para atender as estratégias da Meta 4 contidas no PME 2015-2025 do Recife. Procuramos apresentar constatações sobre o que foi efetivamente contemplado nas políticas vigentes e o que não foi, considerando o foco dessas políticas implantadas através das estratégias em vista do que propõe a Meta 4.

6.1. Estratégias para matrícula de pessoas com algum tipo de deficiência em sala de aula comum

A matrícula escolar é um mecanismo que possibilita a legalização para o sujeito estudar na escola, conceder a matrícula aos (às) educandos/as com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação se insere no paradigma da inclusão escolar da educação especial, “*não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar*” (MANTOAN, 2003, p.15).

Por esta premissa das matrículas, compreendemos que a estratégia 4.1, que pretende ampliar o número de matrículas contempla esta prerrogativa, com o seguinte enunciado “*ampliar, em colaboração com o Estado, o número de matrículas para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*” (RECIFE, 2015, p. 8),

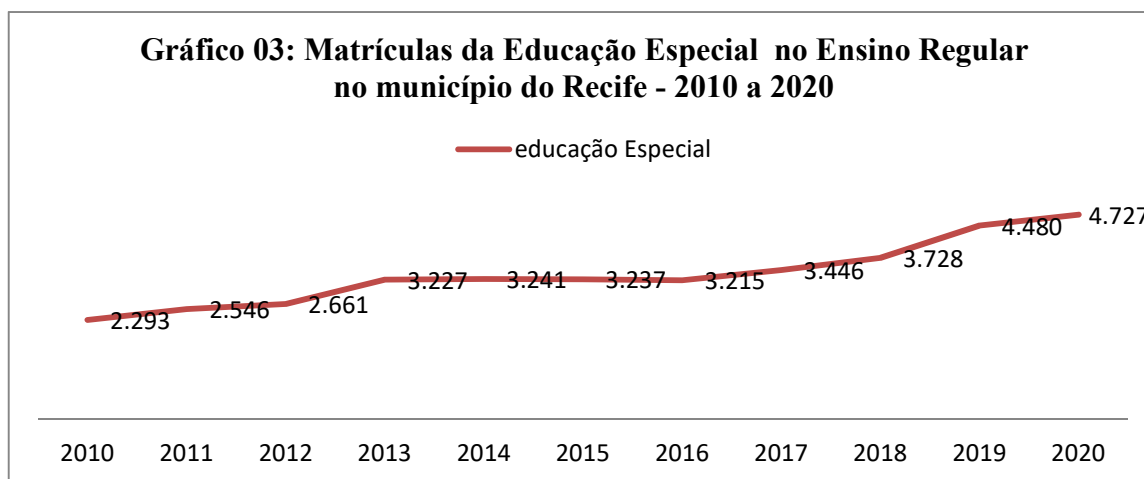
Observamos a repercussão desta estratégia através dos dados apresentados do quantitativo de matrículas da educação especial de 2010 a 2020, em que constatamos a evolução do número a cada ano. Em 2010 a rede de ensino contava com 2.293 educandos (as) da educação especial e passou para 4.727 educandos (as) desta modalidade em 2020 incluídos (as) nas escolas da rede pública do município. Como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 07: Matrículas da Educação Especial da Rede Municipal do Recife – 2010 a 2020

ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO	ANO LETIVO										
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
EDUCAÇÃO ESPECIAL	2.293	2.546	2.661	3.227	3.241	3.237	3.215	3.446	3.728	4.480	4.727
CRECHE	12	18	8	29	18	18	12	20	35	81	76
PRÉ-ESC	123	133	129	148	142	149	148	171	187	355	445
ANOS INICIAIS	1.443	1.582	1.676	2.037	2.029	2.021	1.957	2.103	2.315	2.801	2.915
ANOS FINAIS	199	257	209	270	346	359	427	447	530	584	685
EJA	516	556	639	743	706	690	671	705	661	659	606

FONTE: MEC/INEP - Censos Escolares 2001 a 2020

Por este quantitativo de matrículas observa-se a acolhida desses (as) educandos (as) nas turmas regulares da rede de ensino, com um aumento gradativo de matrículas de 2010 a 2014 (2.293 para 2.546), apresenta uma pequena redução em 2015 e 2016 (3.237 para 3.215), voltando a crescer em número de matrícula, gradativamente a partir de 2017.



Fonte: elaboração pela própria autora

Desta forma, em vista do PME 2015-2025, considerando a estratégia 4.1 de ampliar o número de matrículas, a curva de crescimento dos anos de 2017 a 2020 demonstra uma repercussão positiva desta ação, em que podemos afirmar que o poder público está conseguindo responder a esta demanda, porém, como continuidade de uma política pública de educação anterior ao PME 2015-2025, portanto, pelos dados demonstrados na matrícula, o PME 2015-2025 não tem impactado nessa ação.

Diante disto, uma das lacunas desta estratégia é a fragilidade por voltar-se somente para o aspecto quantitativo ao garantir a matrícula (KASSAR, 2018), sob o termo “ampliar”, sem apresentar em que medida pretende alcançar esta população (se parcialmente ou totalmente), considerando o teor de uma meta a ser atingida, somando-se a ausência de dados censitários dessa população em idade escolar e não alfabetizada, para poder implantar medidas que respondam as demandas da mesma.

Em consonância com a estratégia 4.1 estão as estratégias 4.13; 4.14 e 4.16 da Meta 4 que, respectivamente, tratam de garantir o acesso ao ensino regular da educação básica pelos/as estudantes com NEE. Como vemos a estratégia 4.13:

fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do

desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude. (RECIFE, 2015; p. 10).

Manifesta-se sob o entendimento do funcionamento da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município, ao mencionar os termos “fortalecer o acompanhamento e monitoramento” e também sinaliza para a perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), além disto, engloba várias garantias como:

- *de acesso à escola e ao AEE;*
- *de permanência na escola,*
- *do desenvolvimento escolar e*
- *de combater às situações de discriminação, preconceito e violência.*

Por esta dimensão da estratégia, podemos observar que contém em si as condições de acesso à escola nos moldes do desenvolvimento da educação especial a nível nacional, conforme orientações da legislação em vigor (BRASIL, 1996; 2008; 2011; 2014; 2015)²⁷, assim como apresenta repetição de enunciados em vista do atendimento desses/as educandos/as na escola de ensino regular de educação básica, evidenciando uma transcrição acrítica de outros textos legais, sem considerar as mudanças necessárias na escola, que prescindem à matrícula.

Ou seja, constitui garantia de que o poder público assume esta ação, mas de forma subjetiva, incidindo sobre a decisão de cumprir ou não a política pública. Diante desta constatação apresentamos o entendimento, embasado no paradigma da inclusão educacional de todos (SALAMANCA, 1994) de que é preciso garantir condições adequadas para o sucesso educacional, através do investimento em políticas públicas para a população carente e políticas públicas de educação como forma de enfrentamento das barreiras sociais de acesso e participação (CURY, 2008).

Quanto à estratégia 4.14, que busca “*promover o acesso e a permanência na escola*” e a estratégia 4.16 “*ampliar, em colaboração com o Estado, [...], o acesso à educação básica*”, observamos que se trata de ampliar o acesso à educação básica, para tanto, sobre a colaboração do Estado com os entes federados, destacamos a ausência no sistema educacional

²⁷ LEI 9.394/1996; Decreto Nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado; Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências; PNE 2014-2024, Lei 13.005/2014 e LBI, Lei Nº 13.146/2015.

brasileiro de garantias que indiquem processos de “regulamentação clara, objetiva e universal válida para o território nacional” (ANDRADE, 2014, p. 1080) dos modos de proceder a colaboração entre Estado e os entes federados.

Enfatizamos que as diretrizes II e III do 2º artigo do PME 2015-2025 do Recife tratam sobre “*universalização do atendimento escolar e superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*”, contudo, o como, sob que condições e as razões devem ser planejadas e efetivadas pelo poder público, considerando o processo de participação social e o Estado Democrático de direito.

Por isso, apresentamos o entendimento de que é necessário a intervenção efetiva do ente federado municipal na implementação de medidas que ampliem o acesso à educação básica pela garantia da matrícula, sendo prescindida de ações que deem condições de atender a população com deficiência, TGD e altas habilidades para desenvolverem-se junto com os outros estudantes em espaços adequados, que atendam a diversidade presente na escola, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica.

Portanto, considerando os processos políticos de gestão do poder executivo dos entes federados, “da cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movidas mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela racionalidade inerente à ação planejada” (SCHEIBE, 2014, p. 231), observamos a repercussão da falta de planejamento do PME para atender a garantia da ampliação da matrícula na escola de educação básica.

Nesta perspectiva, apresentamos as estratégias para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE do PME 2015-2025 Recife.

6.2. Estratégias para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE

O PME do Recife traz o Atendimento Educacional Especializado – AEE na estratégia 4.5 sob os seguintes termos “*fomentar o Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, dos/das estudantes inclusos (as) na Rede de Ensino, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*”.

O AEE como parte integrante do processo educacional - Resolução Nº 04 de 2009 (BRASIL, 2009), é uma política pública de educação no município do Recife, instituída

anterior ao PME 2015-2025, e é desenvolvida pelos (as) professores (as) especialistas em Educação Especial, que têm as seguintes atribuições:

Tabela 08: Principais atribuições do (a) professor (a) do AEE

Principais atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado
Trabalhar de forma colaborativa com o professor da classe regular para a definição de estratégias pedagógicas.
Orientar a elaboração de material didático-pedagógico que possa ser utilizado pelo estudante nas classes comuns do ensino regular.
Estimular o estudante a desenvolver trabalhos coletivamente, considerando o contexto atual, tornando-o participante ativo das relações que envolvem o ensinar e o aprender.
Atender ao estudante com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação no contra turno, nas salas de recursos multifuncionais para as atividades individualizadas, e/ou coletivas complementares/suplementares.
Acompanhar, com o professor da classe regular, a atuação do AADEE e/ou estagiário, no que diz respeito à mediação e cuidado com o estudante, intervindo e redirecionando sua prática, quando necessário.
Orientar os professores do ensino regular e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante.
Organizar o ambiente da sala de recursos, preservando-o atrativo e adequado para o seu pleno funcionamento.

Fonte: GEE/SEDUC/RECIFE – NOV. 2020.

Logo, as atribuições do professor do AEE demandam de planejar com o professor da classe regular para desenvolver estratégias pedagógicas, assim como orientá-los quanto ao uso dos recursos de acessibilidade e nesse sentido também orientar as famílias desses estudantes; acompanhar os funcionários de apoio que acompanham aos alunos com NEE e cuidar da sala de recursos multifuncionais. Sobre estas atribuições dos (as) professores (as) do AEE observamos que cada ação demanda um trabalho a ser realizado como função específica, que deve ser distribuída, coordenada e articulada para o desenvolvimento do AEE.

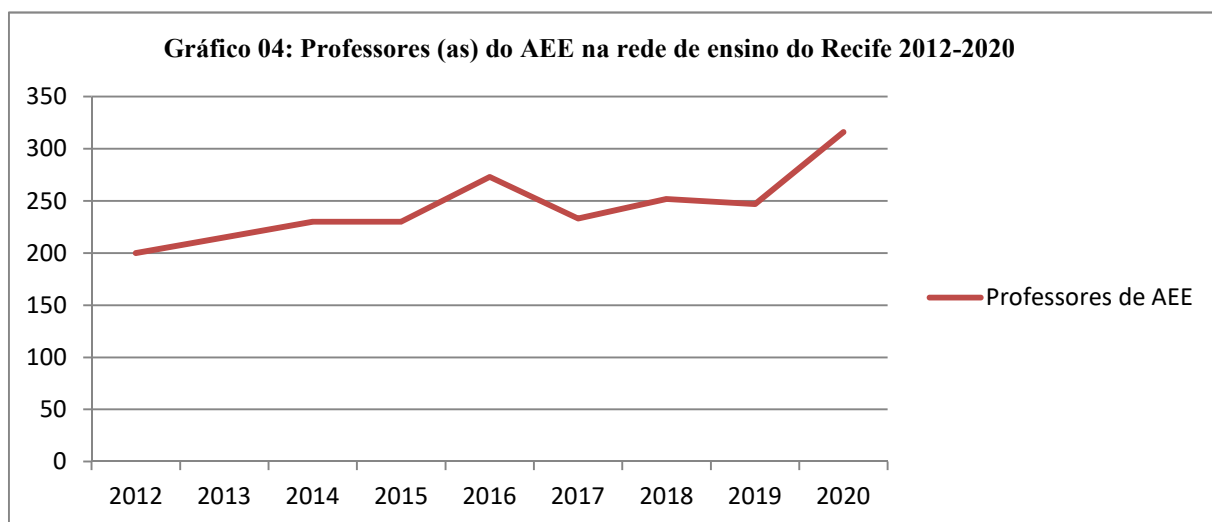
Conforme as informações da GEE/SEDUC/Recife (2020), são 316 professores (as) de AEE, 264 que ficam locados nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) das escolas e 52 professores (as) de AEE que atendem de forma itinerante nas demais escolas sem SRMs. A partir da tabela abaixo, observamos o investimento na política de AEE pelo quantitativo de professores (as) designados pelo poder público para esta função, dos anos de 2012 a 2020.

Tabela 09: Número de professores do AEE por ano letivo 2012 - 2020

ANO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Nº DE PROFª AEE	200	215	230	230	273	233	252	247	316

Fonte: SEDUC/GEE/RECIFE/2020

Sobre este quantitativo demonstrado na tabela e o que anuncia a estratégia 4.5 de “fomentar” este atendimento, observa-se que esta ação já vinha em execução no município antes do PME 2015-2025. Nota-se que os anos de 2014 e 2015 se apresentam estáveis na quantidade de professores (as) do AEE, já em 2016 tem um crescimento significativo, com uma redução na mesma proporção em 2017, apresentando mais adiante outra alternância nos anos de 2018 e 2019 e uma elevação significativa do número de professores (as) em 2020.



Fonte: elaboração pela autora.

Por estes dados, observamos certa instabilidade de professores (as) do AEE, demonstrando a fragilidade dessa ação em conseguir manter um quadro estável desses profissionais. Entendemos que, para o bom funcionamento do AEE é importante ter profissionais especialistas que possam atender educandos com NEE e aos (às) professores (as) da sala de ensino regular, assim como, manter a regularidade e continuidade deste trabalho nas escolas.

Diante disto, destacamos que a repercussão do PME 2015-2025 do Recife sobre esta política, a partir do quantitativo destes profissionais, demonstra pouco impacto, apesar da elevação do quantitativo de profissionais do AEE em 2020, por se tratar de uma perspectiva anterior ao PME.

Por esta premissa, destacamos a funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), asseguradas pelas estratégias 4.3 e também 4.5 do PME 2015-2025 do Recife, que estão associadas diretamente a Política de Atendimento Educacional Especializado – AEE, em nível nacional e também no Recife.

6.2.1. Salas de Recursos Multifuncionais – SRMs

A Sala de Recursos Multifuncional, instituída pelo MEC/SEESP por meio da Portaria nº 13/2007, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com a finalidade de ofertar o AEE complementar e suplementar à escolarização dos (as) alunos (as) com deficiência, TGD e Altas Habilidades ou Superdotação. (BRASIL, 2010), está ligada à política de Atendimento Educacional Especializado como parte e suporte importante da mesma.

A Rede de Ensino do Recife conta com 200 salas de recursos multifuncionais – SRMs (ano 2020). Tomando os anos de 2012 até 2020, observa-se o investimento desta ação, com um crescente aumento de salas de recursos multifuncionais (SRMs) na rede. Como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 10: Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), por ano letivo [2012 a 2020]

ANO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Nº SRMs	64	77	84	110	113	120	125	145	200

Fonte: GEE

A estratégia 4.3 do PME 2015-2025 do Recife promete “[...] construção de SRM em 100% das novas unidades educacionais da rede e ampliar em 50% a adaptação das atuais unidades que possuam condições físicas para tanto” (RECIFE, 2015; p: 9). Por esta proposição, observamos que o poder público está atendendo a perspectiva, considerando a vigência do PME até 2025 e a continuação da política de implantação das SRMs nas unidades de ensino do município, ressaltando que são 200 SRMs numa rede de ensino com 316 escolas.

Por esta premissa, observamos o reforço da política de AEE na SRM, quando ressalta *o AEE nas SRMs para estudantes inclusos/as na Rede de Ensino*, evidenciando o paradigma da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ao defender que os/as educandos/as com deficiências estejam na sala de aula comum e tenha apoio do AEE, tanto na SRM quanto em todo processo de ensino aprendizagem na escola de ensino regular.

Apresentamos uma ressalva sobre a política de investimento em salas de recursos multifuncionais no município de Recife, em que confere ao referido município a implantação de SRMs nas escolas públicas com recursos da União dos anos de 2007 a 2012, assim como os outros entes federados brasileiros. Portanto, consta-se que a partir de 2013 o Município continuou com a política de implantar SRM nas escolas públicas, com os próprios recursos. Ou seja, sem recursos da união, conforme informação abaixo:

Destacamos que 2013 foi o último ano em que o Ministério da Educação (MEC) implantou novas salas em nosso município, totalizando 69 SRMs pelo Governo Federal. As demais foram implantadas com recursos próprios do município. (SEDUC/GEE/RECIFE-NOV.2020).

Por este recorte, constata-se a repercussão de uma ação do poder público que responde a uma política em âmbito nacional em curso anterior ao PME 2015-2025, portanto a estratégia 4.3 representa um impacto sobre a política de atendimento as pessoas com deficiência pela garantia da continuidade da política, com constante investimento em novas instalações e por ter demonstrado cumprimento da meta, com perspectivas de continuar avançando.

Por este ponto de vista, observamos o reforço da política de AEE na SRM, quando ressalta *o AEE nas SRMs para estudantes inclusos/as na Rede de Ensino*” evidenciando o paradigma da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ao defender que os/as educandos/as com deficiências estejam na sala de aula comum e tenha apoio do AEE na SEM, demonstrando cumprir o que promete no PME 2015-2025.

Evidenciamos que as salas de recursos multifuncionais (SRMs) das escolas do Recife têm recebido apoio técnico e financeiro, com destaque na aquisição de tecnologia assistiva (TA), dentre outros mobiliários e materiais didáticos pedagógicos adaptados e inovadores, considerando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessas SRMs, apresentando uma estrutura composta de materiais conforme “o padrão básico do MEC”²⁸, dentre outros investimentos feitos pela Prefeitura do Recife. (GEE/SEDUC/RECIFE).

Ou seja, podemos considerar que o PME 2015-2025 tem impactado na política de atendimento às pessoas com deficiência no município do Recife, considerando o que prometem as estratégias 4.3 e 4.5 da Meta 4 do respectivo plano, nessas estratégias está o cerne da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

²⁸ A estrutura e composição de materiais das SRMs segue o padrão do MEC (ver documento orientador do MEC sobre a implantação de SRMs disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192).

A esse padrão básico a Prefeitura do Recife acresce mobiliário adequado às instalações, disponibilização para cada SRM de um tablet multitoque com a licença do aplicativo de Comunicação Alternativa e Aumentativa LIVOX já instalado, uma mesa interativa informatizada com vários recursos pedagógicos digitais e concretos, e um Teclado Acessível TiX (além do teclado, licenças para três softwares complementares e acionadores adaptáveis a diversos tipos de impedimentos físicos) que é entregue junto com um tablet compatível com o recurso tecnológico. A Prefeitura do Recife também disponibilizou kits de jogos e materiais educativos extra para as SRMs (Briqueducar Inclusivo). O kit visa à aprendizagem através das brincadeiras e a interação dos estudantes com os recursos pedagógicos, estimulando o desenvolvimento da psicomotricidade, a socialização e a criatividade dos estudantes público alvo da educação inclusiva. As Unidades Educacionais com Sala de Recursos Multifuncionais receberam 2 kits, o primeiro kit contendo uma média de 30 itens e o segundo kit contendo uma média de 16 itens. (SEDUC/GEE/RECIFE).

6.2.2. Estratégias que oferecem subsídios para o AEE na rede de ensino do Recife

Por isso, mapeamos agora as estratégias que oferecem subsídios para manter e desenvolver a Política de AEE para as Pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação relacionadas e criadas para dar sustentação a esta política juntamente com as SRMs nas escolas de ensino regular em vista da educação inclusiva, a partir do que promete o PME 2015-2025.

Assim temos: 1) a estratégia 4.4 sobre a formação continuada; 2) a estratégia 4.6 sobre ampliar o AEE nos Núcleos de Apoio Especializados; 3) a estratégia 4.8 sobre a criação de Centros Multidisciplinares em cada RPA do Recife; 4) a estratégia 4.12 sobre as salas regulares bilíngues; 5) a estratégia 4.17 com a proposta de fomentar pesquisas em vista do desenvolvimento da educação inclusiva; 6) as estratégias 4.18 e 4.27 sobre a distribuição de livros didáticos e materiais didáticos adaptados para educandos com NEE inclusos nas escolas e 7) a estratégia 4.23 sobre o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE).

1) Formação Continuada

A estratégia 4.4 que trata de intensificar a formação continuada de professores (as) sob os seguintes termos: *“intensificar a formação continuada para os profissionais da educação da sala regular e atendimento educacional especializado, proporcionando novas perspectivas e práticas de atuação na perspectiva da educação inclusiva”* (RECIFE, 2015, p. 9), pelo termo “intensificar”, observa-se a continuidade de uma política existente na rede de ensino, uma atenção necessária e importante pelo PME.

Observa-se que a formação está dirigida para duas categorias de atendimento: aos que atuam no ensino regular da escola e aos que atuam no AEE, mas conforme as informações emitidas pela Gerência de Educação Especial dos anos de 2019 e 2020, as formações continuadas estão sendo realizadas, contemplando também outros profissionais que compõem a comunidade educativa, além dos professores da sala de ensino regular e do AEE. De modo sintético, destacamos os temas da formação continuadas, na tabela abaixo:

Tabela 11: Formação continuada para o AEE na rede de ensino do Recife 2019 - 2020	
ANO 2019	ANO 2020
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA
LOCAL E MODO:	LOCAL E MODO:
Presencial em parceria com o Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire e o Centro de Tecnologia – CETEC.	Devido às necessidades de isolamento social decorrentes da pandemia do COVID-19, a formação continuada foi realizada de forma online através de seminários hospedados na plataforma de cursos da UNIREC.
PÚBLICO ALVO:	PÚBLICO ALVO:
Os (as) professores (as) do AEE e do ensino regular da rede de ensino do município; profissionais de apoio e visitantes (familiares, por exemplo).	Os (as) professores (as) do AEE e do ensino regular da rede de ensino do município; profissionais de apoio e visitantes (familiares, por exemplo).
TEMAS DAS FORMAÇÕES:	TEMAS DAS FORMAÇÕES
Inclusão e TEA - Recursos e Tecnologias Assistivas do NTA.	- Conscientização do Autismo – um olhar pedagógico sobre o TEA
Tecnologia Assistiva e Inclusão - princípios básicos e recursos.	- Libras – Contribuições para a Acessibilidade Educacional de Pessoas Surdas
Uso do Teclado Inclusivo TiX como ferramenta inclusiva.	- Altas Habilidades/Superdotação e TEA – Convergências e Divergências
Uso do aplicativo de CAA – LIVOX como ferramenta inclusiva.	- Saúde Mental e Educação – Um diálogo Significativo
Uso de aplicativos para Android como ferramenta inclusiva – Catálogo de Games e Aplicativos Assistivos da Secretaria de Educação do Recife.	
Março Roxo, mês da conscientização sobre a Epilepsia.	
Plano de Desenvolvimento Individualizado no AEE.	
Avaliação Diagnóstica na Sala de Recursos Multifuncionais.	
Atuação e objetivos do AEE como agente de inclusão na RMER.	
Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.	
Educação Inclusiva: múltiplos olhares.	
Questões legais e serviços ofertados para o público-alvo da Educação Especial.	
Formação básica sobre recursos e técnicas em audiodescrição	

Fonte: (GEE/SEDUC/RECIFE, 2020) elaboração pela autora.

Diante das formações oferecidas, observamos o cumprimento da estratégia 4.4 para a formação dos (as) profissionais do AEE da Rede de Ensino do Recife e do ensino regular, destacamos a abrangência aos outros profissionais da educação, assim como a abertura à participação para familiares, demonstrando compromisso do poder público e dos órgãos que coordenam a educação no município com a formação continuada para atender as necessidades da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesta perspectiva, constatamos que há um movimento de valorização da formação continuada, como uma política de educação do município que responde a perspectiva do PME 2015-2025, conforme promete a estratégia 4.4 da meta 4, com um impacto também sobre educandos (as) com Microcefalia, em que a partir de 2017 o município passou a investir também em formação para atender a este novo público²⁹.

Destacamos outra ação implantada pelo poder público municipal, voltado para a formação continuada dos (as) professores (as) da rede de ensino que é o curso de Libras à distância, criado pelo poder público municipal em 2017, que contribui para o atendimento educacional especial das pessoas com deficiência auditiva ou surdas, contudo, ressaltamos que não é uma ação decorrente do PME 2015-2025, mas observa-se nesta ação uma conexão com o que se pretende com a Meta 4 do PME do Recife e com a política de educação da sala regular bilíngue.

Sobre o objetivo desta medida, obtivemos a seguinte informação:

No sentido de fortalecer essa ação e ampliar o número de salas bilíngues, a Secretaria de Educação do Recife, em 2017, iniciou o Curso de Libras à distância. O curso teve como objetivo disseminar a Língua Brasileira de Sinais – Libras e atender à demanda das escolas municipais e aos estudantes surdos, na perspectiva da inclusão. Aliado a isso, além de ampliar as possibilidades de interação, formação e crescimento às pessoas surdas, irá favorecer a interlocução entre surdos e ouvintes, na medida em que poderão se comunicar em Libras.

Atualmente está sendo ministrado um novo curso de formação, direcionado aos estudantes Surdos, professores do AEE e turmas regulares que atendem estudantes Surdos (inclusive na Educação Infantil) e aos familiares desses estudantes: SEDUC/GEE/RECIFE, 2020).

O curso de Libras à distância demonstra também³⁰ repercussão da estratégia 4.12 por colaborar com a implantação e continuação desta política de educação. Ressaltamos o enunciado que trata do seguinte: *“atualmente está sendo ministrado um novo curso de formação, direcionado aos estudantes Surdos, professores do AEE e de turmas regulares que*

²⁹ Em 2017, os primeiros estudantes da Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) foram matriculados na Rede Municipal de Ensino do Recife. Desde então a Secretaria de Educação vem desenvolvendo ações para promover a inclusão educacional desses estudantes. Para tanto realiza formação continuada, orientação e continuada não só com os professores do AEE como também com todos os profissionais que recebem esses estudantes nas unidades educacionais (AADEE, gestores, coordenadores, profissionais do Transporte inclusivo, etc). (E-MAIL DA GEE/SEDUC/RECIFE – nov.2020).

³⁰ Dizemos que também é uma repercussão da estratégia 4.12 porque os cursos de Libras fazem parte de uma política antiga da legislação nacional, a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que a mesma passa a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no país.

atendem estudantes Surdos (inclusive na Educação Infantil e aos familiares desses estudantes”. (RECIFE, 2020).

Conforme os dados que tivemos acesso, constam 100 (cem) professores (as) da Rede Municipal de Ensino que realizaram o curso de Libras. Realçamos como uma repercussão positiva para o atendimento educacional das pessoas com deficiência auditiva/surdas. Desta forma, significa um avanço importante por atender uma necessidade de formação nessa área, considerando o ideal de que todas as pessoas tivessem acesso à libras para manterem a comunicação com pessoas surdas.

Esta política municipal de Recife exige ainda investigação, merece uma pesquisa para melhor aprofundamento de sua funcionalidade e repercussão nas práticas docentes, discentes e sobre os impactos para a comunidade escolar. Compreendemos a implantação desta ação pelo poder público, como importante e necessária para a educação inclusiva e para a inclusão social, em sentido amplo.

Justificamos que devido à pandemia, as informações sobre esta política ficaram restritas a algumas notícias divulgadas no portal da secretaria municipal de educação do Recife e pela imprensa³¹. Observamos que existem vigentes outras práticas pontuais de curso à distância de Libras ligadas a Secretaria Municipal de educação, que beneficiam esses estudantes, pelo sistema de parceria, como noticia o jornal Diário de Pernambuco: *“O curso é uma parceria das Secretarias de Educação e Trabalho, Qualificação e Empreendedorismo, por meio do Centro de Educação Profissional Cristiano Donato”.*(DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2020).

2) Ampliar Núcleos de Apoio Especializado da Secretaria de Educação

A estratégia 4.6 sobre ampliar núcleos de apoio especializado, conforme texto do PME do Recife estabelece o seguinte: *“ampliar o atendimento educacional nos Núcleos de Apoio Especializado da Secretaria de Educação do Recife para*

³¹ O Jornal Diário de Pernambuco apresenta a existência desta política sob o título “Recife oferece curso de Libras online e gratuito para alunos da rede municipal”, confere a vigência e motivação para que educandos (as) surdos e seus familiares da rede municipal façam o curso.

O curso é uma parceria das Secretarias de Educação e Trabalho, Qualificação e Empreendedorismo, por meio do Centro de Educação Profissional Cristiano Donato. O objetivo do curso é facilitar a comunicação com os estudantes, familiares e professores para ajudar no desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado com os alunos, além da comunicação familiar neste período de pandemia. (Jornal Diário de Pernambuco – dia 01/10/2020) – Disponível em:

<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/10/recife-oferece-curso-de-libras-online-e-gratuito-para-alunos-surdos-f.html>

atender prioritariamente aos (às) estudantes matriculados (as) na rede pública” (RECIFE, 2015, p. 9). Em cumprimento a esta estratégia, considerando a vigência do PME 2015-2025 encontramos o Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS), criado pelo Decreto Nº 30.065 de 05 de dezembro de 2016, apresentando como justificativa da criação e implantação desta ação, as orientações da LDB – Lei nº 9.394/1996 (considerando a sua alteração em 2011 em vista deste público, pessoas com superdotação e altas habilidades) e nessa direção o artigo 4º das Diretrizes para o AEE (BRASIL/CNE/CEB, 2009), assim como o PNE-2014-2024 (Lei, nº 13.005/2014).

Por esta feita, encontramos o 1º Artigo³² sob os seguintes termos: *“Fica criado o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS como Atendimento Educacional Especializado - AEE suplementar em contraturno, vinculado à Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município do Recife”.* (RECIFE, 2006, p.1).

Observa-se que responde ao programa nacional implantado em 2005 pelo MEC/SEESP/UNESCO de 2005, em Recife, é acompanhado pela Gerência de Educação Especial do município, voltado para atender as pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação através de um trabalho que engloba “ações que possibilite a identificação/avaliação, organização de proposta pedagógica e de recursos para intervenção junto aos estudantes, cursos de formação e capacitação de professores, acolhimento e apoio às famílias”. (<http://naahsrecife.blogspot.com/p/blog-page.html>).

Destacamos que a aprovação do Decreto que cria o NAAH/S no município do Recife pelo poder público demonstra uma repercussão do PME 2015-2025, por este responder ao PNE 2014-2024. Observamos o contexto de influência das políticas vigentes anteriormente, assim como a vivência desta ação pelo município, anterior ao PNE 2014-2015 e ao PME 2015-2025, como consta no site (<http://www.recife.pe.gov.br/educacao/deficiencias.php>).

Contudo, enfatizamos a notoriedade desta ação pelo reconhecimento tornando-a uma política de educação do município através da aprovação do Decreto Nº 30.065 de 05 de dezembro de 2016, Por esta ação, destacamos a relevância do NAAH/S para a inclusão educacional dos (as) estudantes com altas habilidades ou superdotação no ensino regular e para a promoção do desenvolvimento educacional dos mesmos, uma ação que confere as perspectivas do que propõe o AEE na SRM.

³² LeisMunicipais.com.br - Decreto 30065/2016 (<http://leismunicipais.is/hlpfv>)

Outros núcleos de apoio existentes são o Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA), criado em 24 de novembro de 2014, que integra atualmente a Gerência de Educação Especial - Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, tendo como profissionais Técnicos pedagógicos ligados à GEE, agentes educacionais e professores do AEE e a criação dos dois núcleos mais recentes: o Núcleo de Estudantes Surdos e o Núcleo de Intervenção Pedagógica para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)³³ que estão em processo de implantação. (GEE/SEDUC/RECIFE, 2021).

Desta forma os núcleos de apoio constituem impactos sobre a política de atendimento às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação no município do Recife, como ações de valor público, reformuladas e desenvolvidas considerando o que estabelece o PME 2015-2025 do Recife com perspectivas de tornarem-se mais abrangentes.

3) Criação de Centros Multidisciplinares em cada RPA do Recife

Em relação à criação de Centros Multidisciplinares em cada RPA do Recife, como promete a estratégia 4.8:

fomentar a criação de centros multidisciplinares por Região Político Administrativa-RPA, para apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas, secretarias do município integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (RECIFE, 2015, p. 9).

Observa-se por esta estratégia, que a perspectiva da criação de uma política constitui um conjunto de ações em vista de *“apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”*, através destes Centros Multidisciplinares instalados em cada RPA.

Portanto, constitui uma demanda de grande valor público, como a criação de uma equipe multidisciplinar em cada RPA. Ressaltamos o potencial dessa política para avançar com o trabalho desenvolvido pelo AEE nas SRMs junto aos professores (as) do ensino regular das escolas da rede para oferecer o suporte necessário no processo de ensino aprendizagem dos (as) educandos (as) com NEE matriculados (as) nas escolas.

³³ Quanto aos/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), consta-se que na Rede de Ensino são mil alunos (as) com TEA inclusos nas salas de aula do ensino regular comum. (RECIFE/PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020). Observando-se o que prescreve a Lei Nº 12.764 de 2012, a Rede de Ensino do Recife promove a celebração do Dia Mundial de Conscientização do Autismo (dia 02 de abril, conforme resolução da ONU em 2007) com formação e elaboração de material didático pedagógico para os (as) professores (as) da referida Rede.

Creditamos a esta proposta, os fundamentos necessários para construir as mudanças importantes na escola, no sistema de educação municipal e/ou na organização da educação municipal, com a instalação de uma equipe de apoio multidisciplinar para a educação inclusiva, considerando o direito ao exercício à educação por todos numa sociedade heterogênea, principalmente considerando a diversidade advinda do grupo social com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Portanto, conforme a GEE/SEDUC/Recife/2020, esta estratégia da criação dos centros multidisciplinares não foi concretizada ainda, o poder público não conseguiu implantá-la, mas segundo as informações da GEE/Recife “*existe a proposta e o projeto, ainda em processo de análise*”. (SEDUC/GEE/RECIFE-NOV.2020).

E acrescentou-se a seguinte informação:

Mas atualmente o Recife conta com três unidades dos COMPAZ, sendo que em dois deles, o COMPAZ Alto Santa Terezinha e o COMPAZ Cordeiro, existem Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento para atendimento do público-alvo da Educação Especial. Existe também o projeto de implantar em cada COMPAZ uma sala do NAAHs (Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação) para o atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, mas esse projeto está temporariamente em suspenso devido ao isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19. Pelo mesmo motivo não foi possível implantar a SRM na terceira unidade do COMPAZ. (RECORTE DO E-MAIL DA SEDUC/GEE/RECIFE-NOV.2020).

De acordo com a informação do recorte, não foi possível ainda implantar os Centros Multidisciplinares por RPA, porém, ao fazer referência ao NAAH/S e aos COMPAZ como projetos em vista de implementação, destacamos que não correspondem ao que se pede com a política da criação dos centros multidisciplinares. O NAAH/S aparece nas estratégias, mas o COMPAZ não é uma estratégia do PME 2015-2025, entendemos que não correspondem ao que é prometido pela estratégia 4.8: “*fomentar a criação de centros multidisciplinares por Região Político Administrativa-RPA*”.

Vale ressaltar que os Centros Comunitários da Paz - COMPAZ³⁴ - que são três em Recife, citados como solução para a estratégia em questão, não condiz com a política dos *centros multidisciplinares por Região Político Administrativa-RPA*. Sabe-se que criação do

³⁴ O Centro Comunitário da paz – COMPAZ - foi concebido com foco na prevenção à violência, inclusão social e fortalecimento comunitário. Baseado na experiência colombiana das Bibliotecas Parques e também de outras fontes de espaços de cidadania. [...] Conhecidos como “Fábricas de Cidadania”, os equipamentos se destacam tanto pela estrutura, quanto pela quantidade dos serviços e atendimentos oferecidos. [...] Os COMPAZ fazem parte da Secretaria de Segurança Urbana da Prefeitura do Recife.

COMPAZ não tem relação direta com a educação para pessoas com deficiência, TGD e Altas Habilidades, o que não impede deste grupo fazer parte das atividades desenvolvidas pelo mesmo. Dessa forma, não é uma prerrogativa do PME 2015-2025.

4) Sala Regular Bilíngue

Haja vista, as estratégias que compõem a Política do AEE no Recife, outra ação importante implantada pelo poder público na rede de ensino do município é a Sala Regular Bilíngue (SRB)³⁵, considerada pela estratégia 4.12 do PME 2015-2025 implantada no município antes da aprovação do mesmo.

As Salas Regulares Bilíngues (SRBs) começaram a funcionar na Rede de Ensino do Município do Recife em março de 2015 com 58 estudantes distribuídos em 7 escolas. Em 2015 foram implantadas 16 salas, organizadas em 7 escolas pólos, para atender 58 estudantes, com crescente aumento anual desse número de matrículas. Observa-se que em 2020 constam-se 21 salas e 195 estudantes. Conforme a tabela abaixo:

Tabela 12: Salas Regulares Bilíngues do Município do Recife 2015 - 2020

SALAS REGULARES BILÍNGUES RECIFE [2015 – 2020]			
Ano letivo	Nº de escolas polos	Nº de Salas Regulares Bilíngues	Nº de estudantes
2015	7	16	58
2016	7	17	65
2017	8	19	76
2018	8	18	122
2019	9	18	130
2020	9	21	195

Fonte: SEDUC/GEE/RECIFE – nov. de 2020.

Observa-se uma crescente demanda de estudantes para esse tipo de educação, para atender esta quantidade de estudantes 9 (nove) escolas da Rede de Ensino do Recife têm organizado em seu espaço, salas regulares bilíngues, como é possível observar na tabela abaixo:

³⁵ As salas regulares bilíngues contempladas pela estratégia 4.12 do PME 2015-2025 do Recife é regulamentada também pelo Decreto municipal nº 28.587 de 2015, assim como a LBI – Lei Nº 13.146/2015 (capítulo IV, parágrafo 28, artigo IV) sobre a oferta da educação bilíngue, que pontuam a educação de educandos (as) surdos (as) tendo a Libras como primeira língua e o idioma português como segunda língua. Considerando o funcionamento das SRBs no início de 2015, observa-se a implantação dessa ação anterior à aprovação do PME, do Decreto nº 28.587 e da LBI/2015.

Tabela 13: Escolas da Rede de Ensino do Recife com Sala Regular Bilíngue ano 2019

RPA	ESCOLAS COM SALAS REGULARES BILÍNGUES
RPA 2	Escola Municipal Mário Melo
RPA 3	Escola Municipal Padre Antônio Henrique Escola Municipal Rozemar de Macedo Lima
RPA 4	Escola Municipal Vila Santa Luzia
RPA 5	Escola Municipal Governador Miguel Arraes de Alencar
RPA 6	Escola Municipal Cristiano Cordeiro Escola Municipal Karla Patrícia Escola Municipal Deputado Edson Cantarelli Escola Municipal Professor Florestan Fernandes

Fonte: SEDUC/GEE/RECIFE – nov. de 2020.

Esta perspectiva foi alvo de estudos como de Diodato e Souza (2016) com o artigo intitulado de *“Análise da proposta de educação para Surdos: um estudo realizado em salas bilíngues das escolas municipais do Recife”* e Araújo (2017) com a dissertação do mestrado em Educação, Culturas e identidades da UFRPE, intitulada de *“Educação Bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos (as) na cidade do Recife”*.

Em ambas as pesquisas, observa-se o reconhecimento desta medida como importante para o desenvolvimento da educação e da inclusão social das pessoas surdas e defendem-se novas pesquisas e a participação da comunidade surda em processos decisórios. Nesta direção, destacamos que as Salas Regulares Bilíngues é uma ação do poder público implantada no município em vista dos sujeitos com deficiência auditiva ou surdos, respondendo a prerrogativa da estratégia 4.12 da meta 4 do PME.

5) Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias

Quanto às estratégias 4.17; 4.18 e 4.27 não encontramos, em nossa investigação, através das fontes documentais e de informações que utilizamos, ações do poder público implantadas que venham garantir tais políticas a partir da ação do poder público.

A estratégia 4.17 promete:

fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Ressaltamos a importância de uma política pública no município que atenda esta prerrogativa da pesquisa, pelo valor público da educação e para o desenvolvimento da sociedade, uma educação que valoriza a igualdade de oportunidades, respeitando a diferença, considerando a tipologia das deficiências e as necessidades educacionais que apresentam.

Enfatizamos a necessidade de que a sociedade e o poder público considerem o trabalho das Universidades e faculdades, a partir de todos os seus cursos de graduação e pós-graduação, especificamente, que fomentam incessantemente pesquisas científicas para o desenvolvimento do País, conforme a área que atuam, neste caso, em vista da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

6) Política de distribuição de livros e material didáticos específicos

Identificamos a ausência da ação do poder público com relação à política de distribuição de livros e material didáticos específicos para estudantes com NEE como garantem as estratégias 4.18 e 4.27 respectivamente.

4.18) articular junto à União a distribuição suplementar de livros didáticos e material didático específico para estudantes com necessidades educacionais especiais;

4.27) promover a distribuição suplementar de livros didáticos e de material didático específico para estudantes com deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação.

Podemos considerar que é importante um movimento do poder público e dos educadores da rede de ensino, juntamente com pais de alunos (as) com NEE de cobrar do poder público as ações prometidas de investir na implantação da política de distribuição do livro didático adaptado e de materiais didáticos acessíveis para as escolas, uma vez que faz parte do processo do ensino aprendizagem nas escolas a utilização desses recursos. Entendemos como uma das ações essenciais para sustentar a política de atendimento educacional especial – AEE nas escolas de ensino regular, assim como no desenvolvimento da atividade nas SRMs de forma abrangente às necessidades existentes.

7) Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE)

A estratégia 4.23 sobre disponibilizar o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEE) é uma política resultante do PME 2015-2025 implantada pelo poder público para auxiliar nas necessidades de apoio dos (as) estudantes com NEE nas escolas de ensino regular.

Constando do seguinte:

4.23) disponibilizar, nas unidades educacionais da rede pública, onde for necessário, o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial para prestar auxílio individualizado aos (às) estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento que não realizam com independência as atividades de locomoção, higiene, alimentação, buscando desenvolver a sua autonomia e o seu empoderamento.

Esta medida representa um avanço pela necessidade de atender as condições de acessibilidade básica no ambiente escolar, prestar auxílio aos (às) educandos (as) com NEE mediante as barreiras que dificultam à realização de suas necessidades básicas, impedindo-os (as) de realizarem com independência e/ou com autonomia as atividades de locomoção, higiene, alimentação, dentre outras que constituem risco à integridade física, moral e social.

A criação do cargo de AADEE constitui uma política de valor público, que tem impacto sobre a política de atendimento às pessoas com deficiência como resultado do PME 2015-2025. Destacamos que o município conta 366 Agentes de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial (AADEEs) nas unidades educativas. O cargo de AADEE foi criado em 2016, com a finalidade de garantir o apoio necessário aos (as) alunos (as) com deficiência junto aos professores nas unidades de ensino regular, realizando o acompanhamento desses (as) estudantes na chegada, na saída, durante as aulas e nos intervalos, conforme orientações do AEE.

Em síntese, as estratégias que compõem a política de AEE promovem a inclusão educacional como descrevem os textos das políticas implantadas. Ressaltamos a importância das ações desenvolvidas pelos núcleos de atendimento especiais existentes NTA; NAAH/S; Núcleo de atendimento aos estudantes surdos e o núcleo de atendimento aos educandos com Transtorno do Espectro Autista. Destacamos a importância e necessidades destas ações estarem alinhadas com o projeto político pedagógico das escolas de ensino regular, como forma de garantir o princípio da inclusão.

Evidenciamos a necessidade de fazer valer a criação dos centros multidisciplinares por RPA, considerando estes cinco anos que faltam para concluir o PME 2015-2025 do Recife. Observamos que por esta política, a educação especial poderá responder com mais celeridade a perspectiva da educação inclusiva, sendo urgente a atuação do poder público para implantar esta política, assim como a atenção ao que promete sobre a distribuição de livros e materiais didáticos adaptados.

Uma vez visualizada as ações públicas para atender as perspectivas do AEE nas escolas municipais do Recife, destacamos agora medidas implantadas através do

estabelecimento de estratégias de parcerias com Instituições de caráter privado e com órgãos públicos da própria Prefeitura, demonstradas nas estratégias 4.7; 4.19; 4.22 e 4.26; parceria com o hospital para implantar a sala hospitalar semear e a parceria com a Secretaria de Esportes que são ações desenvolvidas pelo poder público que garantem prestação de serviços públicos a partir dos serviços realizados por esses órgãos parceiros e/ou vinculados a prefeitura municipal do Recife para pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação contidos no PME 2015-2025.

6.3. Estratégias de Parceria com Órgãos Públicos e Instituições Privadas para desenvolvimento da educação para pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação

No que diz respeito às parcerias evidenciadas no PME, as estratégias 4.7; 4.19; 4.22 e 4.26 tratam respectivamente de parcerias com órgãos da Prefeitura, como Secretaria Municipal de Saúde; as RPAs; Secretaria de Esportes; Hospitais de referência em atendimento infanto-juvenil e Instituições especializadas. Concernente a estas estratégias de parcerias destacamos quatro ações:

A primeira ação: parceria com a Secretaria Municipal de Saúde para mapeamento desta população entre 4 e 17 anos de idade pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação

A primeira ação de mapeamento desta população entre 4 e 17 anos de idade no município do Recife em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde para o oferecimento de estimulação precoce e atendimento multidisciplinar, como estabelece a estratégia 4.7. Contudo, não encontramos nenhuma política de educação implantada pelo poder público para realização do mapeamento em vista das pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em parceria com a Secretaria de Saúde. Destacamos que é uma ação necessária e que pode ser implantada, considerando responder ao que promete o PME 2015-2025 do Recife.

Segunda ação é a inclusão educacional em atividades esportivas específicas para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação

A segunda ação é a inclusão educacional em atividades esportivas específicas para estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. Nesta direção, encontramos uma ação desenvolvida pelo poder público, através da Secretaria de Esportes, que é a prática dos Jogos Paralímpicos voltado para os (as) paratletas com deficiência física, visual, auditiva e ou intelectual, a partir de 12 anos de idade, que apresenta como objetivo estimular a participação de pessoas com deficiência em atividades esportivas, além de fomentar a interação social entre elas. (SECRETARIA DE EEDUCAÇÃO DO RECIFE).

A estratégia 4.19 da Meta 4 do PME do Recife trata desta normativa de fazer parceria com a Secretaria de Esporte, sendo assim estabelecido na referida estratégia:

Promover, em parceria com a Secretaria de Esportes, atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo municipal contemplando estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (RECIFE, 2015, p. 10).

Desta forma, observamos que o município considerou no seu PME o desenvolvimento de ações para inclusão nas atividades esportivas para estudantes com deficiências através da implantação e adesão aos Jogos Paralímpicos, que estão voltados aos (às) paratletas com deficiência física, visual, auditiva e ou intelectual, a partir de 12 anos de idade, com o objetivo estimular a participação de pessoas com deficiência em atividades esportivas, além de fomentar a interação social entre elas.

Sabemos que os jogos Paralímpicos³⁶ do Recife são realizados em parceria com Secretaria de Turismo, Esportes e Lazer da Prefeitura do Recife com a Secretaria de Turismo, Esportes e Lazer do Governo de Pernambuco, com a garantia de que os estudantes com alguma deficiência matriculados (as) nas escolas da rede de ensino pública ou privada, municipal ou estadual podem participar, assim como participantes de programas esportivos desenvolvidos pelo município para este público. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RECIFE).

Sobre os Jogos Paralímpicos, em vista da categoria estudantil, destacamos que:

³⁶ Sobre os Jogos Paralímpicos do Recife encontramos referência de sua prática implementada no portal da prefeitura municipal, disponível no site: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/08/05/2017/jogos-paralimpicos-do-recife-garantem-mais-inclusao-e-estimulo-pratica-esportiva>

Podem participar homens e mulheres com deficiência física, visual e/ou intelectual, com idade mínima de 12 anos, mas é necessário respeitar as restrições de idades e categorias. De 12 a 14 anos, Estudantil – Atletismo, Bocha, Natação e Tênis de Mesa; de 15 a 17 anos, Estudantil – Atletismo, Bocha, Natação e Tênis de Mesa; e na categoria Aberta - Atletismo, Bocha, Badminton, Natação, Vôlei Sentado, Basquete Cadeiras de Rodas e Tênis de Mesa. (PORTAL DA PREFEITURA DO RECIFE, 2017).

Sobre esta ação do poder público em vista da inclusão dos (as) educandos com alguma deficiência nas atividades esportivas, encontramos o registro de três eventos realizados, correspondentes aos anos de 2017, 2018 e 2019, constando nas notícias emitidas pelo portal da prefeitura municipal do Recife. Considerando a ação culminada num evento esportivo, destacamos a necessidade de uma pesquisa na área de políticas de educação para o esporte inclusivo nas escolas de Recife, em que vemos como uma contribuição valiosa para a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de constituir um valor público.

Terceira ação: parcerias com hospitais para implantação de classes hospitalares

A terceira ação é a estratégia 4.22 que trata de *“firmar parcerias com hospitais de referência em atendimento infanto-juvenil para implantação de classes hospitalares”*. Encontramos a Classe Hospitalar Semear, que teve início no ano de 2015, funcionando no Centro de Onco-Hematologia Pediátrica do Hospital Universitário Oswaldo Cruz (Ceonhpe/Huoc), em Santo Amaro. Apresenta como finalidade garantir a continuidade da educação de crianças com câncer, com o objetivo de restabelecer o direito social básico à educação e manter o vínculo escolar da mesma, uma vez que a condição de tratamento intensivo da saúde, a inviabiliza de participar das aulas de sua escola de origem.

Como se observa, no dado coletado:

A primeira sala de aula hospitalar de Pernambuco, batizada de **Semear**, foi instalada no Hospital Universitário Oswaldo Cruz (HUOC), em março de 2015. O espaço, fruto de uma parceria entre a Prefeitura do Recife, o HUOC, o Grupo de Ajuda à Criança Carente com Câncer – Pernambuco (GAC-PE) e o Instituto Ronald McDonalds, permite que crianças e adolescentes hospitalizados no Centro de Onco-hematologia Pediátrica (CEONHPE) deem continuidade aos estudos, mesmo internados para tratamento.

A iniciativa tem o objetivo de restabelecer o direito social básico à Educação e manter o vínculo escolar da criança e do adolescente com câncer. Os pacientes internados no CEONHPE têm aulas regulares de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Além de duas professoras, a Secretaria de Educação do Recife também disponibilizou doze tablets com programas inclusivos, dois kits de robótica Lego e uma mesa interativa que auxilia na alfabetização, além de instalar

rede Wi-Fi na sala de aula hospitalar. Em 2018, houve a entrega de mais cinco tablets, cinco modems e duas impressoras. No ano de 2019, a sala foi ampliada, recebeu novo mobiliário e foi inaugurado o cantinho de leitura. Em 2020, o trabalho continua e foi designada uma professora coordenadora para contribuir com a qualificação das atividades nesse espaço de articulação entre Saúde, Educação e Cidadania.

Os demais dados relativos ao quantitativo de estudantes da classe devem ser buscados junto ao setor de GESTÃO DE REDE, uma vez que essa classe, hoje, não está ligada administrativamente à GEE, mas à própria Rede de Educação do Recife. (SEDUC/GEE/RECIFE, NOV. 2020).

Por esta informação, podemos visualizar o trabalho educativo desenvolvido na classe hospitalar, a partir da organização do mobiliário, dos materiais didáticos, dos/das profissionais que exercem o atendimento educacional.

Portanto, observamos que a estratégia de parceria com hospitais contida no PME confere o direito à educação, considerado na Constituição Federativa do Brasil de 1988, pelo ECA, Lei nº 8.069/1990, pela LDB/1996, pela instituição de suas diretrizes pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC/BRASIL, 2002), pelo Decreto nº 6.571/ 2008 que apresenta também a classe hospitalar como espaço do AEE para estudantes público-alvo da educação especial, de forma complementar ou suplementar. (BRASIL, 2008), todos fazendo referência ao direito à educação pelas crianças e adolescentes impossibilitadas de frequentar a escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial.

Por esta feita, apresentamos o entendimento de que a classe hospitalar é fundamental para todos (as) educandos (as) em tratamento da saúde por um período mais prolongado, dentre esse todos (as) estão educandos (as) com NEE. Portanto, a repercussão da classe hospitalar não tem sua origem no PME 2015-2025, mas na política nacional de educação, para tanto deve disponibilizar também o AEE, contudo, o poder público atende a esta política de atendimento educacional hospitalar, tanto ao considerá-la no PME quanto ao implantá-la no hospital Oswaldo Cruz.

Quarta ação é a parceria com instituições especializadas

A quarta ação é a estratégia 4.26 que apresenta a parceria com instituições especializadas que prestem serviços educacionais de forma complementar ou suplementar, assim temos:

4.26) promover parcerias com instituições especializadas, visando ampliar as condições de apoio suplementar ou complementar, ao atendimento dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados nas unidades educacionais. (RECIFE, 2015, p.11).

Sobre as Instituições Especializadas parceiras da Rede de Ensino Municipal do Recife, encontramos a Associação Pernambucana de Cegos (APEC); a Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE); o Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC); a Fundação Altino Ventura e o Instituto dos Cegos, quantificadas em cinco, com parceria com a Prefeitura Municipal do Recife, através de convênios. Sobre isto, obtivemos a seguinte informação:

A Secretária de Educação atualmente conta com cinco convênios muito significativos, são eles: Associação Pernambucana de Cegos (APEC), Associação de Pais e amigos dos Excepcionais (APAE), Centro de Reabilitação e Valorização da Criança (CERVAC), Fundação Altino Ventura e o Instituto dos Cegos (totalizando 14 SRMs conveniadas). (SEDUC/GEE/RECIFE, 04 de NOV. 2020).

Ou seja, por esta ação observa-se que o poder público tem dado atenção ao que se estabelece na estratégia 4.26, empreendendo esforços ao realizar parceria selando convênios com Instituições respaldadas em atendimentos específicos para pessoas com deficiência, conforme a especialidade de cada uma para atender a demanda apresentada pelo município nesses espaços. Sobre o procedimento destas parcerias, temos a seguinte informação:

Estes convênios possuem contratos específicos de acordo com o público que cada um atende. Porém, em todos os convênios da Secretaria de Educação existem estudantes da Rede Municipal de Ensino sendo atendidos para implementar habilidades que os estudantes com deficiência poderão exercer também no contexto educacional. Portanto essas parcerias são de fundamental importância a fim de incrementar o sucesso do estudante com deficiência em seu desempenho escolar e atuação plena na sociedade. (SEDUC/GEENOV. 2020).

Considerando que o município tem se esforçado para acolher os (as) educandos da educação especial no ensino regular das escolas da rede, entendemos que as parcerias com estas instituições em forma de convênio são meios de promover a inclusão dos (as) educandos com NEE, tendo em vista a necessidade dos serviços em vista da demanda do público alvo da Educação Especial. Por esta feita, podemos considerar que o PME 2015-2025 do Recife causa impacto na Política de AEE no município com a estratégia 4.26.

Por esta proposição, são evidenciados os atendimentos educacionais correspondentes ao público alvo de cada instituição, como sabemos, historicamente, estas instituições contribuem com conhecimentos na área de Educação Especial, sobre isto, podemos considerar

o legado na visualização da educação para pessoas com deficiência e na luta por seus direitos como de grande importância para educação do Recife.

Dentre parcerias, projetos e programas para atender aos/às estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades em consonância com as estratégias do PME 2015-2025, constam-se programas existentes em nível nacional conforme observamos nas estratégias 4.10; 4.11; 4.17; 4.18; 4.20 e 4.27 que nomeamos de “Estratégias relacionadas aos programas nacionais: apoio para estudantes com NEE e transposição de textos de outras políticas”.

6.4. Estratégias relacionadas aos programas nacionais: apoio para estudantes com NEE e transposição de textos de outras políticas

Destacamos a importância de dois Programas Nacionais que repercutem na Política de Educação para Pessoas com Deficiência no Recife após a implantação do PME 2015-2025, como o Programa Transporte Escolar Inclusivo e o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas.

O Programa Transporte Escolar Inclusivo³⁷ implantado pela Resolução Nº 12 de 08 de junho de 2012 em âmbito nacional, que instrui os entes federados para a adesão ao Programa Caminho da Escola de 2007 em vista da aquisição de veículos acessíveis para estudantes com NEE, evidencia a vigência da política de transporte escolar inclusivo para estudantes com NEE no Recife anterior ao PME.

Por esta premissa, também destacamos que o Município se beneficia da política de investimento da União em transporte escolar pela adesão e observância do Decreto Nº 7.612 de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. (BRASIL, 2011).

A Estratégia 4.10 do PME 2015-2025 do Recife contempla esta política sob os seguintes termos:

ampliar a oferta do transporte escolar inclusivo para garantia do deslocamento dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, no percurso casa/escola, escola/casa e para o atendimento educacional especializado no contra turno, incluindo os núcleos/centros e os centros multidisciplinares. (RECIFE, 2015, p. 9).

³⁷ O Programa Transporte Inclusivo é também garantido pela constituição federativa do Brasil de 1988, artigo 206, inciso I, assim como o Decreto nº 5.296/2004, que regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.089/2000, que estabelecem norma e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Desta forma, o poder público se compromete em ampliar a política de Transporte Escolar Inclusivo por esta estratégia, regulamentando este serviço pela Instrução Normativa 03/2017 como serviço de Transporte Escolar Inclusivo – TEI, que tem como objetivo transportar os (as) estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista – TEA de sua residência até a unidade educacional que estão matriculados, assim como, ao término das aulas, retornar com os mesmos. (GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL). Conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 14: quantitativo do transporte escolar inclusivo 2011 a 2020

QUANTITATIVO DO TRANSPORTE ESCOLAR INCLUSIVO DE 2011 A 2020		
ANO	VEÍCULOS	ESTUDANTES
2011	06 kombis	101
2012	10 vans adaptadas	135
2013	10 Vans adaptadas	156
2014	11= 10 vans + 01Micro Ônibus adaptados	166
2015	11 micro ônibus adaptados	169
2016	15 = 11 micro ônibus + 04 vans adaptados	202
2017	18 = 11 micro ônibus + 07 vans adaptados	238
2018	28= 11 micro ônibus + 07 vans adaptados	244
2019	22 = 15 micro ônibus + 07 vans adaptados	341
2020	22 = 15 micro ônibus + 07 vans adaptados	381

Fonte: Gerencia de Educação Especial – Recife - 2020

A tabela referente aos anos de 2011 até 2020 demonstra uma linha crescente do investimento em TEI. Podemos considerar que o serviço Transporte Escolar Inclusivo considerado no PME 2015-2025 do Recife e vigente no Município pela Instrução Normativa 03/2017, parece contribuir com a política de atendimento a pessoa com deficiência na perspectiva da educação inclusiva, para apoiar a acessibilidade e a inclusão na escola. Isto constitui um valor público inscrita da agenda do poder público municipal.

Outro programa importante que repercute no PME 2015-2025 do Recife, consequentemente na Política de Atendimento à Pessoa com deficiência do referido município é o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas, confere a estratégia 4.11:

cooperar com o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. (RECIFE, 2015, p. 9).

O Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas³⁸ que foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2013, destinado a todos os entes federados, do qual a prefeitura do Recife tomou parte, constitui uma ação do poder público em vista da promoção da educação inclusiva pela adesão e pela implantação da estratégia que considera este programa como forma de garantir a continuidade das ações em vista da plena inclusão dos (as) educandos (as) da educação especial nas escolas de ensino regular.

Também denominado de “Escola Acessível”, o programa passou a fazer parte da política de educação do Recife em 22 de agosto de 2013, com o objetivo de captar recursos junto à União para as políticas públicas que atendam aos princípios de acessibilidade, considerando as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. (portal de notícias/SEDUC/Recife/Educação Inclusiva/ano 2013).

Quanto à repercussão desse programa pela estratégia 4.11, destacamos o conjunto de ações que o mesmo agrega e se faz presente em forma de estratégias do PME 2015-2025 do Recife como sobre o compromisso de realizar a *adequação arquitetônica* nas escolas existentes, em consonância com as estratégias 4.20; 1.4 e 1.6. A estratégia 4.20 apresenta o compromisso de “mapear a necessidade de reformas e sinalização tátil adequando as escolas para torná-las acessíveis a todos”; a estratégia 1.4 com o compromisso de *manter e ampliar*, [...] *respeitadas as normas de acessibilidade* quanto à *construção e reestruturação de escolas* [...] e a estratégia 1.6 sobre o compromisso com a Educação infantil, também se compromete

³⁸ O Ministério da Educação, em parceria com os Sistemas de Ensino, implementa políticas públicas visando assegurar o direito à educação e promover autonomia e independência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto escolar. Nesta perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos estudantes público alvo da educação especial, matrícula nas classes comuns e oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola. O Programa Escola Acessível constitui uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para a efetivação da meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade. Para tanto, faz-se necessário a participação ativa de toda a comunidade escolar, considerando o ponto de vista e apreciação da família, estudantes, equipe diretiva, professores (as) do AEE e da sala comum. O presente documento objetiva orientar os sistemas de ensino na implementação do Programa Escola Acessível, ação integrante do eixo acesso à educação, do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 – acesso em 18.04.2021.

em melhorar as condições físicas das unidades educativas com mobiliário adequado e adaptação para a inclusão dos (as) alunos (as) com deficiência.

Constando ainda outros recursos de acessibilidade como a oferta de transporte acessível, em que se recorre à estratégia 4.10; disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Nesta direção, destacamos outras estratégias que se relacionam com a estratégia 4.11: a estratégia 4.17 sobre *“fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade [...]”*; a 4.20 sobre *“mapear a necessidade de reformas e sinalização tátil adequando as escolas para torná-las acessíveis a todos”*; a 4.18 e 4.27, que são semelhantes entre si, diferenciam-se apenas no termo inicial da estratégia, que é: *“articular junto à União”* (4.18) e *“promover”* (4.27), ambas sobre *“[...]a distribuição suplementar de livros didáticos e de material didático [...]”*.

Podemos considerar, que o poder público municipal tem conseguido se apropriar desses programas de forma benéfica para a educação inclusiva das pessoas com deficiência do município, contudo não é evidenciado no PME 2015-2025, o que sugere uma atenção às possibilidades de investimentos em políticas públicas através de recursos públicos advindos da União. Portanto, a lacuna desses procedimentos está na estrutura do sistema de educação nacional, pela forma de conceber programas para atender políticas públicas de educação para educação especial na perspectiva da educação inclusiva, sem considerar como norte as leis a LDB – Lei nº 9.394/1996 e LBI – Lei nº 13.146/2015, alinhando processos que concentrem as exigências contidas no PNE 2014-2024 em vista dos entes federados.

Por isto, destacamos a perspectiva da inclusão educacional baseada numa política de educação nacional que considere a implantação de um sistema nacional de educação, respaldado pela Constituição Federativa Brasileira de 1988, sem subterfúgios e nem naturalização dos processos de exclusão com discursos inclusivos devido a medidas “arranjadas”, ou seja, a perspectiva é por medidas que respondam ao que promete o documento linha de base do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 lei nº 13.005/2014 em vista da aprovação e implantação dos planos de educação nos entes federados. (CARVALHO, 2018).

Observamos que a adesão a esses programas demonstram a fragilidade da gestão do poder público na adesão a estes programas envoltos de uma política de planos públicos de

arranjos da educação no país, conferindo o processo de gestão pública instalado no país regido pelo sistema capitalista, em que tem que responder aos interesses econômicos pelo modelo do Estado neoliberal. (BOBBIO, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo analisar possíveis repercussões do Plano Municipal de Educação de Recife – PME 2015-2025 na política de atendimento educacional às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. Analisando a partir da pergunta: como o Plano Municipal de Educação do Recife – PME – 2015-2025 repercute na política de atendimento educacional às pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação?

Diante deste preâmbulo, realizamos dois movimentos interligados entre si do objetivo geral com a pergunta basilar do referido estudo, apresentando-os de forma conectada. Assim, Tomamos como objeto de estudo as possíveis repercussões do Plano Municipal de Educação do Recife-PE (PME) 2015-2025, Lei n. 18.147/2015, na Política de Atendimento à Pessoa com Deficiência no referido Município, especificamente, do que se faz referência à Meta 4 do PME do Recife e suas estratégias voltadas para o público da Educação Especial, assim como as estratégias de todas as metas do referido plano que apresentaram estratégias para a educação das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Destacamos impressões identificadas como oportunas no atual contexto de vigência do Plano Municipal de Educação. Assumimos neste estudo a concepção da Política de Educação Especial na perspectiva de superação das barreiras de acesso ao exercício da educação pelo desenvolvimento de políticas públicas de educação que garantam a inclusão no ensino regular das escolas públicas de ensino comum do ente federado municipal.

Com o objetivo geral analisar possíveis repercussões do Plano Municipal de Educação de Recife – PME 2015-2025 na Política de Atendimento Educacional às pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, evidenciamos as ações contidas no PME 2015-2025 para o referido público que contemplam a educação especial, considerando as ações implantadas pelo poder público na rede de ensino do município que remetem ao Plano de Educação. Destacamos as políticas implantadas anteriores ao PME e que são consideradas pelo mesmo, como também as ações que passaram a ser implantadas em função do mesmo e outras que faltam ser concretizadas.

Destacamos essas repercussões, através da identificação de lacunas no interior da política, que diante do contexto de influência de política, das tensões e disputas próprias do campo da política pública, a política de educação especial sofre interferências advindas dos diversos grupos que compõe a sociedade capitalista e a compreensão sobre o paradigma da

inclusão na educação especial, causando impacto na forma de concretizar e de implantar ações prometidas no PME 2015-2025.

Assim como evidenciamos, avanços significativos de ações que estão sendo implantadas na rede de ensino para responder as expectativas da Meta 4 e suas estratégias para a população com deficiência, algumas que já estavam presentes na agenda política do poder público anterior ao PME 2015-2025, que foram consideradas com perspectivas de universalização, com metas de longo alcance e outras que passaram a ser instaladas a partir da aprovação do PME, demonstrando uma repercussão positiva para a Política de Atendimento à Pessoa com Deficiência no município.

E por fim, observamos as possibilidades para implantar ações estabelecidas no PME que não foram atendidas ainda pelo poder público, como também, dentre essas estratégias, observamos perspectivas de se criar uma política pública de educação com garantia de continuidade para melhor responder o direito ao exercício da educação por todos, de maneira especial, das pessoas com deficiência, considerando os processos de descontinuidade advindos das mudanças recorrente no campo da política.

Analisando a partir da pergunta: como o Plano Municipal de Educação do Recife – PME – 2015-2025 repercute na política de atendimento educacional às pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação?

Observamos como a política de atendimento às pessoas com deficiência estão sendo consideradas a partir dos dados apresentados pela secretaria municipal de educação, considerando o que foi planejado pelo PME 2015-2025 do Recife, identificando porque razões estas políticas repercutem ou apresentam impactos no atendimento educacional das pessoas com deficiência.

À luz do que propõe o PNE 2014-2024 de superação das desigualdades educacionais no País (ANDRADE, 2018; MOURA, 2018), conforme a prerrogativa do Estado Federativo adotado no Brasil, realçamos neste estudo a ação do poder público do ente federado municipal para responder ao que se promete no PME 2015-2025, para dez anos, em vista da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Deste modo, trazemos certas impressões a partir dos dados observados como lacunas, questões que indicam limites e fragilidades na política de atendimento às pessoas com deficiência; avanços e possibilidades, em que se evidencia certa perspectiva progressista das políticas implantadas em vista da inclusão da educação especial no ensino regular e, por fim, perspectivas futuras a partir do que falta ser implantada pelo poder público como uma política

pública que der conta da demanda existente como o caso das estratégias contidas no PME 2015-2025 não implantadas até o momento.

Ao tratar da Meta 4 do PME 2015-2025 do Recife, nossa intenção era compreender as repercussões da mesma na configuração da Política de Atendimento Educacional à Pessoas com Deficiência, TGD, superdotação ou altas habilidades planejada e implementada no Município do Recife – PE, buscando visualizar as ações implantadas pelo poder público que referendasse a perspectiva inclusiva da educação especial.

A partir desta tratativa, do ponto de vista dos desafios e limites identificamos como desafios na dimensão contextual da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva a dinâmica dos órgãos gestores influenciada pelas constantes mudanças de forma de atendimento à educação especial, onde podemos considerar a prevalência de possíveis rupturas de programas e planejamentos que vinham sendo desenvolvidos, um desafio recorrente na ordem da condução da forma de governo do país.

Dito isto, mediante o que encontramos sobre o histórico dos órgãos que foram sendo criados para atender essa perspectiva do atendimento educacional da educação especial nas escolas de ensino regular a partir do início dos anos de 1990, como a Coordenadoria de Ensino Especial, O NAI, o DEE e o atual órgão GEE com pouca informação desse histórico de criação dos mesmos nas informações solicitadas, justificada pela rotatividade (mudanças) de funcionários (as) que são nomeados para atuarem nesses órgãos.

De forma mais concreta e também abrangente, destacamos como desafio o enfrentamento da grande problemática social da desigualdade econômica da população, que apresenta um alto índice de concentração de renda em 1,8% dos domicílios do município com renda equivalente a 20 salários mínimos, enquanto que 33,1% dos domicílios não têm salário.

Por esta via, destacamos o cenário educacional de maior concentração de estudantes da educação básica nas escolas da rede de ensino privada no município, um aspecto que merece atenção pelo poder público para atender a população do município em idade escolar que não apresenta condições de permanecer e dar continuidade aos estudos devido às condições econômicas.

Diante desta realidade, a população com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em idade escolar que necessitam de escolas adaptadas, conforme a Lei de acessibilidade, salas de recursos multifuncionais (SRM) e professores de AEE e o poder público não tem conseguido superar em número o quantitativo de escolas na rede pública superior a rede privada, evidenciando um cenário de desigualdade educacional ser enfrentado em vista da inclusão educacional de todos.

Colabora com este entendimento de desafio, que significa um limite para o desenvolvimento da educação inclusiva, o que afirma Althusser (2008), que a escola corresponde a um dos aparelhos ideológicos do Estado para manter o processo de desigualdade social. Ou seja, a escola, ao servir a ideologia preterida pelo Estado, no caso, a classe detentora do poder econômico, portanto tem servido de espaço para reproduzir mecanismos de dominação.

Sobre a aprovação do PME 2015-2025 do Recife, do ponto de vista de limites e desafios destacamos a crítica noticiada sobre o processo de elaboração do mesmo, o aspecto da participação democrática da construção deste plano, com o envolvimento da comunidade educativa de forma ampla, através de procedimentos que permitam a participação de todos os interessados nas deliberações em torno da política da educação para o município. (BOBBIO, 2018).

Do ponto de vista das lacunas e limites encontradas no texto do PME 2015-2025 sobre a política de educação para as pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação destacamos a Meta 2 do referido Plano, que não oferece nenhuma tratativa específica nas suas estratégias para este público, tendo em vista que é a meta que trata do Ensino Fundamental, nível de ensino que representa uma obrigação de suma importância que os municípios devem priorizar e investir, considerando a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no texto desta Meta.

Colabora com este entendimento a crítica sobre a fragmentação no sistema de ensino brasileiro em níveis e modalidades de ensino apresentada por Carvalho (2018) ao voltar-se para a necessidade da implantação de um sistema educacional inclusivo de forma efetiva: *“um sistema que procura enfrentar a fragmentação interna existente e que busca diversificadas formas de articulação”*. (CARVALHO, 2018; p: 82).

Em outras palavras, podemos considerar que o desafio posto está na organização do Sistema Nacional de Ensino vigente, consequentemente repercute no ente federado, distribuído por níveis e modalidades distintas, como: educação infantil, ensino fundamental (séries iniciais e séries finais), Ensino Médio, Ensino profissionalizante, EJA, EE e Ensino Superior, que parecem não dialogar entre si, tendo em vista a implantação de políticas de educação de forma articulada e continuada em vista do todo.

Evidencia-se, dessa forma, a necessária transformação do sistema educacional, como já pontuava os dois manifestos da educação de 1932 e de 1959 “na luta contra um sistema escolar baseado no aumento das desigualdades.” (FREITAS, 2018).

Por outro lado destacamos indicações de conquistas e de possibilidades que são relevantes no PME do Recife, oferecendo repercussões importantes para a política de educação especial como a atenção à perspectiva inclusiva a partir dos movimentos nacionais e internacionais no início dos anos de 1990 com iniciativas voltadas para o atendimento no ensino regular, principalmente a partir do NAI e dos trabalhos organizados sob a coordenação da Gerência de Educação Especial.

Uma conquista importante foi a aprovação do PME 2015-2025 do Recife, especificamente das 27 estratégias da Meta 4 que apresentam um conjunto de ações para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, contemplando dessa forma o que falta na Meta 2 em relação ao Ensino Fundamental.

No tocante as possibilidades, apontamos a necessidade de estabelecer uma política de AEE com foco nas escolas do ensino fundamental, com a garantia de salas de recursos multifuncionais em todas as escolas municipais com os devidos profissionais desta área para dar suporte aos professores do Ensino Regular, como parte do processo educacional do projeto político pedagógico da escola.

No nível das perspectivas o PME do Recife tende a ter uma repercussão positiva no processo de universalização do acesso à educação pelas pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades, quando demonstra um alinhamento com o PNE 2014-2024, tendo seu plano como uma Lei municipal, nestes termos, cabe uma investigação sobre a avaliação da repercussão dos 10 (dez) anos de vigência do PME 2015-2025 na educação especial do Recife, analisando o que foi possível concretizar para universalizar esta política, de forma efetiva, em cada nível de ensino, conforme propõe a Lei nº 18.147 de 2015.

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e igualdades – nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente. Então como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. (Maria Teresa Eglér Mantoan 2003, p. 20).

As diferenças que são evidenciadas no modo de ser das pessoas conferem o caráter inalienável de ser gente, de ser pessoa. As considerações de Mantoan são de grande relevância para o enfrentamento dos desafios educacionais postos como barreiras para as pessoas com deficiência terem acesso à educação em igualdade de condições a todas as pessoas.

Destacamos alguns desafios da política de AEE no PME 2015-2025 do Recife que repercutem nas estratégias voltadas para o entendimento das necessidades educacionais de cada grupo:

- 1) Pessoas com deficiência (física/motora; visual; auditiva; surdocegueira; múltipla deficiência e deficiência intelectual);
- 2) Pessoas com transtornos globais do desenvolvimento – TGD (autismo; síndrome de Rett; Transtorno de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno do Espectro Autista e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação).
- 3) Pessoas com altas habilidades ou superdotação.

Nossa expectativa e intenção nesta investigação era mapear as ações do poder públicas implantadas para atender a estes grupos, que apresentam um misto de diferenças que necessitam serem considerados no contexto escolar do ensino regular com medidas específicas, conforme orientações dos (as) profissionais habilitados (as) em Educação Especial (EE) e outras áreas afins. Exigindo a atuação de equipes multidisciplinares, investimentos em formação docente, em recursos de tecnologia assistiva, em material didático adaptado para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Buscamos no PME 2015-2025, lei nº 18.147/2015 encontrar as ações do poder público que compreendem as metas e estratégias estabelecidas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação na rede ensino do município, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva.

Do ponto de vista das lacunas e desafios, observamos que as estratégias que contemplam a garantia de acesso à educação básica não consideram dados quantitativos da população e nem as condições de acesso à educação pela população com deficiência em idade escolar nas suas diferentes realidades conforme dados populacionais disponibilizados pelo IBGE.

Enfatizamos esta questão sobre o PME, quando não proporciona medidas para a ampliação do quantitativo de escolas e de profissionais da educação em vista da realidade de carência de escolas públicas municipais que comporte toda população em idade escolar. Naturalizando o processo de exclusão educacional com estratégias que pontuam esse acesso à educação básica pela garantia de matrículas sem considerar a realidade do quantitativo das unidades educativas e o quantitativo populacional.

Sobre as estratégias voltadas para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, evidenciamos o quantitativo de profissionais do AEE com certa instabilidade do número desses profissionais, considerando uma política essencial para o funcionamento da inclusão educacional dos (as) estudantes com NEE. Demonstrando, desta forma, pouca atenção do Poder Público ao PME que traz a continuidade desta política, que é o trabalho do AEE nas escolas, como o centro da Meta 4. Neste sentido, quanto aos profissionais do AEE o impacto do PME é quase inexistente pelos dados apresentados, constitui um desafio a ser enfrentado pelo poder público de considerar o processo de universalização para ampliar o quadro.

Contudo, mediante este desafio, a proposição da sala de recursos multifuncionais – SRM – repercute positivamente enquanto estratégia do PME, apresentando dados que respondem ao que foi estabelecido de ampliar o quantitativo de SRMs, faltando um alinhamento com a perspectiva de expansão dos profissionais do AEE, que não desenvolveu-se na mesma proporção.

Considerando que a organização do AEE nas escolas é anterior ao PME 2015-2025, por isso observamos a lacuna da ausência da regulamentação de estratégias assegurando o aumento do quantitativo de professores (as) para o exercício da docência do AEE; de outros profissionais da educação como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e guia-intérprete e da regulamentação do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE nas unidades educativas em favor da inclusão de fato.

Nesta direção, apresentamos as conquistas que beneficiam o AEE com ações como o aumento significativo das SRMs, em que o poder público parece corresponder a estratégia 4.3 da Meta 4, com possibilidade de atender ao que prescreve a referida estratégia considerando o quantitativo de escolas da rede pública de ensino. Portanto, insistimos na atenção a expansão proporcional dos profissionais do AEE.

Ainda como conquistas, encontramos dados que demonstram as ações voltadas para a formação continuada dos (as) professores (as) com formações pertinentes ao processo de inclusão, a implantação das Salas Regulares Bilíngues (SRB), a implantação dos núcleos de apoio à inclusão como o NAAH/S, o Núcleo de Tecnologia Assistiva (NTA), o Núcleo de Estudantes Surdos e o Núcleo de Intervenção Pedagógica para estudantes com Transtornos do Espectro Autista e a proposta de ter nos COMPAZ atividades voltadas para o NAAH/S.

Também destacamos o Curso de Libras à distância para professores da rede de ensino do município; a inclusão dos (as) educandos (as) com Microcefalia e a implantação do cargo de AADEE, disponibilizando estes profissionais nas unidades educativas do município para apoiar os estudantes com NEE que necessitam desse tipo de apoio.

Dentre as políticas estabelecidas pelo PME 2015-2025 evidenciamos estratégias que não foram concretizadas ainda pelo poder público, mas que vemos como possibilidades de serem implantadas, principalmente considerando-se o tempo de vigência do PME (2015-2025) como a proposição sobre a distribuição de livros e materiais didáticos adaptados nas escolas conforme prescreve as estratégias 4.18 e 4.27 e a estratégia sobre a criação dos Centros Multidisciplinares em cada RPA do município.

Em vista do não cumprimento dessas estratégias, apresentamos como perspectiva a criação de uma política de educação que dê conta da criação dos Centros Multidisciplinares que englobe também o que prescreve as estratégias sobre a distribuição de livros e materiais adaptados nas escolas.

No que se refere às parcerias, realizadas por meio de convênios pelo poder público, com as instituições APEC, APAE, CERVAC, Fundação Altino Ventura e o Instituto dos Cegos, destacamos como conquistas e uma grande contribuição para o desenvolvimento dos (as) educandos (as) com NEE, tanto pelo legado histórico educacional dessas instituições quanto pela luta em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Portanto, sobre esta perspectiva ressaltamos a necessidade de avaliar de que modo ocorre a articulação entre AEE dessas instituições e o ensino regular, a partir da realização de uma pesquisa nesse sentido, considerando também as pesquisas existentes neste campo.

Do aspecto parceria com os próprios órgãos públicos do ente federado que demandam sobre saúde, esportes, infraestrutura, cultura, lazer e secretaria de direitos humanos evidenciamos como possibilidades importantes considerar a própria lei municipal de inclusão de 2006 e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI – Lei nº 13.146/2015.

Desta forma, as estratégias que contemplam a garantia de acesso à educação básica no município precisam continuar sendo atendidas como prescreve o documento Linha de Base do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015, p. 13) sobre induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de corrigirem as desigualdades educacionais e sociais a partir das necessidades identificadas em cada realidade local, tendo em vista a prerrogativa da equidade dos direitos educacionais para a população com NEE: pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Por fim, outro aspecto que merece uma atenção especial, são os programas nacionais implantados pelo poder público no município como o transporte escolar inclusivo, o Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011) e O Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas Públicas (BRASIL, 2013) que foi considerado pela estratégia 4.11 do PME 2015-2025 do Recife.

Consideramos a adesão do município a estes programas como conquistas importantes para o desenvolvimento da Política de Atendimento à Pessoas com deficiência, repercutindo na valorização da educação inclusiva nas escolas de ensino regular para o público alvo da educação especial.

Portanto, identificamos como lacuna a ausência de estratégias que demonstrassem a articulação desses programas com o que propõe a Meta 4 do referido PME e com o conjunto de ações desenvolvidas pelo órgão gestor da Educação Especial do município.

Por esta asserção, apresentamos o entendimento de que se faz necessário uma avaliação do conjunto de ações desenvolvidas no município para atender as perspectivas da Política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva considerada no PME 2015-2025 do Recife como forma de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação.

Por fim, lembramos o que Carvalho (2018) discute sobre a educação inclusiva como uma política de educação que converge para o entendimento da educação para todos os sujeitos sociais, numa dimensão de superação das barreiras de acesso aos direitos sociais numa sociedade que se queira verdadeiramente democrática, quando reflete sobre a *educação inclusiva com os pingos nos “is”*. Portanto, não somente as necessidades educacionais das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação, mas também como política de educação inserida no contexto das políticas sociais, em vista da superação das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 249-263, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- AGUIAR, Márcia Ângela. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>
- ANDRADE, Edson Francisco de. Sistemas Municipais de Educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local. 1ª ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2012.
- ANDRADE, Edson Francisco de. O modelo sistêmico no campo da educação municipal: o discurso e as práticas cotidianas na gestão educacional do Recife. *Revista RBPAE* – v. 26, n. 1, p. 137 – 150, jan./abr. 2010.
- ANDRADE, Edson Francisco de. Perspectivas de valorização dos profissionais da educação no plano nacional de educação (2014-2024). *Educação/Santa Maria/v.43/n.3/p.431-448/jul./set.2018*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30578>.
- ANJOS, Adriana Domingos dos. Aluno cego e de baixa visão no meio escolar. Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-aluno-cego-baixa-visao-no-meio-escolar.htm>
- ARROYO, Miguel G. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- ARRUDA, Ana Lúcia Borba de; ANDRADE, Edson Francisco de. Relação entre educação e pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, Adir Valdemar et al (Organizadores). *Reflexões sobre a pobreza: educação e assistência*: 1ªed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017, pp. 23-63.
- AZEVEDO, Janete M. Lins e GOMES, Alfredo M. Intervenção e Regulação: contribuições ao debate no campo da educação. *Linhas críticas*, vol. 15, nº 28, Brasília – DF, 2009.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A Educação como Política Pública*. 2 ed. Ampliada – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.
- BARCELLI, Juliana C. 22/08/2018. Desafios e estratégias de ensino para alunos com deficiência intelectual. Disponível em <https://fce.edu.br/blog/desafios-e-estrategias-de-ensino-para-alunos-com-deficiencia-intelectual/>. Acesso em 06/08/2020.
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial de 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial. MEC/ SEESP, 2001.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

BRASIL.MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Políticas para inclusão da diversidade na educação superior. Disponível em: www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/02/Apresentação-SECADI-ANDIFES.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão – LBI. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão – LBI. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Guia sobre a LBI digital pdf. Disponível em: <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>.

_____. Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>

_____. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/conselhos/conselho-nacional-de-combate-a-discriminacao-lgbt/141-conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-portadora-de-deficiencia/277-conselho-nacional-dos-direitos-da-pessoa-portadora-de-deficiencia>

_____. Deficiência mental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>

_____. Cadernos de Educação / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). – Ano XVIII, n.28, ago. 2014, Edição Especial. -- Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996–. Disponível em:

https://www.cnte.org.br/images/stories/cadernos_educacao/cadernos_educacao_28.pdf

_____. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm acesso em 04/08/2020.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. DECRETO No 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 2º andar – sala 200 – CEP: 70.047-900 Brasília, Distrito Federal, Brasil. Fone: (61) 2022-9217/9218 – Fax: (61) 2022-9020 DOCUMENTO ORIENTADOR PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL 2013 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192.

BOBBIO, Norberto. Estado, Governo e Sociedade: fragmentos de um dicionário político. 21ª ed. Rio de Janeiro – RJ/São Paulo – SP: Paz & Terra, 2018.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania: quem educa o cidadão? 14ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

CADER-NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel e COSTA, Maria da Piedade Resende. A prática educacional com crianças surdocegas. Temas em Psicologia da SBP—2003, Vol. 11, nº 2; págs. 134– 146. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a07>

CALADO, Sílvia dos Santos e FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. Mestrado em Educação – Didática das Ciências ANÁLISE DE DOCUMENTOS: MÉTODO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS. Metodologia da Investigação I – 2004/2005 DEFCUL. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 6ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.

CASARIN, Melânia Melo. Ações para incluir e práticas pedagógicas na educação de surdos. In **SILUK**, Ana Cláudia Pavão (org.). Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a Prática Pedagógica. Universidade Federal de Santa Maria – Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Santa Maria- RS, 2014. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf> – acesso em 05.08.2020.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. A Declaração de Salamanca sobre princípios. Política e Prática em Educação Especial. 1994.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES Mitsuko Aparecida Makino. Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). Disponível em:
<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5769--Int.pdf>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DOURADO, Luiz Fernandes. A Institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: Proposições e Disputas. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, nº. 143, p.477-498, abr.-jun., 2018.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. Coleção primeiros passos; 324. São Paulo – SP: Brasiliense, 2007.

DUARTE, Natalia de Souza e YANNOULAS, Silvia C. Mundo escolar, professoras e pobreza. In: GARCIA, Adir Valdemar et al (Organizadores). Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições. Coleção Educação, pobreza e desigualdade social. Ano 2017, págs. 153s. Volume 2. Online. Disponível em:
<https://fliphtml5.com/wskm/gmwu/basic>.

FAGNANI, Eduardo. O fim de um ciclo improvável (1988-2016): a política social dos governos petistas e a derrocada da cidadania pós-golpe. Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 300, maio 2017.

FERRARO, José Luís Schifino. Althusser, Educação, Estado e (re) produção. *Revista Contemporânea de Educação*, vol.9, n. 17, 2014.

FERREIRA, Cleia Simone e SANTOS, Everton Neves dos. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: APONTAMENTOS SOBRE O DIREITO SOCIAL DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. *Revista LABOR*, Nº 11, v. 1, ISSN: 19835000, 2014.

FLICK, Uwe. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre – RS: Penso Editora LTDA, 2013.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos. 15ª Edição – Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Urânia Flores da Cruz. Desenvolvimento à moda Brasileira: dinheiro e igualdades como bases estruturantes da educação. Tese de Doutorado, Brasília – DF, ano 2018. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34301/1/2018_UrâniaFloresdaCruzFreitas.pdf

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e Liberdade. Online. Disponível em: www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/MILTON%20FRIEDMAN/Capitalismo%20e%20Liberdade%20-%20Milton%20Friedman.pdf.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime; KRUGER, Tânia Regina. Concepções e proposições de enfrentamento à pobreza: o que dizem os PPA do estado de Santa Catarina. In: GARCIA, Adir Valdemar et al (Organizadores). Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições. 1ª ed. Florianópolis/SC: NUP/CED/UFSC, 2017, pp. 157-222.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.). Políticas de Educação Especial no Brasil no início do Século XXI. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/CED/NUP. Florianópolis – SC, 2017. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. (29.06.2020).

_____, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>. (acesso em 29/06/2020)

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo – SP: Editora Atlas S.A. – 2008.

HAYEK, Friedrich Augst von. O Caminho da servidão. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 6ª ed. São Paulo-SP: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. Disponível em: rothbardbrasil.com/wp-content/uploads/arquivos/caminhodaservidao.pdf.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>.

LACERDA, Cristina B. F. de; Kassar, Mônica de C. M. Meta 4 Educação especial/inclusiva. In: OLIVEIRA, João F. de; GOUVEIA, Andrea B.; ARAÚJO, Heleno (Orgs.). Caderno de avaliação do plano nacional de educação: PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018. P. 19-21. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/CadernoAnlisePNE.pdf>. Acesso em 26.07.2020.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro – RJ: E.P.U., 2018.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação Especial e Educação Inclusiva: Conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (organizadora). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília – DF: Liber Livro, 2011.

MAIA, Shirley Rodrigues. DEFICIÊNCIA AUDITIVA/ SURDEZ. Disponível em:

http://sis.posuscs.com.br/sistema/rota/rotas_84/1314/scorm/ultimo/pdf/pdf_DAS.pdf. Acesso em 04/08/2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise depolíticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/pdf>.

MAIOR, Izabel Madeira de loureiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. *Revista Científica de Direitos Humanos*; v.1; n. 1, ano 2018. Disponível em: <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21?fbclid=IwAR3OyAMxXiLdDQlu-iRiazQXpuRWPAX6joCPJdd4NQDXv8GjjMcq5XQCsZc%3E>. Acesso em 31/07/2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer? Ed. 1ª. Moderna: São Paulo, 2003.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 33, n. 1, p. 55 - 71, abr. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72834>>. doi:<https://doi.org/10.21573/vol33n12017.72834>

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento Luz e MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (orgs.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. *Autismo: guia prático*. Ed. 7ª. Brasília – DF: CORDE, 2007. Disponível em: <http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf> acesso em 08/08/2020.

MENEZES, Janaína Specht da Silva e SOUZA, Donaldo Bello de (2018). Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. *Revista pro.posições*, v. 29, N. 3 (88); set./dez. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v29n3/0103-7307-pp-29-3-0614.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOURA, Rita de Cássia Barreto de. *Federalismo, planejamento, relações colaborativas e planos de educação: papel da SASE na articulação PNE e SNE*. Tese de Doutorado. UFPE – Recife – PE, 2018.

MÜLLER, Pierre e SUREL, Yves. *A Análise das Políticas Públicas*. Pelotas – RS: EDUCAT, 2002.

NUNES, António José Avelãs. A filosofia social de Adam Smith. **Prim Facie**, v. 4, n. 6, p. 5-41, 11. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/primafacie/article/view/4503>.

OMOTE, Sadao. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao e GIROTO, Cláudia Regina Mosca (org.). Inclusão escolar: as condições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento e LEÃO, Tatiana Calheiros Lapas. Diversidade e educação especial em diálogos: reflexões sobre os discursos da inclusão. Revista Educação Especial; Santa Maria| v. 26 | n. 47 | p. 685-698 | set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf acesso em 04/08/2020.

PERNAMBUCO. Plano Estadual de Educação de Pernambuco – PE – PEE/PE 2015-2025, Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015.

RECIFE. Plano Municipal de Educação 2015-2025. Lei Nº 18.147/2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1814/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em 24/09/2019.

RECIFE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo 2010. Censo populacional das cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/panorama>. Acesso em 24/09/2019.

RECIFE. Secretaria Municipal de educação, Esportes e Lazer. Censo da população com deficiência no ensino regular do Recife. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/node/290505>. Acesso em 24/02/2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. 7ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

_____. Tecnologias assistivas. Disponível em: www.tst.jus.br/web/nai/tecnologias-assistivas; acesso dia 03/01/2020.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. Contemporânea ISSN: 2236-532X, n. 1 p. 49-68, Jan.–Jun. 2011.

SCHEIBE, Leda. **PNE 2014-2024: novos desafios para a educação brasileira**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.8, n. 15, p. 227-229, jul./dez.2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a Prática Pedagógica. Universidade Federal de Santa Maria – Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Santa Maria- RS, 2014. Disponível em:

<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf> – acesso em 05.08.2020.

SILVA, Lúcia Palú da. Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do ensino fundamental. Deficiência auditiva. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1121-2.pdf>

SMITH, Adam. A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. Os Economistas. Volume I. Tradução de Luiz João Baraúna. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo - SP: Círculo do Livro Ltda. 1996. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbngx6aWVyb3VocnxneDo1ZTclOTkxYWJmOWViZmQ0>

SOARES, Ana Cristina Silva. A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, ano 2011.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William (orgs.). Inclusão: um guia para educadores. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VOVOIDIC, Maria Antonieta M.A. Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down. Ed. 6ª. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

WERNECK, Claudia, 1957. Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva. 3ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

APÊNDICES I e II

Apêndice 01- Levantamento de dissertações defendidas sobre o tema “política de atendimento educacional especializado”, no período de 2014 a 2019, na BDTD.

TÍTULO - AUTOR/A – ANO – INSTITUIÇÃO - PALAVRAS- CHAVE	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Título: Desafios da inclusão escolar na escola estadual Padre Menezes Autora: Leila Cordeiro da Cruz Ano: 2018 Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. Palavras-chave: Inclusão Escolar. Gestão. Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Ensino Médio.	Objetivo: buscou compreender o processo de inclusão escolar dos alunos que demandam atendimento especializado no ambiente escolar.	Metodologia: A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa qualitativa, com base em um estudo de caso, fundamentando-se nos dispositivos legais e nos teóricos que investigam a temática. O desenho metodológico da pesquisa fundamenta-se, especificamente, no Index para a Inclusão (2011).	Resultados: (i) descrever o contexto de inclusão escolar dos alunos com NEE no estado de Minas Gerais, (ii) analisar como se efetivam as estratégias gestoras e pedagógicas para promoção da inclusão escolar dos alunos que demandam atendimento especializado e; (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como um instrumental de apoio, para que a gestão propicie um atendimento aos alunos em conformidade às suas necessidades educacionais diferenciadas.
Título: Políticas de inclusão escolar – o contexto do município de Capão da Canoa -RS (2007-2018) Autora: Mônica GrazieliMarquet Ano: 2018 Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Sul Palavras-Chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Políticas Educacionais. Atendimento Educacional Especializado. Capão da Canoa	Objetivo: investigar a trajetória de implementação das políticas de inclusão escolar direcionadas aos alunos público-alvo da educação especial, assim como seus possíveis resultados na organização de serviços e nas práticas escolares no município de Capão da Canoa/RS, com ênfase no período entre 2007 e 2018.	Metodologia: Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, e os caminhos metodológicos contemplam diferentes estratégias: análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais e análise de indicadores educacionais.	Resultados: destacam-se: a aprovação de quatro dispositivos normativos locais que orientam a organização da estrutura educacional, conservando uma tendência de seguir as normativas federais; a instituição de um setor responsável pela educação especial na Secretaria Municipal de Educação; uma disposição no sentido de valorização do ensino comum e da oferta de serviços de apoio; a ocorrência de investimento no sentido de assegurar a presença de profissionais que atuam na escolarização de alunos público-alvo da educação especial; a manutenção de espaços de atendimento exclusivo, em espaço público integrante do sistema municipal e de natureza privado-filantrópica; o atendimento

			educacional especializado, oferecido nas escolas de ensino comum, constituindo-se como apoio em sala de aula, em momento inicial, e como predomínio da ação na sala de recursos em momentos mais recentes. Observa-se a ampliação do acesso dos alunos com deficiência aos serviços, intensificação da responsabilidade do município, como ente federado, e instituição de serviços em uma proposta educacional que busca garantir o direito à escolarização.
Título: A Institucionalização do atendimento educacional especializado (AEE) em um município da região central do estado do Rio Grande do Sul Autora: Bruna DalcinGattiboni Ano: 2017 Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – RS Palavras-chave: Políticas públicas. Atendimento Educacional Especializado. Gestão democrática.	Objetivo: investigar o processo da gestão pública e suas implicações nas políticas voltadas à inclusão do público-alvo da educação especial.	Metodologia: pesquisa qualitativa, entrevista semiestruturada, análise de dados nos discursos.	Resultados: A institucionalização do AEE na perspectiva inclusiva está apenas iniciando no município; Pouco se reflete sobre essa questão no contexto; A responsabilidade da inclusão fica a cargo do serviço de AEE e de seus atores.
Título: Inclusão educacional da criança com autismo: estudo das tecnologias assistivas para ambientes digitais de aprendizagem. Autor: Lucirino Fernandes Santos. Instituição: Universidade Federal da Paraíba Ano: 2019	Objetivo: analisa-se se/como as políticas públicas destinadas à inserção de tecnologias assistivas na escola promovem inclusão e se existe reverberação no processo de aprendizagem da criança autista à luz do paradigma da educação inclusiva	Metodologia: pesquisa exploratória, com abordagem mista (qualitativa e quantitativa). Delineamento: pesquisa bibliográfica, documental e empírica, com estudo de caso e método observacional conjugado com coleta de dados por aplicação de questionário. Adotou-se análise qualitativa com a correspondente interpretação dos dados, com ações desenvolvidas em três etapas: redução, exibição e conclusão/verificação	Resultados: Conclui-se que as tecnologias assistivas que conformam ambientes digitais de aprendizagem se apresentam como mais um instrumento para o processo de ensino-aprendizado do autista, bem como que existem ações do Poder Público municipal para realização do AEE com uso destas ferramentas, contudo, ainda há necessidade de mitigar o fosso inclusivo diante de problemas na eficácia social normativa, que visa produzir aprendizagem significativa no processo de

			desenvolvimento do autista.
--	--	--	-----------------------------

Título: Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. Autora: Andrezza Santos Flores Ano: 2018 Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São José do Rio Preto - SP Ano: 2018. Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inclusão. Gestão Escolar. Políticas Públicas. Sala de Recursos.	Objetivo: analisar como a gestão escolar viabiliza a articulação entre a professora da sala de recursos e professores de Ciências e Biologia de uma escola pública do interior paulista, para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Metodologia: investigação qualitativa, caracterizada como um estudo de caso de abordagem descritiva e interpretativa do contexto, Para a coleta de dados foram realizadas as seguintes ações: análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP), estado da arte sobre o ensino de Ciências e Biologia para DV, observações in loco em sala de aula, reuniões pedagógicas e entrevista semiestruturada, que permitiram uma análise textual discursiva. A seleção e análise dos dados foram realizadas a partir da leitura minuciosa dos registros para a definição das categorias e triangulação dos resultados.	Resultados: A pesquisa revela que a gestão escolar, na medida do possível, viabilizou a articulação entre as professoras de Ciências e Biologia e a professora da Sala de Recursos para a efetivação do AEE na sala regular, carecendo, contudo, de maiores discussões sobre essa temática no ambiente escolar, de tal forma que os profissionais da educação possam se apropriar de mais elementos para a potencialização de ações efetivas no âmbito do trabalho coletivo.
Título: A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais. Autora: Angelita Salomão Muzeti Borges. Ano: 2018 Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Campus Franca -SP Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Especial. Inclusão	Objetivo: analisar a contribuição da formação dos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.	Metodologia: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas.	Resultados: Os resultados da pesquisa apontam a escassez do oferecimento de cursos de formação continuada pelos Governos Federal e Estadual; há registros da fomentação de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Também apontam que a maioria desses cursos foram oferecidos por empresas formadoras, compondo cargas horárias mínimas, dificultando o aprofundamento de metodologias para a aplicabilidade dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais.

Educacional. Formação de Professores. Atendimento Educacional Especializado			
Título: Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral. Autora: Michele de Mendonça Leite Ano: 2017 Instituição: Universidade Federal de Goiás Palavras - chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Escola em tempo integral. Política de Educação Integral. Atendimento Educacional Especializado.	compreender o projeto de educação integral (formação humana) para os alunos com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral, mais precisamente na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, na cidade de Aparecida de Goiânia – GO.	Método: pesquisa bibliográfica – documental e de campo, cujo procedimento para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, bem como a observação. As análises dos dados obtidos tiveram como base os pressupostos teóricos – filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013) e da Psicologia Histórico – Cultural (VYGOTSKI, 1997).	Resultados: Os resultados obtidos desta pesquisa revelaram um projeto assistencialista para as pessoas com deficiência e /ou necessidades especiais que sobrepõe o pedagógico. Devido às condições precárias de trabalho, os professores acabam por negligenciar o público-alvo da educação especial, reforçando o fenômeno de inclusão excludente e/ou inclusão alienada.
Título: Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Goiânia/GO e Cascavel/PR Autora: Ivone Rodrigues dos Santos Ano: 2016 Instituição: Universidade Federal de Goiás Palavras-chave: Educação Especial; Política de Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.	analisar as implicações administrativo-pedagógicas das bases teórico-pedagógicas que norteiam a Educação Especial e a política de Educação Inclusiva, fundamentalmente para a oferta e a estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas redes municipais de ensino de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR.	A investigação caracteriza-se como sendo uma pesquisa bibliográfico-documental e de campo, tendo como procedimento para a coleta e registro de dados, a entrevista semiestruturada gravada em áudio. A análise dos dados obtidos a partir das normativas legais da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011); do atual Plano Nacional de Educação; dos documentos orientadores no âmbito municipal e das entrevistas realizadas foram subsidiados pelos pressupostos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-	Resultados: constatamos que os municípios estão articulando de forma distinta a operacionalização desse serviço. Por um lado, o AEE está sendo interpretado como estratégia para compensar deficiências de diferentes ordens, defendendo a organização do trabalho pedagógico centrado em uma concepção produtivista de educação, limitando-se a um quadro naturalizante de estruturação do homem e considerando o ser humano em abstrato, desvinculado de um engajamento contextual. De outro lado, seguindo as mesmas orientações legais e operacionais, verificamos possibilidades diferenciadas de promover o desenvolvimento humano, sem, contudo, perder de vista sua especificidade pedagógica: a transmissão do saber objetivo produzido historicamente e

		Cultural.	interpretado como condição para o desenvolvimento. Com base nos resultados, enfatizamos a importância da teoria educacional como orientadora da prática educativa, ressaltando que a superação das práticas fragmentadas, fetichizadas e alienadas, sejam da prática social global e/ou da prática educacional, está, necessariamente, vinculada a uma teoria da práxis crítica, transformadora das relações de poder, pois os determinantes históricos, políticos e econômicos incidem sobre o processo.
Título: Política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM Autor: Claudenilson Pereira Batista Ano: 2015 Instituição: Universidade Federal do Amazonas Palavras-chave: Política Pública. Educação Especial no Contexto Inclusivo. Deficiente Visual. Atendimento Educacional Especializado.	Objetivo: analisar a ação pedagógica dirigida à pessoa com deficiência visual, considerando o contexto brasileiro contemporâneo, e o desafio de proposições políticas que indicam a inclusão escolar como diretriz.	Metodologia: Estudo de caso, com abordagem qualitativa. Os procedimentos são de caráter bibliográfico, documental e de campo. Para a coleta de dados, foi utilizado instrumentos como: entrevista semiestruturada e observação direta não participante. Para análise dos dados, foi trabalhado com a análise de conteúdo	Resultados: Como conclusão da pesquisa avaliam que há muito por se fazer em termos de cumprimento de legislação, estando portanto, os governos federal e municipal, em débito com o atendimento de qualidade aos educandos com deficiência visual no município. A boa vontade de professores e gestores não é capaz de resolver por completo e elevar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O Atendimento Educacional Especializado incipiente, com muitas limitações, em função da falta de materiais que poderiam possibilitar práticas educativas mais adequadas, e assim, responder às necessidades pedagógicas dos educandos alvo de nosso estudo.
Título: Uma análise da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Jundiaí, SP. Autora: Denise Soares Alves. Ano: 2014 Instituição: Universidade	Objetivo: Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) entre os anos de 2008 e 2013 na rede municipal de ensino de Jundiaí, interior de São Paulo.	Metodologia: Métodos quantitativo e qualitativo; análise documental e a entrevista semiestruturada. Os dados coletados na pesquisa documental e nas entrevistas foram organizados e submetidos à análise e interpretação por meio da técnica de análise de conteúdo, considerando três categorias de análise:	Resultados: A pesquisa revela uma participação representativa do terceiro setor no atendimento da educação especial em Jundiaí nos anos que antecedem a publicação da PNEE-PEI, evidenciando uma transferência da responsabilidade estatal na oferta e manutenção desta modalidade. Este cenário de

Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Palavras-chave: Políticas públicas. Educação inclusiva. Atendimento educacional especializado. Implementação.		(I) A organização da modalidade educação especial pela Secretaria Municipal de Educação, (II) As consequências positivas decorrentes do processo de implementação da PNEE-PEI e (III) Os obstáculos encontrados no processo de implementação da PNEE-PEI.	dominação do terceiro setor passa a modificar-se a partir da implementação da PNEE-PEI, uma das peças fundamentais para a organização da educação especial em Jundiaí que impulsionou a construção de uma política municipal de educação inclusiva, refletindo na expansão do número de matrículas na rede regular de ensino. Aponta desafios que perpassam as esferas físicas, pessoais e econômicas e que interferem no bom andamento da política, refletindo, consequentemente, no dia-a-dia das escolas municipais.
--	--	--	--

APENDICE II

SEGMENTOS QUE PARTICIPARAM NA PROPOSIÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O PNE 2014-2024

I-ATORES GOVERNAMENTAIS:

Poder Executivo no plano federal: Presidência da República e Casa Civil; Secretaria de Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF). Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal.

II-CONSELHOS E FÓRUMS DE EDUCAÇÃO INSTITUCIONAIS: CNE, FNCE, Uncme e FNE

III-MOVIMENTOS SOCIAIS:

- 1) **Entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional:** CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee;
- 2) **Entidades Científicas:** Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca;
- 3) **Redes de movimentos:** Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapaes, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação.

IV-SOCIEDADE CIVIL (GESTORES):

- 1) **Entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional:** Consed, Undime.
- 2) **Entidades representativas de gestores dos entes federados em outros setores:** CNM, Confaz, Abrasf.

V-SOCIEDADE CIVIL VINCULADA AO SETOR PRIVADO NA ÁREA EDUCACIONAL:

- 1) **Segmento privado empresarial da educação:** Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo.
- 2) **Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto:** Abraes.

VI- ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E *THINK THANKS* VOLTADAS À FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: Cenpec, Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Insper.

VII- OS ATORES NÃO GOVERNAMENTAIS:

Formularam suas propostas, encaminharam aos parlamentares; inicialmente na forma de sugestões de emendas e, ao longo da tramitação, por meio de análise dos substitutivos apresentados pelos relatores em ambas as Casas. Nos anais da comissão especial da Câmara constam sugestões de emendas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, na fase inicial; sugestões de emendas da Uncme; manifestação da CNM, favorável ao substitutivo do Senado.